



Московский
педагогический
государственный
университет

Е. Н. Землянская

**ИННОВАЦИОННАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА:
ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ
ПО ПЕДАГОГИКЕ
В УСЛОВИЯХ
СЕТЕВОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Москва
2015

Елена Землянская

**Инновационная начальная
школа: подготовка магистров
по педагогике в условиях
сетевого взаимодействия**

«МПГУ»

2015

УДК 373.3
ББК 74.204

Землянская Е. Н.

Инновационная начальная школа: подготовка магистров
по педагогике в условиях сетевого взаимодействия /
Е. Н. Землянская — «МПГУ», 2015

ISBN 978-5-4263-0254-9

В книге показаны основные проблемы и тенденции развития высшего педагогического образования в области магистерской подготовки учителя начальных классов в условиях модернизации педагогического образования. Обсуждаются проблемы и решения, связанные с введением профессионального стандарта педагога, ФГОС начального общего образования и др. Приводится модель организации сетевого взаимодействия школа – вуз подготовки магистров педагогического образования. Демонстрируется алгоритм проектирования магистерской программы. Анализируется технологическая система подготовки, приводятся примеры форм, методов, мультимедийных технологий практико-ориентированного обучения в магистратуре. Включены примеры оценочных средств, рабочих программ дисциплин и практик, рабочих учебных планов и др. Монография базируется на результатах новейших научных исследований в области подготовки современного учителя начальных классов, прошедших апробацию в процессе научных семинаров, конференций, опытно-экспериментальной работы. Монография носит практико-ориентированный характер, содержит примеры, рекомендации, адресованные разработчикам образовательных и рабочих программ. Книга адресована работникам педагогических вузов и научным работникам, а также магистрантам, обучающимся по УГСН «Образование и педагогические науки».

УДК 373.3
ББК 74.204

ISBN 978-5-4263-0254-9

© Землянская Е. Н., 2015

© МПГУ, 2015

Содержание

Введение	7
Глава 1	9
1.1. Актуальность и цели	9
1.2. Принцип деятельностно-компетентного подхода	11
1.3. Принцип социально-профессионального самоопределения	16
1.4. Принцип сетевого взаимодействия в реализации программы	19
Конец ознакомительного фрагмента.	21

Елена Николаевна Землянская
Инновационная начальная школа:
подготовка магистров по педагогике
в условиях сетевого взаимодействия

© МПГУ, 2015

© Землянская Е. Н., текст, 2015

* * *

Введение

Основная цель происходящей сегодня модернизации ОПОП состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников). Отсюда следуют основные задачи профессионализации педагогических программ, направленные на достижение указанной цели, – усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство).

Исходя из этой цели, выпускник программы подготовки педагогических кадров (далее – педагогической программы) должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления.

В работе раскрываются концептуальные основы, структура, содержание и условия реализации магистерской программы «Инновационная начальная школа». Основная профессиональная образовательная программа (далее – ОПОП) была разработана в рамках выполнения **проекта модернизации педагогического образования** «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов» (2014–2015 гг.), выполняемого ФГБОУ ВПО «МПГУ», апробация результатов которого прошла в ряде вузов РФ.

В основу предлагаемой магистерской программы положены следующие идеи: компетентностный подход, усиление практической направленности подготовки за счет механизмов сетевого взаимодействия, основные позиции деятельностного подхода в подготовке магистров по педагогике и развитие этого подхода в исследовательско-рефлексивной организации обучения – «рефлексивный педагог» (reflective teacher) и др.

Система практико-ориентированной подготовки магистрантов предполагает выделение следующих компонентов, которые и определили структуру монографии:

выделения компетентностно-ориентированных образовательных результатов (целевой компонент подготовки);

конструирования структуры и содержания ОПОП;

обоснования категорий участвующих субъектов программы и их функционала (социальный компонент);

определения и внедрения технологического компонента (методическая система) подготовки – профессионально ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, компетенций, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности;

разработки средств и процедуры оценивания и аттестации студентов (результативный компонент).

Работа ограничивается детальным рассмотрением педагогического аспекта подготовки магистров по программе. Содержание психологической и методической стороны подготовки магистра – учителя начальных классов рассматривается лишь в той мере, в какой оно интегрировано с педагогическим циклом.

Глава 1

Концепция практико-ориентированной магистерской программы «инновационная начальная школа»

1.1. Актуальность и цели

Повышение эффективности общего образования, а также его конкурентоспособности напрямую зависит от профессионального уровня педагогов. Необходимость в разработке модернизации образовательных программ обусловлена рядом новых федеральных программно-целевых документов и нормативных актов, разработанных в последние годы и направленных на обеспечение повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций:

госпрограмма Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы»;

госпрограмма Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика»;

федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы;

федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012);

ФГОС начального общего образования (2009, с изменениями от 26.11.2010 г., от 22.09.2011 г.);

профессиональный стандарт педагога, утвержденный Минтруда и социальной защиты (2013).

Существующие сегодня программы подготовки магистрантов разработаны до утверждения указанных документов и не в полной мере обеспечивают формирование у выпускников требуемых компетенций. Таким образом, необходимость пересмотра программ подготовки магистрантов связана с задачей приведения их в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога.

Актуальность модернизации образовательных программ магистратуры обусловлена также рядом проблем высшего педагогического образования и вызовов образовательной действительности:

– оторванность вуза от практики, от жизни, школы. Современная начальная школа в целом пережила революцию. В то же время масштабность перемен, а также их содержание не в полной мере учитываются в образовательных программах высшего образования, которое продолжает часто готовить учителя к работе в «ушедшей» школе;

– введение новых стандартов: образовательных, профессиональных, требования которых не вполне осознаны преподавателями и не в полной мере отражены в образовательных программах вузов, рабочих программах дисциплин и практик, программах итоговых аттестаций;

– устаревшие формы и методы обучения в педагогическом вузе, не соответствующие новым возможностям (ИКТ, информатизация среды, современные инструменты), которые обедняют арсенал преподавателя высшей школы и не адекватны потребностям и особенностям современных студентов и т. п.;

– переориентация образования вообще и высшего в частности на компетентностную модель подготовки профессионала, когда качество образования оценивается в первую очередь на основе достижения компетентностных образовательных результатов.

Цель изменений в образовательных программах практики подготовки педагогов – их переориентация на новые образовательные результаты, выраженные в компетенциях, определяемых профессиональным стандартом педагога.

Реализация концепции модернизации педагогического образования в России и разрабатываемые в проектах модернизации образовательные программы предполагают существенные изменения в практической стороне подготовки педагогов в процессе вузовского образования. Ожидается не простое «механическое» увеличение объема практики, но и изменения в задачах, структуре, содержании. Так, обуславливается введение тематических практик, заданных содержанием модулей программы; распределенных (встроенных) практик, усиливающих практико-ориентированность теоретических курсов; долгосрочной, стажировочной, практики; интеграция практик с научно-исследовательской работой студентов. Именно такой подход способен обеспечить формирование профессиональной деятельности на основе трудовых функций Профстандарта, а также вхождение студента в профессиональное сообщество, научную рефлексию педагогического опыта (А. Г. Каспржак, А. А. Марголис, В. В. Рубцов).

В основе предлагаемой магистерской программы лежат следующие принципы и научные подходы:

компетентностно-деятельностный подход;

принцип социально-профессионального самоопределения студента;

принцип сетевого взаимодействия в реализации образовательной программы.

1.2. Принцип деятельностно-компетентного подхода

Компетентность мы понимаем как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. В свою очередь компетенции – это опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности (В. Д. Шадриков).

Логика построения программы на основе компетентностно-деятельностного подхода предполагает ориентацию программы на интегрированный *образовательный результат*, который формируется и проявляется в деятельности обучающихся. Разработка новой программы магистратуры требует, в первую очередь, определения итоговых результатов освоения данной программы, т. е. перечня формируемых в ходе ее реализации компетенций на основе анализа ряда документов. Объектами анализа при этом выступают:

- требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования;

- требования базовой части федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования психолого-педагогического направления;

- требования профессионального стандарта педагога по обобщенной трудовой функции 3.1. «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» в части 3.1.1. (применительно к начальной общеобразовательной школе);

- требования профессионального стандарта педагога по обобщенной трудовой функции 3.2. «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» в части 3.2.2. Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования»;

- требования Единого квалификационного справочника (от 31 октября 2010 г.) и Европейской структуры квалификаций.

Охарактеризуем кратко исходные положения действующих стандартов как нормативной базы модели практики.

ФГОС ВПО (направление психолого-педагогическое образование). Согласно ФГОС ВПО 3+ при разработке и реализации программ магистратуры образовательная организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится магистр, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательского и материально-технического ресурса образовательной организации. Анализ данного документа проводился в его сопоставлении с ФГОС НОО. В результате анализа был выделен ряд субкомпетенций, конкретизирующих компетенции ФГОС ВПО применительно к деятельности учителя начальных классов, а также наиболее значимые виды профессиональной деятельности. Представляемая магистерская программа «Инновационная начальная школа» охватывает следующие виды профессиональной деятельности:

- педагогическая;

- научно-исследовательская;

- научно-методическая.

Выбранные виды деятельности определяют круг профессиональных задач, к выполнению которых должен быть подготовлен выпускник магистерской программы.

Профессиональный стандарт педагога. Профессиональный стандарт предполагает выделение следующих трудовых функций, к выполнению которых должен быть подготовлен учитель начальных классов:

По обобщенной трудовой функции 3.1. «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования»:

3.1.1. Трудовая функция: Общепедагогическая функция. Обучение.

3.1.2. Трудовая функция: Воспитательная деятельность.

3.1.3. Трудовая функция: Развивающая деятельность.

По обобщенной трудовой функции 3.2. «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ»:

3.2.2. Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования».

При этом важно отметить следующее. Если ФГОС ВПО, выдержки из которого приведены выше, напрямую отвечает магистерскому уровню педагога, то данный профессиональный стандарт адресован любому человеку, претендующему на занятие должности учителя начальных классов – как начинающему педагогу, так и специалисту с высшим непрофильным образованием, так и выпускнику педагогического бакалавриата или магистратуры, опытному педагогу, педагогу-эксперту и др. Следовательно, возникает задача выделения уровней владения трудовыми (профессиональными) действиями именно обучающегося в магистратуре данного направления.

Таким образом, необходима уровневая дифференциация подготовки, выделение специфических для магистра трудовых действий. Мы полагаем, что при этом магистерский уровень подготовки предполагает освоение действий, требующих принятия самостоятельного, неординарного решения:

по организации и модернизации учебно-воспитательного процесса;

по корректировке процессов на основе мониторинга;

по проектированию образовательных программ и разработке программ развития;

по обустройству образовательной среды;

по экспериментированию, исследованию, апробации и внедрению инноваций;

по разработке индивидуальных траекторий развития детей и учету особенностей детей и региона;

по вопросам правоприменения и контролю за соблюдением нормативов и др.

В таблице 1 приведены трудовые действия, значимые для уровня магистратуры. Трудовые действия в таблице закодированы нами для удобства дальнейшего изложения.

Таблица 1

**Трудовые действия выпускника ОПОП «Инновационная начальная школа»
основание: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ**

Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)

3.1.1. Трудовая функция. Общепедагогическая функция. Обучение
Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды (ТД-3).
Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению (ТД-5).
Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися (ТД-6)
3.1.2. Трудовая функция. Воспитательная деятельность
Проектирование и реализация воспитательных программ (ТД-15)

3.1.3. Трудовая функция. Развивающая деятельность
Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе образовательной организации (ТД-24).
Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка (ТД-29).
Освоение, подбор и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу (ТД-30)
3.2.2. Трудовая функция. Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования
Проектирование образовательного процесса на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной (ТД-34).
Корректировка учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек на уровне образовательной организации (ТД-39)

Принцип компетентностно-деятельностного подхода раскрывается, отталкиваясь от базовых идей субъектно-деятельностного подхода в психологии образования. В 20-е годы С. Л. Рубинштейн сформулировал принцип единства сознания и деятельности, осуществляемой человеком как субъектом: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определить и формировать его самого» [17, с. 438]. То есть развитие профессионала происходит в деятельности. Важность деятельностного подхода обусловлена тем, что деятельность студента как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовывать совокупность внешних влияний в новообразования, в развивающиеся изменения личности.

Риском (крайним проявлением) деятельностного подхода стал «развивательный демонизм» (В. И. Слободчиков), т. е. вера во всемогущество деятельности, уверенность, что достаточно подобрать нужную деятельность и можно получить любой требуемый образовательный результат. Защитой от данного риска служит то, что деятельностью можно назвать только такую активность человека, которой он сам придает некоторый смысл. Деятельность характеризует сознательную сторону личности человека (в отличие от поведения). Другими словами, не всякая активность студента на практике в школе есть его деятельность. Признание того факта, что в деятельности личность проявляется и развивается, еще не есть деятельностный подход как таковой. Его использование предполагает специальную работу по формированию условий и обстоятельств деятельности обучающегося, по переводу его на уровень субъекта инновационной профессиональной деятельности. При этом развивающий потенциал эта деятельность приобретает исключительно при условии рефлексивного способа осознания себя и своей деятельности субъектом.

Для организации обучения на основе деятельностного подхода особое значение имеет представление о структуре деятельности. Деятельностный подход к определению содержания профессиональной компетентности реализуется с позиций психологической теории деятельности, точнее, с позиций психологической функциональной системы деятельности, которая в общем виде описывает основные функциональные задачи любой деятельности [22]. Деятельность студента-магистранта при освоении образовательной программы условно представлена структурными компонентами: целеполагание, проектирование действий и их норм, осуществление действий, осознание их культурных и личностных смыслов, анализ результатов действий (продуктов), сравнение их с поставленными целями, соиздание исходя из этого новых реалий или способов действия.

Второе обстоятельство, актуализирующее значимость деятельностного подхода состоит в том, что подготовка педагога к реализации системно-деятельностного подхода в общем начальном образовании (как того требует ФГОС НОО), очевидно, не может быть состоятельной, если

обучение самого студента не построено на принципах деятельностного подхода. Деятельностный подход реализуется как в теоретической части ОПОП, так и в ее практической части – практике магистрантов.

В последнем случае при этом традиционно сложился ряд «подводных камней», осложняющих его использование. Так, во-первых, это сложившееся отношение профессорско-преподавательского коллектива вуза к студенческой практике как к второстепенному по отношению к теоретическому обучению элементу образовательной программы, роль которого – иллюстрация теории, осваиваемой в стенах университета. Во-вторых, общеобразовательная организация («база практики») не всегда демонстрирует образцы высокого профессионализма учителей. Данные риски могут быть устранены через: увеличение объема и статуса практики в ОПОП, внедрение новых способов ее организации; широкого стимулирования создания школьно-университетского партнерства; повышение требовательности к кадровому обеспечению практики как со стороны университета (куратор практики, методисты, руководители), так и со стороны школы (институт супервизии, наставничества) и т. п.

Резюмируя, отметим, что компетентностно-деятельностный подход предполагает, что проектирование новой программы магистратуры концептуально определяется определением итоговых результатов освоения данной программы – перечнем системы компетенций (универсальных, общепрофессиональных, специальных). При этом из формулировки профессиональной компетенции должно однозначно следовать: какую *деятельность*, с каким *объектом*, в каких условиях (контексте), с каким результатом (*продуктом*), с каким *качеством* будет выполнять обучающийся по завершении освоения ОПОП.

Результаты освоения ОПОП

Образовательные результаты – это то, что, как ожидается, студент должен быть способен делать, а значит, сможет продемонстрировать в итоге освоения образовательной программы, т. е. его продукты практической учебной и/или производственной деятельности (работы). Образовательные результаты – это измеряемые характеристики, поскольку именно образовательные результаты должны быть оцениваемы в итоге, следовательно, планируя образовательные результаты, одновременно следует продумывать способ их обнаружения и оценивания.

Магистерская программа по направлению «Психолого-педагогическое образование» предполагает выделение нескольких видов образовательных результатов обучающихся.

Знание – образовательный результат, представляющий собой информацию, присвоенную обучающимся на разных уровнях (Воспроизведение, Понимание, Применение, Анализ, Синтез, Оценка).

Умение, навык – освоенный на базе приобретенных знаний способ выполнения действия. Другими словами, это знание способа совершения действия (операции) на уровне применения.

Опыт практической деятельности – образовательный результат, включающий выполнение обучающимся деятельности, завершающейся получением того результата/продукта, который должен быть получен при выполнении трудовой функции, разворачивающейся в условиях реальной школы или в модельной ситуации, которая воспроизводит значимые условия реального учебного процесса и рефлексию по поводу выполнения этой деятельности.

В системе общего и профессионального образования опыт деятельности приобретает новый смысл. Опыт деятельности является внутренним условием движения личности к цели, он выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Таким образом, традиционная триада дополняется новой дидактической единицей: «Знания – Умения – Навыки – Опыт деятельности».

Профессиональная компетенция – образовательный результат, выражающийся в способности осуществлять требуемую деятельность на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной области профессиональной деятельности. Особенности

профессиональной компетенции как образовательного результата состоят в том, что она представляет собой, во-первых, интегрированный результат трех других видов образовательных результатов (знания, умения, опыт деятельности), который не сводится к сумме составляющих, следовательно, не может быть оценен поэлементно, во-вторых, это деятельностный результат, т. е. он формируется и проявляется в деятельности обучающегося.

Проблема проектирования практико-ориентированных образовательных программ состоит также в том, чтобы в качестве еще одного образовательного результата учесть *трудо-вые действия* профессионального стандарта.

Видовое разнообразие образовательных результатов обуславливает проблему алгоритма выделения и детализации образовательных результатов как исходной позиции проектирования структуры и содержания программы. В этом и состоит суть алгоритма проектирования ОПОП, построенного в логике компетентностно-деятельностного подхода; его основные положения представлены в следующих главах.

1.3. Принцип социально-профессионального самоопределения

Профессиональное самоопределение – это процесс и результат формирования у личности отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение магистранта можно рассматривать как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. С этих позиций профессиональное самоопределение личности трактуется как Я-концепция индивида, отражающая его понимание, переживания и намерения, предметные действия в профессиональной деятельности, реализуемой в конкретных социальных условиях.

Профессиональное самоопределение предполагает формирование субъекта конкретного вида труда (учителя начальных классов), характеризуемого высокой мобильностью; предусматривает широкую ориентировку в мире профессионального труда, не ограничивая возможности личностного развития и саморазвития. Таким образом, самоопределение личности в труде и профессии осуществляется в едином контексте жизненного и личностного самоопределения.

Профессиональное самоопределение – смыслообразующая часть Я-концепции, дифференцированная по осознанности процесса и результата выбора; противоречивости (согласованности внешних и внутренних факторов); моно- или полинаправленности (когда имеется одно или интеграция ряда намерений); устойчивости/ситуативности выбора и т. п.

Таким образом, профессиональное самоопределение имеет динамичный и осознанный характер и осуществляется не только во время всего обучения, но и на протяжении всей жизни человека.

Принцип профессионального самоопределения при проектировании образовательной программы заключается в создании такой ее модели, при которой в наибольшей степени происходит активизация внутренних психологических условий магистранта с тем, чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог реализовать себя в ней. Процесс образования, направленного на активизацию профессионального самоопределения, приобретает своеобразие в зависимости от качеств субъекта, его индивидуального стиля. При этом *индивидуальная стратегия* профессионального самоопределения включает три основных блока: образование и самообразование; самопознание; самореализация студента как субъекта процесса (С. Н. Чистякова, Е. Н. Землянская).

Блок *Образование и самообразование*: профессиональные знания; знания о своих профессиональных важных качествах (самооценка способностей, личностных качеств и опыта); знание о вариативных путях профессионального самоопределения.

Блок *Самопознание*, которое происходит как в широком плане (человека, личности, субъекта культуры, члена социума), так и целенаправленно (деятели в профессиональном труде, члена профессионального сообщества): положительно окрашенное отношение к профессиональной карьере в избранной области (социальная значимость, престиж, материальная и личностная ценность); адекватное отношение к себе как субъекту профессионального труда (самостоятельность, уверенность, стремление к преодолению трудностей); творческое отношение к профессиональной деятельности; оценочные суждения своих действий на разных этапах деятельности, оценка инновационных (оригинальных) вариантов решений, их достоинств и недостатков.

Блок *Самореализация*: ориентация на креативность, самовыражение, стремление к освоению новых технологий и способов деятельности; стремление найти и установить деловые отношения с профессионалами-консультантами, единомышленниками и помощниками (супервизорами, учителями, преподавателями, родителями школьников, одноклассниками и

др.); потребность к самосовершенствованию (самоанализу, самообразованию, саморегуляции) [10].

Реализация деятельностного подхода при этом обуславливает необходимость субъектного участия магистранта на всех этапах профессионально-ориентированного обучения:

включение в содержание дисциплин и практик контекста рефлексивно-инновационной деятельности;

актуализация субъектного опыта обучающихся;

расширение субъектных функций студентов;

обучение студентов проективным, коммуникативным, рефлексивным умениям.

Активизация механизмов саморазвития магистрантов в практиках и теоретических дисциплинах обеспечивается, если:

стимулировать студентов к высказываниям, анализу мотивов и способов собственных действий и поведения, формулированию оценочных суждений относительно действий других магистрантов;

подвергать совместному обсуждению и анализу не только конкретные действия студентов, но и мотивы, альтернативы способов деятельности, направленность деятельности, степень самостоятельности;

вовлекать студента в процесс обсуждения целей и результатов, успешных шагов, причин успехов и неудач, отношения к деятельности (что хотелось повторить, а что сделать по-другому).

Покажем, каким образом данный принцип может быть реализован в практиках ОПОП. Например, при организации практики внимание обращается на интеграцию уникального и неповторимого субъектного опыта каждого студента с реальной профессиональной деятельностью в конкретной школе. Согласование социально-профессионального важного и личностно значимого индивидуального опыта происходит во взаимодействии руководителей практик (супервизоров и школьных учителей, преподавателей университета) и магистранта на основе сбалансированных инициатив этих сторон как равноправных партнеров и способствует формированию индивидуального стиля педагогической деятельности студента.

Так, при подготовке к практике магистрант:

участвует в вычленении проблем, имеющих смысл вынести на практику (например, в процессе изучения дисциплин или работы над диссертацией);

совместно с преподавателем или самостоятельно ставит задачи для встроенных практик;

обсуждает темы и содержание заданий практик, согласовывает и планирует собственную деятельность в процессе практик;

определяет/изменяет места прохождения практики, ее продолжительность.

В процессе практики совместно с супервизором и/или руководителями практики или самостоятельно магистрант имеет возможность:

проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах осуществления профессиональных действий и поведения;

выбирать и использовать разнообразные методы, приемы, формы, способы, позволяющие опираться на собственный субъектный профессиональный опыт, черты характера, вкусы, взгляды.

Таким образом, можно утверждать, что формирование индивидуального стиля педагогической деятельности магистранта обеспечивается благодаря центрированию учебного процесса вуза на особый вид психолого-педагогического исследования, направленного не столько на получение новых научных данных (академическое исследование), сколько на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности педагога. Данный подход получил в педагогической науке

название *исследовательско-рефлексивного* (рефлексивный подход – Н. Г. Алексеев; А. К. Маркова, А. А. Реан; проектно-исследовательский – И. Н. Семенов, Т. Г. Болдина и др.).

Отсюда очевидно следует, что теоретическое обучение, профессионально-ориентированная практика и научно-исследовательская работа студента-магистранта (НИРС) содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в профессионально-ориентированной практике, а содержание и методы НИРС направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в своей практике и профессиональной деятельности.

Особенностью профессионально-ориентированной подготовки педагога является формирование у него готовности включаться в профессиональное сообщество для выполнения трудового функционала. Данная готовность содержательно определяется набором общекультурных и профессиональных компетенций магистранта и формируется в процессе практик.

1.4. Принцип сетевого взаимодействия в реализации программы

Принцип является очевидным следствием компетентностно-деятельностного подхода к ее проектированию. В самом деле, магистерская программа предусматривает существенное изменение в подготовке учителя: усиление практико-ориентированной направленности, когда подготовка магистранта осуществляется во взаимопроникающих форматах подготовки:

- в стенах вуза – занятия лекционного, семинарского и практического типа; научно-практические семинары и конференции с участием научных работников, преподавателей, работодателей и учителей-практиков;
- занятия, семинары или самостоятельная работа в инфосреде (вебинары, Moodle и пр.);
- на базе школ – прохождение различных видов практики, выполнение наблюдений, лабораторных и аналитических работ, подготовка и реализация проектов, выполнение научно-исследовательских работ.

Таким образом, модель магистерской программы предусматривает, что часть материала ОПОП осваивается в реально идущем образовательном процессе школы. При этом в процессе очной работы в университете задаются задачи и требования, которые поддерживаются учителями базовых школ практики. Базовые кафедры школ или школьный куратор контролируют и организуют процесс в соответствии с критериями вуза. Заданная форма практико-ориентированного обучения требует разработки механизма сетевого взаимодействия.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.) в ст. 15, 16 предусматривает сетевую форму реализации образовательных программ, обеспечивающую возможность освоения обучающимся программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В Постановлении Правительства РФ от 17.04.13 № 350, приказе Минобрнауки России от 15.07.13 № 560 отмечено, что «государственная поддержка развития сетевой формы реализации образовательных программ магистратуры призвана укрепить сотрудничество между вузами, научными организациями и предприятиями наукоемких отраслей». Основу сети как конструкции составляют:

1. Система отношений (включая управление, распределение/присвоение ответственности, отношений собственности, предметов ведения, регламентов принятия решений, схемы финансирования).
2. Распределенность работ по участникам сети – перечень задач, за которые ответственны звенья сети.
3. Узлы сети – структуры, от которых осуществляется дальнейшее разветвление сети, либо участники – непосредственные исполнители деятельности.
4. Нормативно-правовое и организационно-техническое обеспечение.

Сетевое взаимодействие позволяет:

- распределять ресурсы при общей задаче деятельности;
- опираться на инициативу каждого конкретного участника;
- осуществлять прямой контакт участников друг с другом;
- выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели;
- использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника [9, 14, 16, 21].

В соответствии с целью (миссией) ОПОП по направлению «Психолого-педагогическое образование» («Инновационная начальная школа») сетевое взаимодействие образовательных организаций, реализующих образовательные программы высшего образования и начального образования, является основным условием осуществления практико-ориентированного обра-

зовательного процесса подготовки магистра, способного обеспечить формирование трудовых действий учителя начальных классов в процессе обучения.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций высшего образования и начального образования определяется как совокупность организаций, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления ими; как совместная деятельность образовательных организаций разных типов, в результате которой обучающиеся осваивают образовательную программу уровня магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, реализующих образовательные программы начального образования. В содержательном плане сетевое взаимодействие выстраивается вокруг образовательной программы «Инновационная начальная школа», где каждый из участников вносит определенный вклад в ее реализацию, в том числе в виде ресурсов. При этом все возможные отношения между участниками будут опосредованы этой программой.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.