

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика образовательной деятельности

(направленность (профиль))

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

на тему ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА  
В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Студентка

А.В. Коняхина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

Г.В. Ахметжанова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы

д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия )

(личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_ г.

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой

д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия )

(личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_ г.

Тольятти 2019

## Оглавление

|  |     |
|--|-----|
| <b>ВЕДЕНИЕ</b> .....   | 3   |
| <b>ГЛАВА 1. Теоретическо-методологические основы технологии реализации процессного подхода к подготовке будущих учителей</b>         |     |
| 1.1. Сущность и содержание процессного подхода в образовании ....  | 14  |
| 1.2. Процессный подход как средство повышения качества подготовки будущих учителей.....  | 28  |
| 1.3. Особенности применения технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза.....                           | 40  |
| <b>Выводы по первой главе</b> .....  | 51  |
| <b>ГЛАВА 2. Опытно-экспериментальная работа по внедрению технологии реализации процессного подхода к подготовке будущих учителей</b> |     |
| 2.1. Цель, задачи и организация опытнo-экспериментальной работы  | 53  |
| 2.2. Применение технологии реализация процессного подхода в образовательном процессе вуза.....                                       | 68  |
| 2.3. Анализ и обобщение результатов опытнo-экспериментальной работы .....  | 78  |
| <b>Выводы по второй главе</b> .....  | 88  |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....  | 90  |
| <b>СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....  | 99  |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....  | 113 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** обусловлена возрастающим вниманием общества к качеству образования в целом как сферы деятельности человека, тенденциями модернизации российского образования, провозглашающими приоритет личностно-ориентированного и компетентностного подходов в реализации образования, тенденциями создания единого образовательного пространства.

Тематика обеспечения качества образования в аспекте соответствия уровня подготовки выпускников вузов потребностям рынка труда в конкурентоспособных специалистах выходит на первый план. Зачастую выявляется неудовлетворенность работодателей качеством профессиональной деятельности работников сферы образования, вызванная недостаточным осознанием выпускниками вузов изменяющихся требований во вверенных им учреждениях, их расхождением с требованиями вузов, осуществляющих подготовку [85]. Так, например, очевидная тенденция расширения сферы использования современных информационных технологий и программных продуктов в образовательном процессе акцентировала требование к эффективности педагогической деятельности современного учителя на использовании и внедрении новых образовательных технологий с учётом специфики конкретного учреждения и преподаваемого учебного предмета.

Повышение качества образовательного процесса в учреждении связано с повышением технологической и исполнительской дисциплины сотрудников. Трудности этого процесса возникают с проявлением нежелания сотрудников делать работу, которая напрямую не связана с их должностными обязанностями, что демонстрирует процесс изменения мышления, перестановки приоритетов, неприятия установленных нормам и правил деятельности педагогического коллектива. В современной системе образования, ключевым аспектом которой, является повышение результативности и обеспечение бесперебойного функционирования

образовательного учреждения, что предусматривает доступность образования и эффективное использование ресурсов, не маловажным является вопрос сокращения затрат, потерь и издержек на всех уровнях образования при неизменности его результата.

Нельзя отрицать возрастающую роль и изменяющийся статус обучающихся в образовательном процессе как средней, так и высшей школы, являющихся потребителями образовательных услуг, а также наличие других потребителей и сторон, заинтересованных в получении результата. Естественно, что результат, удовлетворяющий требованиям и ожиданиям потребителя, определяемый как сформированность знаний, умение ими оперировать, умение мобилизовать уже имеющиеся знания для получения новых; сформированность общих и профессиональных компетенций, специальных (педагогических) умений и навыков, может быть достигнут при обеспечении качества организации образовательного процесса в вузе. На обеспечение должной организации, равно как и на совершенствование качества образовательного процесса и системы управления качеством функционирования всего учреждения, направлена стандартизация результата образования, нормативно закреплённая в национальных и международных стандартах, основанная, по сути, на интеграции компетентностного и процессного подхода.

Всё это обуславливает необходимость модернизации образовательного процесса в вузе, актуализирует вопросы выработки и реализации новых подходов к подготовке будущих педагогов, гарантирующих достижение результатов в образовательной деятельности, и актуализирует тему заявленного исследования.

Изложенные в вышеуказанных стандартах требования основаны на построении деятельности образовательной организации с применением процессного подхода. Концепция процессного подхода в образовании впервые возникла на Западе в 80-е годы XX века. Сторонники данной концепции рассматривают деятельность организации как управление

последовательностью стандартизированных процессов, основанное на построении их взаимодействия, предполагающее определение параметров их результативности, обеспечение ресурсов; мониторинг, измерение, анализ и улучшение процессов.

В отечественной высшей школе существовал опыт управления образовательным процессом по конечному результату, описанному профилю знаний, умений и навыков выпускника, необходимым для его успешной профессиональной деятельности [91]. Существенным недостатком этой практики является тот факт, что оценить качество можно только по завершении образования. Процессный подход позволяет на основе вычленения и стандартизации образовательного процесса изучить его параметры, которые в конечном итоге обеспечат качество образовательного результата – компетентного выпускника, отвечающего современным требованиям работодателя. Опыт современной педагогической науки и практики (в том числе исследования В.И. Байденко, И.П. Данилова, Р.В. Сурова и др.), ряд нормативных документов (среди которых Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [71], и др.) подтверждают необходимость построения образовательного процесса вуза на основе процессного подхода. С учётом стратегических задач модернизации профессионального образования посредством «внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ» [98, с.3] становится возможным рассматривать организацию производственной практики обучающихся на основе процессного подхода – как неотъемлемой части образовательного процесса и составной части основной профессиональной образовательной программы высшего профессионального образования, обеспечивающей реализацию Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – в качестве эффективного средства системы подготовки

будущих учителей, способного обеспечить качество образовательного результата.

Анализ научных исследований позволяет утверждать, что на сегодняшний день проблема поиска путей повышения качества образовательного процесса не является новой. Тематике управления качеством образования общеобразовательной и высшей школы посвящены труды Ю.К. Бабанского, В.С. Баймаковского, Л.И. Васильевой, В.А. Панасюк, Е.Н. Перевощиковой, М.М. Поташник, Т.А. Салимовой, Н.А. Селезневой, С.А. Степанова, П.И. Третьякова, Р.Х. Шакурова, И.К. Шалаева, Т.И. Шамовой, С.Е. Шишова и др. Вопросы повышения качества подготовки специалистов изучают Ю.П. Адлер, А.Т. Глазунов, В.А. Фёдоров и др. Условия управления качеством образования в учебных заведениях исследуют Н.Н. Булынский, В.А. Качалов, А.И. Субетто, Е.В. Яковлев и др.

В современных диссертационных исследованиях проблематика реализации процессного подхода раскрыта в аспекте управления качеством образовательного процесса в учреждениях высшего (Н.Н. Матвеева [42]) и среднего профессионального образования (А.И. Голубева [17]) и повышения результативности подготовки будущих специалистов (А.Г. Поровский [68], С.Ю. Рубцова [75], Л.В. Савочкина [80]). Не смотря на имеющиеся разработки в сфере повышения качества подготовки будущих специалистов, в том числе и педагогических работников, вопрос построения образовательного процесса в вузе на основе процессного подхода остаётся не достаточно изученным в педагогическом ракурсе.

Изучение научной литературы, отражающей разработку исследуемой тематики, связанной с повышением качества подготовки будущих учителей и опыта деятельности учреждений высшего образования по повышению качества образовательного результата свидетельствуют о существенных **недостатках** в этой области, которые кроются в:

1) неполном понимании особенностей образовательного процесса, а именно процесса взаимодействия педагогов и обучаемых, нацеленного на управление качеством результатов образовательных отношений;

2) необходимости документационного сопровождения каждого процесса образовательной деятельности и регламентации управления этими процессами;

3) возникающей перед сотрудниками образовательных учреждений необходимости освоения новых навыков и знаний в области менеджмента качества образования.

Актуальность исследования обусловлена и существующими **противоречиями** между:

- требованиями, предъявляемыми со стороны общества, рынка труда и образовательных учреждений к выпускникам педагогических специальностей, и имеющимися традициями к организации практики студентов как вида учебной работы, не способными в полной мере обеспечить получение опыта будущей профессиональной деятельности;

- имеющимися научными знаниями, опытом проектирования системы обеспечения качества образования с применением технологии процессного подхода и уровнем их использования в учреждении высшего образования при проектировании процесса производственной практики будущих учителей (на основе учёта современных требований потенциальных работодателей);

- потребностью вузов в применении процессного подхода к организации образовательной деятельности и неготовностью педагогов (и вуза, как передающей стороны, и школы, как принимающей стороны) рассматривать образовательный процесс как подпроцесс системы менеджмента качества образовательного учреждения, то есть неготовностью отказаться от функционального подхода в пользу процессного.

Стремление разрешить данные противоречия определило **проблему** исследования: какова технология реализации процессного подхода к подготовке будущих педагогов в вузе?

В соответствии с проблемой определилась **тема диссертационного исследования**: «Технология реализации процессного подхода в вузовском образовании».

**Объект исследования**: образовательный процесс в вузе.

**Предмет исследования**: технология реализации процессного подхода к подготовке будущих учителей в вузе.

**Цель исследования**: разработать и экспериментально апробировать модель технологии реализации процессного подхода к организуемой в вузе производственной практике для повышения качества подготовки будущих учителей.

**Гипотеза исследования**: применение технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе высшего учебного заведения может повысить качество подготовки будущих учителей, если будут:

- раскрыты и учтены особенностей реализации технологии процессного подхода в образовательной системе вуза;

- разработана и реализована на практике структурно-содержательная модель технологии реализации процессного подхода;

- определены требования, предъявляемые к будущему учителю потенциальным работодателем, способствующие наибольшей адаптации к условиям ведения профессиональной деятельности в общеобразовательном учреждении и получению максимального образовательного результата (овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками и опытом);

- разработаны критерии и показатели результативности реализации продукта и процесса заявленной в исследовании технологии.

**Задачи исследования**:



1) провести сравнительный анализ основных научных подходов к подготовке выпускников в вузах как неотъемлемого условия поиска путей повышения качества результата образовательного процесса;

2) раскрыть сущность процессного подхода в образовательной среде;

3) выявить особенности применения технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе как педагогического феномена;

4) разработать структурно-содержательную модель технологии реализации процессного подхода к подготовке будущих учителей в вузе в рамках организации производственной практики;

5) оценить эффективность реализации представленной модели на практике.

**Теоретико-методологической основой исследования** являются:

- теоретические принципы конструирования педагогических технологий (В.П. Беспалько, И.И. Ильясов, М.В. Кларин, Н.Н. Тулькибаева, Н.Е. Эрганова и др.);

- современные концепции управления образовательными системами (В.П. Беспалько, Ю.В. Васильев, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, А.М. Моисеев, Н.В. Немова, В.П. Симонов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков, Л.И. Фишман, П.В. Худоминский, Т.И. Шамова);

- современные подходы к управлению качеством образования (В.П. Беспалько, Э.М. Коротков, М.М. Поташник, А.И. Субетто, Е.П. Тонконогая, П.И. Третьяков, Л.И. Фишман, В.Д. Шадриков, Т.И. Шамова, Г.П. Шлыков).

- теоретические положения системного (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Е.В.Ткаченко и др.); личностно-ориентированного (В.А. Беликов, Э.Ф. Зеер, Е.С. Полат, К. Роджерс, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); деятельностного (В.А. Беликов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн и др.) и процессного подхода (В.Г. Елиферов, Н.Д. Епанчинцева, Л.А. Поздеева, Т.В. Распопова, В.В. Репин, О.Н. Синицына, Г. Саймон, А. Файоль и др.).

В исследовании использованы дополняющие друг друга **методы**: теоретические (научный анализ научной литературы по теме исследования, обобщение, сравнение, моделирование и др.); эмпирические (педагогическое наблюдение, анализ опыта практической работы, беседа, опрос, тестирование, анкетирование, ранжирование); праксиметрические методы (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты).

**Опытно-экспериментальная база исследования.** Исследовательская работа проводилась на кафедре «Педагогика и методики преподавания» Гуманитарно-педагогического института Тольяттинского государственного университета (далее – ТГУ).

#### **Организация и этапы исследования:**

На **первом этапе** (2016-2017 гг.) проведён анализ научно-методической литературы и существующей педагогической практики по проблемам качества образовательной деятельности, позволивший выявить оптимальный концептуальный подход к подготовке специалистов в вузе, а также определить основную проблему исследования, сформулировать его тему, цель, задачи и гипотезу, уточнить понятийный аппарат. Содержательно раскрыта технология реализации процессного подхода применительно к организации практики студентов педагогических специальностей вуза.

На **втором этапе** (2017-2018 гг.) проведена опытно-экспериментальная работа. На основе анализа нормативной документации, предъявляемой к качеству образовательного процесса, и научной литературы по теме исследования выявлены особенности применения технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза; описана её структурно-содержательная модель; реализованы запланированные мероприятия проектируемого подпроцесса «Организация производственной практики студентов»; на основе разработанных критериев и показателей результативности проведена оценка внедрения технологии реализации процессного подхода к подготовке будущих учителей.

На **третьем этапе** (2019 г.) обобщены итоги проведённой работы, определена логика изложения материала, описаны результаты опытно-экспериментальной работы, сделаны теоретические и практические выводы, а диссертационное исследование подготовлено к защите.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что:

- уточнены и адаптированы к организации производственной практики студентов педагогических специальностей вуза процессы системы менеджмента качества;

- разработано организационно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузе (в части организации производственной практики), включающее характеристику технологии реализации процессного подхода, её особенности и структурно-содержательную модель;

- выявлены критерии и показатели результативности реализации технологии процессного подхода к организации производственной практики студентов вуза как процесса и как продукта – образовательного результата.

**Теоретическая значимость** результатов исследования заключается в расширении научного представления о реализации идей и положений процессного подхода в образовательной деятельности вуза, способного стать концептуальной основой повышения качества высшего образования. Представленное исследование может стать базой для последующего моделирования образовательного процесса вуза с использованием технологии реализации процессного подхода.

**Практическая значимость** исследования определена тем, что в образовательном процессе Гуманитарно-педагогического института Тольяттинского государственного университета на основе технологии реализации процессного подхода спроектирована и организована производственная практика студентов по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и педагогика начального образования», а также внедрены критерии и показатели, позволяющие оценить результативность проведённой работы.

Кроме того, представленные в исследовании выводы, могут быть использованы в практике деятельности высших учебных заведений и послужить совершенствованию управления образовательной деятельностью и качества подготовки будущих учителей.

**Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования** обеспечена чёткостью исходных теоретико-методологических позиций исследования; обоснованной логикой научного исследования; целостным подходом к решению заявленной проблемы; использованием комплекса методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; рациональным сочетанием теоретической и опытно-экспериментальной частей исследования; контрольным сравнением результатов, полученных в ходе педагогического эксперимента.

**Апробация и внедрение.** Разработанные рекомендации были внедрены в учебный процесс по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Технология реализации процессного подхода в образовательном процессе высшего учебного заведения – это педагогическое явление и система действий, операций, функций, процедур и коммуникаций, направленных на достижение образовательного результата с учётом особенностей реализации идеи процессно-ориентированной модели образовательного процесса, требований потребителей к результатам подготовки будущих учителей и возможности адаптации к ним образовательного процесса в вузе.

2. Организационно-методическое сопровождение реализации технологии процессного подхода (на примере организации производственной практики будущих учителей) обеспечено:

- выявлением особенностей применения технологии реализации процессного подхода в вузовском образовании;

- разработкой структурно-функциональной модели технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза;
- выделением и описанием подпроцесса «Организация производственной практики студентов»;
- установлением критериев и показателей, позволяющих определить результативность реализации технологии процессного подхода в рамках организуемой производственной практики будущих учителей.

**Структура и объем работы:** магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы, включающего 113 наименований, содержит 14 таблиц, 9 рисунков и графиков, 11 приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

## 1.1. Сущность и содержание процессного подхода в образовании

Тематика качества в образовании является достаточно актуальной и волнующей на сегодняшний день. Какими методами и средствами возможно обеспечить достижение планируемого результата в образовании? Каким образом возможно повысить уровень подготовки специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями и отвечающих современным потребностям образовательных учреждений? Ответы на эти вопросы кроются в концептуальных подходах к построению деятельности образовательной организации: функциональном, системном, модульном, процессном и др. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Функциональный подход в широком смысле предлагает рассматривать любое явление сквозь призму присущих ему функций. Главная особенность функционального подхода в различных науках – ориентация на внешние проявления. Применительно к функционированию образовательных организаций можно говорить о представлении деятельности в виде набора конкретно определённых функций и задач, об унификации организационных структур, осуществлении деятельности по направлениям (функциям) и структурным элементам (факультетам, кафедрам, отделам и т.п.), о построении иерархического взаимодействия через должностных лиц и структурные подразделения более высокого уровня («сверху вниз») [2, 15, 20].

В основе функционального подхода – рациональное разделение труда по специализации структурных звеньев и оптимизации каждого принимаемого управленческого решения. Для функциональной концепции характерно закрепление ряда функций за конкретной структурной единицей, будь то сотрудник, кафедра или факультет высшего учебного заведения и

тщательное регламентирование процедурных аспектов деятельности на основе разработки положений, должностных инструкций, а также делегирования полномочий и ответственности.

Яркий представитель данной концепции Ф. Тейлор считал, что работа может быть выполнена наиболее производительно, если разбить её на простые элементы и если сотрудники специализируются на конкретной простой части работы. В качестве основных принципов функционального подхода им выделены следующие: а) разделение функций планирования (контроля) и выполнения деятельности (производства) между менеджерами и рабочими; б) разделение процесса на операции; в) стандартизация и упрощение процессов; г) узкая специализация рабочих; д) сдельная форма оплаты труда [93].

Такой подход имел конкретно-исторические и социально-экономические причины возникновения и отвечал требованиям времени, позволяя обеспечить эффективное функционирование массового производства. В современных реалиях, под влиянием произошедших изменений в системе технологий, организации и управления принципы функционального подхода не в полной мере соответствуют требованиям времени [33]. Сегодня мы наблюдаем, что функционально структурированная организация не способна повысить заинтересованности сотрудников в конечном результате деятельности учреждения в целом (в повышении её эффективности и удовлетворении потребностей обучающихся), замыкая их в рамках деятельности подразделений, в которых они трудятся [8, 88]. Рядовой сотрудник, как правило, считает, что он отвечает только возложенный на него руководителем функционал, и функции параллельных структурных единиц ему безразличны. Это приводит к обособлению функциональных подразделений и ослаблению межфункциональных связей. В современных образовательных организациях набор функций постоянно расширяется, значительная их часть распространяется за пределы отдельных структурных подразделений [40].

При этом в функционально-ориентированной организации обмен информацией между подразделениями чрезмерно усложнен из-за её вертикальной иерархичности и это приводит к неоправданно длительным срокам выработки управленческих решений [78]. По подсчетам аналитиков время взаимодействия между подразделениями распределяется следующим образом: «20% – на выполнение работы и 80% – на передачу её результатов следующему исполнителю [14, с. 15.]». Иными словами функционально-ориентированная организация не способна отвечать «требованиям гибкости, адаптивности, быстроты реакции, структурированности мотиваций, синергии, динамичности организации [105, 46, с. 126]».

Системный подход представляет собой направление теории научного познания, рассматривающее любой объект действительности как целостный организм, как систему упорядоченных и взаимосвязанных между собой элементов, совместное взаимодействие которых направлено на решение общих задач. Наиболее точное определение феномена «система» предложено Т.И. Шаповой: «целеустремленная целостность взаимосвязанных элементов, имеющих новые интегративные свойства, связанные с внешней средой, отсутствующие у каждого из них в отдельности» [107, с. 8-9].

Отнесение того или иного объекта к системе становится возможным на основе определения наличия следующих основных признаков: 1) составные элементы; 2) структура, то есть наличие определённых связей и отношений между элементами; 3) интегративные качества (системность), то есть такие качества, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему; 4) функциональные характеристики системы в целом и отдельных её компонентов; 5) целеустремлённость системы; 6) коммуникативные свойства, проявляющиеся во взаимодействии с внешней средой и во взаимодействии данной системы с суб- и суперсистемами; 7) историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и её компонентах; 8) управление [7, с. 8-10.].



Современные исследователи (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, Т.К. Чекмарева, Т.И. Шамова, С.В. Яблонский и др.) в ракурсе системного подхода рассматривают образовательное учреждение как сложную социально-педагогическую систему, обладающую большим разнообразием образовательных систем. Так, целостный педагогический (образовательный) процесс представляет собой систему. Процесс обучения, являясь подсистемой целостного образовательного процесса, также рассматривается как образовательная система. Учебное занятие - подсистема процесса обучения и, в свою очередь, сложная образовательная система. При этом, минимальным набором характеристик системы является: во-первых, состав (совокупность элементов в нее входящих), во-вторых, структура (связь между ними), в-третьих, функции каждого из элементов, и, в-четвёртых, роль элемента и значение в целостности всей системы [39].

При рассмотрении образовательной организации сквозь призму системного подхода необходимо помнить, что система всегда имеет «вход» (ресурсное обеспечение) и «выход» (ожидаемые результаты), а входящие в её состав элементы находятся в определённой взаимосвязи и иерархии, во взаимодействии с внешней средой, предполагая учёт влияния всего многообразия воздействующих на неё факторов и «обратную связь» [27]. Для описания системы необходимо выявить реализуемые данной системой процессы управления: формы передачи информации от одних подсистем к другим и способы воздействия одних частей системы на другие, координацию низших уровней системы со стороны элементов её высшего уровня, влияние на последние всех остальных подсистем. Необходимо не допускать, чтобы частные интересы какого-либо одного элемента организации повредили общему успеху, «иначе невозможно добиться суммарной эффективности работы всей организации [102, с. 211]». Проектирование образовательной системы не возможно без учёта ведущих

оснований в виде социального заказа и специфики образовательного учреждения, особенностей её «развития во времени».

В психолого-педагогической литературе встречается понятие «процессная система». По мнению В.С. Лазарева, процессная система – это «совокупность объектов: входа, процесса, выхода, ограничений и обратной связи, где «вход» определяется совокупностью элементов, благодаря соединению которых протекает процесс и которые в этом процессе претерпевают изменения» [69, с. 28]. Выход делится на основной и побочный. В системе выделяется 3 вида процессов: а) основной процесс, б) обеспечивающие процессы и в) процесс управления. Основной процесс направлен на преобразование входа системы в основной выход. Обеспечивающие процессы преобразуют входы системы во входы основного процесса, или выходы основного процесса во входы последующих систем. Целенаправленное управление обеспечивает соответствие между фактическим и желаемым выходом посредством изменения входа, и наоборот, что делает данную систему динамичной и простой [69].

Справедливо будет заметить, что реализация функционального и системного подходов основана на разработке и совершенствовании организационной структуры образовательного учреждения (пусть и в разных ракурсах), которая является конечной целью осуществляемого проектирования [12]. Однако современные образовательные учреждения, ориентированные на решение инновационных задач, рассматривают организационную структуру (систему деятельности) в качестве условия эффективной деятельности и построения целевого процесса, обеспечивая возможность функционально-структурной организации оперативно реагировать на возрастающие требования внешней среды (среди которых, в первую очередь, по законам рыночной экономики удовлетворение потребительского спроса) [50]. Иными словами, на практике перед высшим учебным заведением стоит задача по разработке процессуально-ориентированной структуры, способной адаптировать штатные,

вероятностные и инновационные процессы, протекающие в организации. Данная практика должна быть основана на технологии реализации процессного подхода, принципиальное отличие которого заключается в том, что он концентрирует внимание не на отдельных операциях, реализуемых структурными подразделениями и должностными лицами (как при функциональном подходе), не на вертикальных или межфункциональных связях (как при системном подходе), а на непрерывающихся горизонтальных связях за счёт повышения управляемости на стыках деятельности подразделений или должностных лиц, основанных на чётком распределении ответственности, ресурсов, информации и отчётности.

Раскрытие центрального понятия исследования «процессный подход» требует определить «процесс» как таковой. Обратимся к имеющимся в науке трактовкам данного понятия.

Современные исследователи с опорой на мнение американского коллеги Т. Давенпорта [112] характеризуют процесс как «специфичную последовательность работ, пересекающих время и пространство, которые имеют начало, конец и отчётливо установленные входы и выходы: структуру деятельности» [98, с. 98]. Руководствуясь данной трактовкой можно установить следующее:

1) процесс имеет структуру, значить, возможна его декомпозиция на отдельные элементы (процесс обучения дробится на последовательность изучаемых отдельных предметов с персонифицированной ответственностью за обеспечение знаний студентов по каждому);

2) имеется некая последовательность работ: одновременное и последовательное изучение нескольких дисциплин, при их упорядоченности и регламентированности (прежде всего на соответствие нормативным требованиям действующего законодательства);

3) чёткое определение начала и конца процесса, что ориентирует на его качество ресурсной обеспеченности и результативность;

4) определённая взаимосвязь входов и выходов (прямая зависимость между результатом и требованиями к входу процесса);

5) алгоритмичность деятельности (выполнения требований к входу обязательно, но не достаточно для достижения запланированного результата).

Ряд авторов рассматривают процесс как «совокупность работ, которые имеют один или несколько входов и отчётливый выход, который создаёт ценность для потребителя» [103, с. 112]. В данном определении обращает на себя внимание наличие нескольких входов, что в прочем не противоречит современной теории менеджмента, и свидетельствует о возможности одновременного выполнения нескольких работ. Самым ценным является указание на создание ценности столь значимой в образовательной деятельности. Вместе с тем это значит, что оценка качества любого процесса производится не тем, кто его осуществляет, а потребителем – получателем образовательной услуги – прежде всего обучающимся как внешним потребителем и другими заинтересованными сторонами.

Робсон М., Уллах Ф. определяют процесс как «поток работы, переходящий от одного человека к другому, а для больших процессов, вероятно, от одного отдела к другому» [73, с. 99]. Такая трактовка предполагает понимание происходящих в образовательной среде вуза процессов как кроссфункциональных, что позволяет устранить или минимизировать негативное влияние недостатков функциональной ориентированности организации, о которой упоминалось выше. В рамках процессного подхода это также означает наличие внутреннего потребителя – сотрудника, выполняющего следующую производственную операцию и задающего требования к деятельности, осуществляемой предыдущим сотрудником, и её результатам. Иными словами, фраза в пояснительной записке к рабочей программе «...дисциплина базируется на знаниях, полученных в ходе изучения таких дисциплин как ...» наполняется смыслом, конкретизированным в форме требований.

Международный стандарт ГОСТ 180 9000-2011 даёт следующее определение исследуемому понятию: «Процесс – совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, преобразующая входы в выходы» [47, с. 9]. Данное определение дополнено примечаниями о том, что «входами к процессу обычно являются выходы других процессов» и что «процессы в организации, как правило, планируются и осуществляются в управляемых условиях с целью добавления ценности» [47, с. 9]. Там же дается пояснение, что «любая деятельность или совокупность видов деятельности, которая использует ресурсы для преобразования входов в выходы, может рассматриваться как процесс» [47, с. 9]. Такое нормативно закреплённое толкование открывает вузам большие возможности по разработке технологии реализации процессного подхода, конструированию процессной модели, выбору способов деятельности. Главное – обеспечить взаимосвязь видов и способов деятельности, их согласованность и скоординированность, а также гарантии получения ожидаемого конечного результата (будущего специалиста) с заданными к его качеству требованиями.

В пп. 3.4.1. ГОСТ 180 9000-2011 сказано, что «систематическая идентификация и менеджмент применяемых организацией процессов и, прежде всего, обеспечения их взаимодействия могут считаться процессным подходом» [47, с. 11]. То есть под процессным подходом понимается ориентация деятельности организации на управление как каждым процессом в отдельности, так и всеми процессами в совокупности. При этом качество образовательной деятельности обеспечивается качеством технологии выполнения процессов в рамках существующей (или проектируемой) организационной структуры и организационной культуры учреждения. Впрочем, некоторые исследователи, в том числе Иванилов И.Б., отмечают, что «наиболее оптимальной структурной моделью для организации при реализации процессного подхода является матричная или проектная структура [27, с.17]».

Сравнительный анализ основных концептуальных подходов, лежащих в основе проектирования деятельности организации [13, 26, 67, 91, 105, 106] позволит приблизиться к пониманию сути процессного подхода (Таблица 1).

Таблица 1 - Сравнительные характеристики методологических подходов.

|  |                                       |   |
|--|---------------------------------------|---|
| Функциональный подход<br>предполагает рассмотрение образовательной организации посредством выявления и распределения функций и задач по структурным единицам   |                                       |   |
| Субъект деятельности   | Объект деятельности                   | Основа технологии   |
| Руководители различного уровня (высшего, среднего и низшего звена)   | Структурные подразделения организации | Вертикальная композитная функция, создание функциональных структур                                      |
| Преимущества   |                                       |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- сохранение принципа единоначалия;</li> <li>- обеспечение состояния стабильности и прозрачности для сотрудников (понятные условия работы и пр.);</li> <li>- наличие у сотрудников возможности выработать профессиональные навыки высочайшего уровня;</li> <li>- снижение затрат за счёт централизации родственных функций;</li> <li>- легкость формирования организационной структуры.</li> </ul>  |                                       |   |
| Недостатки   |                                       |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- изолированность подразделений друг от друга, приводящая к монополизации решений;</li> <li>- узкая специализация работников, не дающая возможности видеть причины возникающих проблем более широко;</li> <li>- подмена целевых ориентиров развития организации на функциональные целевые ориентиры, и как следствие, оптимизация функциональных решений вместо оптимизации деятельности в целом;</li> <li>- увеличение информационной энтропии с ростом числа иерархических уровней управления организацией;</li> <li>- отсутствие установки на ориентацию на внешнего потребителя.</li> </ul> |                                       |   |
| Системный подход<br>основан на выявлении элементов, связанных взаимодействием и выступающих как единое целое по отношению к внешней среде  |                                       |   |
| Субъект деятельности   | Объект деятельности                   | Основа технологии   |
| Руководители различного уровня   | Структурные подразделения организации | Создание взаимосвязей и взаимозависимостей между элементами структуры, распределение потоков информации |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Преимущества  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- возможность определения факторов и последствий взаимодействия элементов системы друг с другом;</li> <li>- чёткое определение их интерфейсов организации;</li> <li>- обеспечение координации и совместимости в реализации поставленных целей и запланированных действий организации;</li> <li>- обеспечение структурной целостности, комплексности и как следствие эффекта синергии.</li> </ul>   |  |   |
| Недостатки  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- возможность анализа только текущей деятельности, не возможность оценить эффективность стратегической деятельности (долгосрочных проектов);</li> <li>- многовариантность элементов системы и факторов внешней и внутренней среды, влияющих на результаты деятельности организации;</li> <li>- направленность на выделение элементов системы и установление внутрисистемных связей при отсутствии увязки «цель – средства»;</li> <li>- недостаточная теоретическая «жёсткость» и как следствие возможность свободной интерпретации основных положений и процедур.</li> </ul>   |  |   |
| Процессный подход<br>основан на установлении и систематизации процессов, составляющих деятельность организации  |  |   |
| Субъект деятельности  | Объект деятельности                            | Основа технологии   |
| Высшее руководство, владельцы процессов   | Процессы (подпроцессы), сеть процессов, потоки | Горизонтальная и вертикальная декомпозиция видов деятельности, создание процессной модели организации |
| Преимущества  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- обеспечение чёткой системы взаимных связей внутри процессов и в соответствующих им подразделениях, обеспечение целостности, непрерывности и совершенствования организации;</li> <li>- предоставление сотрудникам больших полномочий и увеличение роли каждого из них в работе организации, что приводит к значительному повышению их отдачи;</li> <li>- оперативное реагирование исполнительных процессных подразделений на изменение внешних условий;</li> <li>- преобладание стратегических проблем над оперативными (в деятельности руководства);</li> <li>- наличие ориентации на удовлетворение требований всех потребителей результатов образовательного процесса;</li> <li>- согласованность и сонаправленность критериев эффективности и качества работы подразделений и организации в целом.</li> </ul> |  |   |

|   |
|---|
| <p>Недостатки</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- наличие затруднений в выделении процессов и обеспечении их систематического контролинга;</li> <li>- сложность применения идей, связанная с необходимостью дополнительного обучения работников;</li> <li>- организовать эффективное управление смешанными по функциональному принципу рабочими группами - более сложная задача, нежели управление функциональными подразделениями;</li> <li>- значительная зависимость результатов работы организации от квалификации, личных и деловых качеств рядовых работников и исполнителей.</li> </ul> |
|---|

Следуя логике изложения проанализированного материала, рассмотрим общую схему процесса (Рисунок 1) и ряд понятий, являющихся основополагающими для концепции процессного подхода [94, с. 101].

Одним из первых основных этапов построения процессно-ориентированной организации является выделение и классификация процессов [77]. Традиционно в теории менеджмента, основу для классификации процессов составляют четыре базовые категории:

1. Основные процессы - те, которые направлены на производство продукции или оказание услуг, являющиеся ценностью для потребителя и приносящие доход организации. Эти процессы производят «выходы» процессов. Как правило, основных процессов не более 10.

2. Обеспечивающие процессы - это вспомогательные процессы, предназначенные для выполнения основных процессов. В общем виде они обеспечивают ресурсами все процессы организации. Количество таких процессов измеряется несколькими десятками.

3. Процессы развития направлены на улучшение продукта или услуги (например, технологии, оборудования), а также на инновационные процессы.

4. Процессы управления затрагивают весь комплекс традиционных управленческих функций на уровне каждого процесса и системы в целом, то есть взаимосвязанное множество всех процессов организации.



В свою очередь процессы реализуют подпроцессы и функции (виды деятельности, работ) организации. Подпроцессами являются обособленные, достаточно самостоятельные части процессов, которые, как правило, чётко идентифицированы. Под функцией понимается вид деятельности (совокупность решаемых задач) образовательного учреждения, определенный на уровне подразделений, команд или отдельных сотрудников [84].



Рисунок 1. Общая схема процесса.

Осуществление процессов тесно связано с понятием «ресурсы». В концепции процессного подхода выделяют долговременные ресурсы или ресурсы длительного пользования (это персонал, оборудование, технологии и методы и т.п.) и преобразуемые ресурсы (к которым относятся финансовые и материальные ресурсы и т.п.).

При осуществлении выявления и классификации для каждого процесса определяется перечень участников процесса, при этом особое место в установлении участников занимает владелец процесса, то есть, должностное лицо, а также состав структурных элементов или должностных лиц организационной структуры предприятия.

В рамках процессного подхода исполнитель в своей деятельности ориентируется на потребителя результатов процесса, на удовлетворение его потребностей и ожиданий. При этом потребитель может быть внутренним (находящимся в организации и, в ходе собственной деятельности, использующим результаты (выходы) предыдущего процесса) или внешним (находящимся за пределами организации и использующим результат (выход) процесса). Главное в работе исполнителя - достижение высокой оценки потребителя процесса и других заинтересованных сторон, обеспечивается установлением обратной связи с потребителем, согласованностью требований [35].

Контроль эффективности процессов основан на системе показателей, предполагающей оценку:

1. Параметров процесса, то есть характеристик процесса, определение и выполнение которых позволяет достигать поставленных целей процесса и выполнять требования к качеству. Контролируя параметры процесса, владелец процесса (и/или внешний наблюдатель) сможет установить, насколько эффективно выполняется процесс и приведет ли он к запланированным результатам, что позволит корректировать этот процесс.

В теории управления в качестве наиболее общих показателей оценки эффективности процессов являются:

- а) «количество производимой продукции (оказываемых услуг) заданного качества, оплаченное за определенный интервал времени;
- б) количество потребителей продукции;
- в) количество типовых операций, которые необходимо выполнить при производстве продукции (оказании услуги) за определенный интервал времени;
- г) стоимость издержек производства продукции; длительность выполнения типовых операций;
- д) капиталовложения в производство продукции [104, с. 127]».

2. Параметров продукта (услуги) - промежуточных и конечных характеристик результата процесса, а также требований к его качеству.

Выделение и классификация процессов, выявление их параметров - индивидуальная и многоаспектная работа при переходе на процессно-ориентированную структуру и управление деятельностью организации, поэтому «важной заключительной стадией выполнения данной работы является согласование результатов проведенной классификации между владельцами процессов, а также собственниками предприятия [43, с.5]». Технология реализации процессов основана на концепции контроллинга, позволяющей формировать полный цикл, начиная от стратегического планирования до анализа причин отклонений от плана и формирования управляющих воздействий [48].

Отличительной особенностью процессного подхода является то, что на первом месте (как и в функциональном подходе) - организация взаимодействия подразделений, призванная объединить зачастую разрозненные усилия структурных подразделений, нацеленные на реализацию конкретных функций, в единую связку объединенных усилий вуза, направленных на достижение конкретных стратегических результатов — предоставление качественного конечного образовательного результата

продукта в кратчайшие сроки. В сфере особых интересов учреждения при этом находятся такие важные аспекты, как ориентация на конечный результат (удовлетворение образовательного запроса обучающихся, заинтересованность каждого конкретного исполнителя в повышении качества образования и, как следствие, заинтересованность в качественном выполнении своей работы). Кроме того, «система, единицей управления которой является процесс, характеризуется динамичным поведением и более гибким реагированием на внутренние и внешние изменения [104, с. 125]».

В качестве основных преимуществ процессного подхода, позволяющих рассматривать его как средство, способствующее повышению качества образовательного процесса в высшем учебном заведении, выделяются следующие:

1) непрерывность в осуществлении и руководстве деятельностью организации на стыках между отдельными процессами (подпроцессами, функциями), подразделениями и должностными лицами при их взаимодействии;

2) сглаживание противоречий, связанных с иерархическим (вертикальным) организационным построением и горизонтальными процессами жизнедеятельности организации, в том числе оказания образовательных услуг;

3) большая нацеленность деятельности организации на интересы потребителей.

## **1.2. Процессный подход как средство повышения качества подготовки будущих учителей**

Рассмотрение вопроса повышения качества подготовки будущих учителей не представляется возможным без определения содержания понятий, связанных с образовательным процессом вуза, а именно: «качество» - «качество образования» - «качество подготовки».

Понятие «качество» многомерно и многоаспектно. В практике обычно используются в одной из трактовок – философской или производственной. Так, в философском словаре дано следующее определение: «Качество есть существенная определённая предмет, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов» [101, с. 240]. Энциклопедическая литература предлагает такое определение: «Качество предмета не сводится к отдельным его свойствам, оно связано с предметом в целом, охватывает его полностью и неотделимо от него» [102, с. 390]. Из данных определений можно сделать вывод о том, что свойства предмета проявляются во взаимодействии с другими предметами и явлениями.

В производственной трактовке определения «качества» звучит как «качество продукции или услуги как совокупность существенных потребительских свойств этой продукции, значимых для потребителя» [99]. По мнению А. Фейгенбаума качество изделия или услуги определяется как общая совокупность технических, технологических и эксплуатационных характеристик изделия (или услуги), посредством которых изделие или услуга будет отвечать требованиям потребителя при эксплуатации. Можно сказать, что качество основывается на взаимодействии потребителя с продукцией и измеряется уровнем удовлетворённости его требований. При этом, важно то, что требования не обязательно должны быть объективными, то есть осознанно и явно выраженными. Автор также отмечает, что «представления о качестве меняются в соответствии с изменяющимся конкурентным рынком [100, с. 203]».

У.Э. Деминг считает, что «качество можно определить только пользуясь системой оценок того человека, который пользуется товаром, кто судит о качестве» [19, с. 181]. Ф.А. Татарский утверждает, что «качества вообще не бывает, а бывает оно только применительно к конкретным требованиям конкретных потребителей и оказывается, как правило, неким компромиссом между качеством и ценой» [92, с. 4.]

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова даёт такое определение

исследуемому понятию: «Качество продукции – совокупность свойств продукции, обуславливающих её способность удовлетворять определённые потребности экономики населения» [59, с. 413]. Т.А. Салимова определяет «качество» как «...системную, многоуровневую категорию, отражающую способность организации удовлетворять потребности сторон, заинтересованных в её деятельности, достигая при этом устойчивого развития в постоянно меняющихся конкретных условиях» [81, с 23].

Рассмотрение понятия «качество» в философском и производственном ракурсе позволяет выделить ряд особенностей, характеризующих его:

а) категория качества объективна, так как свойства предметов и явлений не зависят от человека (например, состав какого-либо вещества);

б) качество субъективно, потому что зависит от восприятия человеком оцениваемого предмета и/или явления (например, физические ощущения «удобно – неудобно» при носке одной и той же одежды могут быть у разных людей различными);

в) качество связано с количественными характеристиками определяющих его свойств и его можно оценить, измерить, сравнить с эталоном;

г) качество связано с удовлетворением потребности и создано для её удовлетворения;

д) возможна декомпозиция качества на составляющие его свойства.

Актуальное для современных социально-экономических условий понимание качества заключено в стандарте ISO 9000:2011: «Качество – степень соответствия совокупности присущих характеристик требованиям», при это указано, что «термин качество может применяться с такими прилагательными, как плохое, хорошее или превосходное» [47, с. 10]. Присущие характеристики – это свойства продукции или услуги, которые получил потребитель, а требования делятся на обязательные и выясненные самой организацией. Такое понимание качества в ракурсе процессного

подхода затрагивает и процессы, и ресурсы, и систему документирования, и пр.

Определим, что же такое «качество образования». Очевидно, что понимание сути качества у разных групп потребителей различается:

- для вуза «качество образования» - это престижность учреждения в глазах абитуриентов, признание в рейтингах, благодарность студентов, успешность выпускников;
- для студентов – гарантия получения профессии, которая позволит себя реализовать, построить карьеру, материально обеспечить будущую семью;
- для работодателей – компетентные специалисты, способные и готовые решать производственные задачи;
- для общества – это квалифицированная молодёжь, обладающая не только профессиональными компетенциями, но и социально значимыми качествами (социальная активность, предприимчивость, толерантность и др.);
- для государства – уровень подготовки будущих специалистов по определённым направлениям подготовки с учётом современных приоритетов социально-экономического развития страны. Иными словами, понимание качества зависит от того, кто и с какой целью его оценивает.

С определённой долей условности можно сказать, что образовательное учреждение – это производитель образовательных услуг. Значит, образовательному учреждению обязательно нужно знать своих потребителей (и заинтересованные стороны), понимать их потребности, хотя образование и нельзя назвать услугой в прямом экономическом понимании этого слова. Всё это напрямую связано с пониманием сущности концепции процессного подхода, так как являются основой для описания входа процесса (процессов) [5, 8].

Согласно Ф. Котлеру, услуга – это «любое мероприятие или выгода, которые одна сторона может предложить другой и которые в основном неосязаемы и не приводят к завладению чем-либо» [38, с. 97]. В теории экономики описаны отличительные черты оказания услуги от производства

продукции, среди которых следующие: 1) потребительские запросы на услуги трудно поддаются идентификации и измерению; 2) оказание услуг, как правило, индивидуализировано; 3) результат услуг обычно нематериален; 4) услуги производят и потребляют одновременно; 5) сами потребители часто привлекаются к процессу предоставления услуги; б) услуги, предполагающие личный контакт, зависят от качества человеческого взаимодействия, следовательно, «поведение и моральные устои сотрудников оказывают большое влияние на качество предоставления услуг [22, с. 38]».

В результате образовательной услуги происходят изменения в самом человеке, значит, на её результат оказывают влияние психо-физиологические особенности человека (потребителя). В этом специфика образовательной услуги, которая одновременно является главной сложностью технологии реализации процессного подхода в практике деятельности образовательных учреждений.

Законодательством Российской Федерации в сфере образования «качество образования» трактуется как определённый уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания» [66, с.20]. В отечественной педагогической науке на сегодняшний момент нет единого понимания качества образования, что не мешает рассмотреть некоторые из имеющихся (Таблица 2).

Таблица 2 - Определение понятия «качество образования».

|              |   |
|--------------|---|
| С.Я. Батышев | «интегративная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру соответствия распространённым в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить [111, с.82]»; |
| В.П. Панасюк | «совокупность его свойств, которая обуславливает способность выполнять выдвинутые обществом   |



|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | задачи по формированию и развитию личности в аспектах её обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств [62, с. 87]»;   |
| В.И. Андреев              | «это системная характеристика образования, отраженная в показателях и критериях оценки процесса и (или) результата образовательной деятельности в сравнении с реальной моделью, образовательным стандартом или желаемым результатом [3, с. 37]»;   |
| С.Е. Шишов и В.А. Кальней | «социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [110, с.51]»;   |
| А.И. Наймушин             | «включение в образовательный процесс не только дисциплинарных, но и междисциплинарных способов изучения универсалий экономики, культурологии и интерсубъективности, которые должны наличествовать в каждом учебнике и учебном пособии в виде основного, дополнительного, вспомогательного, справочного и любого иного текста, контекста или гипертекстового расширения [53, с. 16]»; |
| Т.А. Срокова              | «совокупность оптимально сочетающихся его важнейших характеристик, отражающих уровни достигнутых количественных и качественных результатов, организации и осуществления учебно-воспитательного процесса, созданных для него условий, отвечающих требованиям государства и общества и удовлетворяющих образовательные запросы обучающихся [90, с. 62]».                               |

В своём исследовании Э.М. Коротков описывает качество образования как «комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания [37, с.77]». Автор раскрывает его характеристики следующим образом:

«1. Качество потенциала (качество цели образования, качество образовательного стандарта, качество образовательной программы, качество материально-технической базы образовательного процесса, качество профессорско-преподавательского состава, качество абитуриентов, качество информационно-методической базы).

2. Качество процесса формирования профессионализма (качество технологии образования, контроля образовательного процесса, качество мотивации преподавательского состава, качество отношения студентов к образованию, интенсивность образовательного процесса, управление образованием, методы презентации знаний).

3. Качество результата образования (осознание профессионализма, распознавание и реализация индивидуальных способностей и особенностей, трудоустройство, карьера и зарплата, овладение методологией самообразования, знания, практические навыки) [37, с. 78]».

Анализ приведённых понятий позволяет констатировать следующее:

во-первых, все авторы сходятся во мнении, что качество образования – это степень соответствия результатов образования предъявляемым к нему требованиям, то есть степень удовлетворения потребностей со стороны его заказчиков (обучающихся, общества, работодателей, государства), отражённых в целях образования, а значит, качество образования можно рассматривать как соответствие результатов целям;

во-вторых, качество образования – это категория, определение которой не представляется возможным без соотнесения результата и процесса образования с целями, нормами, эталонами;

в-третьих, различия в трактовках начинаются там, где определяются цели образования и зависят от приверженности автора к тому или иному концептуальному, методологическому подходу, доминирующей парадигмы. При этом знания, умения и навыки всегда являются одной из целей, хотя и занимают разное положение. Так, при компетентностном подходе знания рассматриваются как основа различных компетенций, а при сциентистском –

как основная цель, при личностной-ориентированном – как основа личностного развития и составляющая образованности (обученности и воспитанности).

Специальные исследования в области качества образования и профессиональной подготовки стали проводиться в нашей стране с начала 1990-х годов. Учёные Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов МИСИС предложили следующее определение исследуемому понятию: «Качество образования как социальной системы относится к роду системно-социальных качеств. Оно есть соответствие (адекватность) требованиям, предъявляемым к образовательной системе со стороны доктрины, общества, личности, других образовательных систем [58, с. 92]». При этом отмечается, что «в качестве образовательной системы отражается качество образовательного процесса: качество обучения, воспитания и образования в узком смысле». То есть авторы трактуют понятие «качество образования» в широком и узком смысле.

Качество образования в широком смысле это:

во-первых, сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам);

во-вторых, системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) образования (как результата, как процесса, как образовательной системы).

В узком смысле «качество образования», с точки зрения авторов, это «качество подготовки».

Необходимо отметить ещё один аспект, имеющий отношение к качеству профессионального образования. С переходом государства к рыночной экономике акценты в категории качества образования стали перемещаться от соответствия требованиям государства (критерии оценки - уровень знаний, качество обученности) к соответствию потребностям

личности, общества, производства (в последнем случае в качестве критерия оценки выступает – трудоустройство выпускника вуза) [1, 55].

С учётом всего изложенного, в рамках описываемого исследования качество подготовки будущих учителей рассматривается как соответствие уровня профессиональных компетенций выпускников вуза (отвечающего государственным образовательным стандартам, образовательным целям учреждения, реальной модели будущей профессиональной деятельности) актуальным и перспективным требованиям потенциального работодателя, отражённое в критериях и показателях качества результата образовательного процесса.

Исходя из понимания сущности процессного подхода, можно утверждать, что образовательный процесс выступает в качестве производственной среды, проявляющейся в совокупности человеческих и технологических факторов, напрямую влияющих на условия осуществления деятельности организации и качество её результата. Следовательно, можно с уверенностью утверждать, что повышение качества подготовки будущих учителей в вузе зависит от реализуемых педагогических технологий. В теории управления повышение качества деятельности организации, выпускаемой ею продукции (или предоставляемой услуги) и протекающих процессов в ракурсе процессного подхода обеспечивается такими методическими инструментами как оптимизация, инжиниринг процессов; разработка и реализация сбалансированной системы показателей, комплексной диагностики; совершенствование системы управления, системы мотивирования персонала; управление операционными рисками и целым рядом информационных технологий [104]. Иными словами, повышение качества подготовки выпускников вуза целесообразно рассматривать на пересечении этих двух аспектов, то есть говорить о технологии реализации процессного подхода. В этой связи необходимо подробнее раскрыть понятие «образовательный процесс» и «педагогическая технология».

Обратившись к современной справочной литературе, увидим следующие определения категории образовательного процесса:

а) «диалектически взаимосвязанная система обучения и учения, обеспечивающая развитие индивидуума как личности, опирающаяся на раскрытие и использование субъектного опыта каждого ученика посредством применения личностно значимых способов целенаправленной учебно-познавательной деятельности [87, с. 112]»;

б) «передача и освоение социально-культурного опыта, а также формирование способности к его обогащению [21]»;

в) «организованное взаимодействие учителя и учеников для достижения образовательных целей [86, с. 92]»;

г) «совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом [65, с. 94]».

Можно отметить, что данное понятие употребляется в двух аспектах:

во-первых, как процесс, призванный раскрыть общественную сторону феномена образования (например, требования к образовательному процессу в федеральном государственном образовательном стандарте);

во-вторых, как единство процессов обучения и воспитания (учебно-воспитательный процесс). Понятие «образовательный процесс» более широкое, чем учебный или педагогический процесс и отражает совокупность реалий, относящихся к формальному и неформальному образованию.

Понимание сущности образовательного процесса сводится к деятельности обучающего и обучаемого, при этом первый в той или иной степени владеет ею, а второй полностью или частично не владеет [24]. Движущей силой такой деятельности являются противоречия, центральным из которых выступает противоречие между возникающими под влиянием педагога потребностями в усвоении недостающих, необходимых знаний и опыта познавательной деятельности для решения новых учебных задач и

реальными возможностями удовлетворения этих потребностей. Воздействия обучающего стимулируют активность обучаемого, достигая при этом определенной, заранее поставленной цели, и управляют этой активностью [64].

Системообразующими элементами образовательного процесса являются цель обучения (так как исследование касается именно этого аспекта образовательного процесса), деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными, составляющими являются: а) содержание учебного материала, б) педагогические технологии, в) методы обучения, г) материальные средства обучения, д) организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся [64, с. 39].

При этом обращает на себя внимание тот факт, что большинство исследователей делают акцент, с одной стороны, на необходимость постановки обучаемого в позицию активного субъекта учения, развития его способностей к саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю, а с другой - на необходимость рассмотрения учебной деятельности как овладения обучаемыми определенными способами деятельности, алгоритмами функционирования, решением учебных задач и т.д. То есть учебная деятельность представляется как особый род управленческой деятельности, объектом которой является сам субъект учебной деятельности, а предметом - усвоение им содержания обучения, соответствующие изменения в этом субъекте-объекте [9, с. 29]. Рассмотрение образовательного процесса в таком ракурсе приближает нас к пониманию сущности технологии реализации процессного подхода как средства повышения качества подготовки будущих учителей в вузе.

Перейдём к определению «педагогическая технология». В современных исследованиях даются многочисленные определения этого понятия. Одни авторы трактуют педагогическую технологию как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно

реализовывать поставленные образовательные цели [87, с. 25]»; другие – как составную процессуальную часть дидактической системы [106]; третьи – как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности [51]; четвёртые - как проектирование процесса формирования личности обучаемого, которое гарантирует педагогический успех независимо от мастерства преподавателя [10]; пятые - как «искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния [108, с. 17]».

М.В. Кларин рассматривает педагогическую технологию как «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных, и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [30, с. 37]. Педагогическая технология, по Б.Т. Лихачеву, - это «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [41, с. 106].

По определению ЮНЕСКО педагогические технологии – «систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путём учёта человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования [76, с. 79]». Изначальная идея технологизации образования заключалась в обеспечении максимально возможной управляемости образовательным процессом, отличающимся чётко заданными целями, достижение которых должно поддаваться описанию и определению; а педагогические технологии рассматривались как область познаний, связанных с системой требований, обеспечивающих оптимизацию образовательного процесса [29]. Иными словами необходимо было спроектировать процесс на основе имеющихся установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения и т.п.).

Анализ стандартов по качеству в области образования (международных и национальных) позволил определить понятие «педагогическая технология»

как «набор технологических процедур, обеспечивающих профессиональную деятельность педагога и гарантированность конечного планируемого результата [76, с. 80]».

Обобщив взгляды и мнения разных авторов [34, 44, 45,96], можно выделить некоторые родственные (с педагогической точки зрения) черты, характеризующие опыт применения педагогических технологий и процессного подхода в деятельности образовательного учреждения, среди которых:

1) постановка целей на основе информации о требованиях и ожиданиях от заказчика (или потребителя и заинтересованных сторон);

2) диагностичная постановка образовательных целей с ориентацией на гарантированное достижение результатов;

3) подготовка учебного материала и проектирование всего процесса обучения в соответствии с учебными целями;

4) оценка текущих результатов, корректирование процесса обучения, направленная на достижение поставленных целей. Всё это в свою очередь позволяет говорить о **технологии реализации процессного подхода** как педагогическом явлении и как о системе действий, операций, функций, процедур и коммуникаций, направленных на достижение образовательного результата с учётом особенностей реализации идеи процессно-ориентированной модели образовательного процесса, требований потребителей к результатам подготовки будущих учителей и возможности адаптации к ним образовательного процесса в вузе.

### **1.3. Особенности применения технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза**

С целью подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы необходимо перейти к моделированию объекта исследования, что позволит более глубоко изучить его сущность и теоретические основы самого исследования. Традиционно в науке под моделью понимается искусственно



созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [11].

Приступая к проектированию структурно-содержательной модели технологии реализации процессного подхода в вузе стоит обратить внимание на возникающие особенности, обусловленные, прежде всего, специфичностью «продукта производства» - образовательного результата, получаемого в итоге потребителем (обучающимся и заинтересованными сторонами), и специфичностью образовательного процесса, как категории педагогики и основного процесса как структурной единицы процессно-ориентированной организационной структуры. Анализ научной литературы и исследований последних лет по данному вопросу [6, 28, 36, 52, 60] позволили выделить следующие.

Высшая школа – социальный институт, несомненно, имеющий решающее значение в формировании человеческих ресурсов, потенциала будущей экономики и общества; в создании условий для продуктивной жизнедеятельности индивидуума. Иными словами, в роли заказчиков выступают и личность (абитуриент и его родители), и потенциальные работодатели, и общество, и, в конечном итоге, государство.

Каждый заказчик выдвигает свои требования к образовательному результату. Вместе с тем, в формулировке ожидаемых результатов всегда возникают трудности, как, например, кратко представить ожидания одиннадцатиклассника и его родителей можно в виде успешной профессиональной деятельности. Конкретизировать свои ожидания (то есть определить «вход» процесса) более подробно (до уровня знаний, умений, навыков, компетенций, видов деятельности и пр.) абитуриенту очень сложно, поэтому (и не только) высшие учебные заведения при формировании образовательных программ ориентируются на нормативно закреплённые требования. Описание «входа» процесса задается требованиями нормативных

актов федерального, регионального и локального (внутриучрежденческого) уровня к образовательному процессу (его результату), ожиданиями абитуриентов (и их семей), количественными и квалификационными характеристиками профессорско-преподавательского состава, требованиями потенциальных работодателей и профессиональными стандартами. «Входом» процесса является продукт другого (предшествующего) процесса или внешней среды, подлежащий преобразованию в продукт «выхода». Являющаяся результатом развития, обучения и воспитания (как результата средней ступени образования) совокупность знаний, умений, навыков и компетенций (общих, социальных, коммуникативных и др.), присущая выпускнику средней школы, становится «входом» для образовательного процесса высшей школы, при этом трудно задать жесткие требования «входа», представив их в декомпозиции как того требует процессный подход.

Рассмотрение образовательного процесса как совокупности «работ, которые имеют один или несколько входов и отчётливый выход, который создаёт ценность для потребителя» [103, с. 112] обращает внимание на повышение эффективности деятельности через повышение эффективности процесса (процессов), при этом ценность «конкретного процесса может выражаться в сокращении затрат на его осуществление, в повышении степени удовлетворённости потребителей процесса (как внешних, так и внутренних) [82, с. 8]», что также является особенностью реализации технологии процессного подхода.

Напомним, что процессный подход базируется на рассмотрении деятельности организации как взаимосвязанной последовательности процессов, требуя определения их владельцев, входов и выходов, составляющих (подпроцессов, функций и процедур), ресурсной обеспеченности, параметров качества. Установить владельца образовательного процесса однозначно трудно, так как между преподавателем и обучающимся устанавливаются субъектно-ориентированные отношения, следовательно, обучающийся, выступая в роли

субъекта своей учебной деятельности, становится совладельцем образовательного процесса. Современная парадигма образования отводит самостоятельной образовательной деятельности студента большую роль, ориентируя его на получение самообразования. С точки зрения реализации технологии процессного подхода это требует регламентации его действий в формировании профессиональных компетенций в процессе организации и проведения производственной практики.

Это обуславливает ещё одну особенность реализации технологии процессного подхода в образовательном процессе вуза – сложность подбора критериев и показателей для оценки удовлетворённости требований потребителей с точки зрения процессного подхода. Специфичность образовательного результата проявляется не только в изменениях (новообразованиях), происходящих в итоге в обучающемся, но и влиянии суммы большого количества внутренних и внешних, зачастую случайных, стихийных, неуправляемых, факторов, не зависящих от усилий высшего образовательного учреждения. Образовательные результаты отсрочены во времени, могут проявиться через какое-то время даже после окончания вуза [95].

Определение параметров того или иного процесса и его результата как промежуточных и конечных характеристик, а также требований к его качеству – одна из задач перехода организации к процессно-ориентированной модели. Достижение образовательного результата в вузе обеспечивается реализацией образовательной программы через взаимодействие между преподавателем и студентами в различных формах (лекции, семинары, дискуссии, практические занятия, консультации, производственная практика и т.п.). Педагогическое взаимодействие, являясь сложным многокомпонентным процессом, опосредовано целями и содержанием образовательной деятельности и предполагает активную деятельность двух субъектов (преподавателя и студента). Трудно дать исчерпывающую характеристику деятельности преподавателя (и ещё

сложнее – студента) с точки зрения того «как» он будет добиваться запланированного образовательного результата, так как зачастую это зависит от его субъективных характеристик (личностных способностей и качеств). Учитывая роль обучающегося в достижении результата (а именно тот факт, что он является владельцем процесса учения) необходимо его дополнительно мотивировать на достижение образовательного результата [54].

Представим технологию реализации процессного подхода теоретического конструкта – модели, состоящей из взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, процессуального, оценочного и корректирующего.

**Целевой блок** на основе требований со стороны потенциальных работодателей в лице директоров общеобразовательных учреждений определяет цель процесса организации производственной практики. А именно – повышение ценности процесса и результата формирования практических навыков студентов в соответствии с актуальными предъявляемыми со стороны работодателя требованиями к профессиональной деятельности.

В **содержательном блоке** представлено сущностное наполнение проектируемого образовательного процесса в теоретическом, психологическом и деятельностном аспекте, дающее ответ на вопрос «что необходимо формировать?» и выраженное, прежде всего, в личностном образовательном результате - в сформированности профессиональных компетенций, личностных свойств и качеств – который условно представлен как теоретический, психологический и деятельностный компонент.

Теоретический компонент представлен в виде комплекса умений и навыков, основанных на систематизированных знаниях о способах педагогической деятельности, являющихся базой будущей профессиональной деятельности. В процессе освоения профессии учителя огромное значение имеет активность, являясь одновременно, и побудителем к деятельности, и свойством личности, и необходимым условием развития

личности, и основополагающим принципом педагогической деятельности, и условием успешной профессиональной адаптации. Она находит своё отражение в системе целевых установок, ценностных ориентаций, которые в свою очередь определяют мотивационную сферу личности, направленность её интересов, выбор способов деятельности по удовлетворению возникающих потребностей.

В психологическом компоненте наиболее значимыми с точки зрения ценности будущего учителя является направленность личности и мотивация профессиональной деятельности. Личностные ценностные ориентации учителя (педагога) - один из источников мотивации профессионального поведения и деятельности, определяющий поступки и мысли личности. В отечественной психологии принято рассматривать мотивацию в виде сложного многоуровневого регулятора жизнедеятельности человека, источника личностной активности и системы побудителей любой деятельности, как особую сферу, включающей в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии [32].

Очевидно, что «для поддержания своего существования человек нуждается в находящихся вне его веществах и продуктах; для его продолжения в других, себе подобных, человек нуждается в другом человеке. Испытываемая или осознаваемая человеком зависимость его от того, в чём он нуждается или в чём он заинтересован, что является для него потребностью, интересом, порождает направленность на соответствующий предмет [74, с.93]». Направленность личности выражается в многообразии постоянно расширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В процессе этой деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются всё новым содержанием.

Деятельностный компонент выражен в виде способности будущего учителя организовывать эффективное взаимодействие со школьниками и коллегами в системе педагогических (профессиональных, деловых) и

межличностных отношений. В своей непосредственной деятельности педагог вступает в «...случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок [16, с. 188]». Данное взаимодействие приобретает характер профессионального общения, выступающего в качестве главного средства профессиональной деятельности, оно не может быть заменено какими-либо другими средствами и без него поставленная педагогическая задача не может быть решена. Деятельностный компонент проявляется в способностях студента, основываясь на владении профессиональными знаниями и навыками, принимать адекватные самостоятельные действия в различных педагогических ситуациях.

**Процессуальный блок** представлен содержательными элементами подпроцесса «Организация производственной практики студентов» и непосредственно «отвечает» за реализацию процессного подхода в ходе опытно-экспериментальной работы. В основе проектирования – изучение потребностей потребителей результатов образовательного процесса к профессиональным компетенциям выпускников вуза. Потребителями являются потенциальные работодатели, в основном, общеобразовательные учреждения и учреждения дополнительного образования. На основе выявленных требований разрабатываются личностно-ориентированные индивидуальные задания на практику, проектируются процессы организации производственной практики «на местах», с учётом имеющихся нормативных требований. В соответствии с проектом «подводятся» ресурсы (учебно-методические, организационно-методические, человеческие, материально-технические, финансовые и пр.), осуществляется прохождение практики и т.д. Применение моделируемой технологии реализации процессного подхода обусловлено выявленными в ходе исследования и описанными ранее особенностями и требует постановки акцента на реализации комплекса

педагогических действий, призванных оказать влияние на содержание исследуемого образовательного процесса. Иными словами, для получения позитивных изменений в теоретическом, психологическом и деятельностном компонентах содержательного блока (непосредственно в личности обучающегося) необходимо обеспечить соответствующее педагогическое воздействие.

**Оценочный блок** предполагает процедуру оценивания результата проектируемого образовательного процесса. Оценка осуществляется на основе выделения критериев и показателей по параметрам оценивания и продукта, и процесса.

**Корректирующий блок** направлен на мониторинг и улучшение процесса, проведение корректирующих действий на основании результатов анализа данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы.

Принимая во внимание тот факт, что осуществляемая в рамках эксперимента деятельность является ни чем иным как педагогическим проектированием, можем представить технологию реализации процессного подхода поэтапно. Не оставляя без внимания всё вышеописанное представляется целесообразным, выделить следующие этапы:

- 1) диагностико-ориентировочный;
- 2) содержательно-процессуальный;
- 3) организационно-деятельностный;
- 4) рефлексивно-оценочный.

Графическое представление структурно-содержательной модели технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза дано на Рисунке 2.

На каждом этапе компоненты описанных блоков рассматриваются в качестве «входов». Так, анализ требований действующего федерального, регионального и муниципального законодательства, ожиданий получателей образовательной услуги (обучающихся и членов их семей, преподавателей, потенциальных работодателей) позволяет сориентировать проектируемый

процесс и обеспечить диагностичность цели в декомпозиции ожидаемых результатов, что в свою очередь становится «входом» для следующего этапа.

|  |  |  |          |
|--|--|--|----------|
| <b>I. Диагностико-ориентировочный этап</b>   |  |  |          |
| Оценка состояния объекта исследования, формулировка цели и ожидаемых результатов с учётом актуальных требований  |  |  |          |
| <b>ЦЕЛЕВОЙ БЛОК</b>  |  |  |          |
| Требований потенциальных работодателей   | Ожидания студентов   | Требования законодательства в сфере образования  |          |
| Входная диагностика. Диагностичная постановка цели.  |  |  |          |
| <b>II. Содержательно-процессуальный этап</b>   |  |  |          |
| Теоретическое осмысление и описание в основных управленческих функциях проектируемого процесса   |  |  |          |
| <b>СОЕДРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК (направленность на продукт)</b>   |  |  |          |
| Теоретический компонент (комплекс умений и навыков; активность)  | Психологический компонент (мотивация; направленность личности)                                   | Деятельностный компонент (способность к эффективному профессиональному взаимодействию и принятию решений)                            |          |
| <b>ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК (направленность на процесс)</b>   |  |  |          |
| Вход   | Ресурсы  | Регламент  | Владелец |
| Выполнение процесса  | Параметры процесса   | Параметры продукта   | Выход    |
| Декомпозиция проектируемого процесса до функций по планированию, организации, руководства, контроля и коррекции; описание его элементов и ожидаемых результатов в соответствии с параметрами процесса и продукта |  |  |          |
| <b>III. Организационно-деятельностный этап</b>   |  |  |          |
| Реализация педагогического аспекта проектируемого процесса, направленного на:  |  |  |          |
| Теоретический компонент  | Психологический компонент  | Деятельностный компонент   |          |
| <b>ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК</b>  |  |  |          |
| Ценностно-смысловой критерий (сформированность практические умений; социальная активность)   | Когнитивный критерий (внешняя положительная мотивация; профессиональная направленность личности) | Функциональный критерий (сформированность коммуникативных и организационных способностей; овладение профессиональными компетенциями) |          |
| Реализация комплекса педагогических мероприятий и действий, обеспечивающих позитивные изменения компонентов в соответствии с выделенными критериями и показателями   |  |  |          |
| <b>IV. Рефлексивно-оценочный этап</b>  |  |  |          |
| <b>КОРРЕКТИРУЮЩИЙ БЛОК</b>   |  |  |          |
| Диагностика  |  | Корректирующие действия  |          |
| Выходная диагностика. Анализ состояния. Принятие решения о корректировке.  |  |  |          |

Рисунок 2. Структурно-содержательная модель технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза



Содержательно-процессуальный этап направлен на разработку функций и процедур, обеспечивающих управляемость проектируемого процесса с учётом двойственности предмета исследования, и как процесса (системы менеджмент качества), и как продукта (образовательного результата и услуги). Организационно-деятельностный этап предполагает непосредственно реализацию проектируемого образовательного процесса как управленческую (планирование, организация, руководство, контроль и с последующей коррекцией) и педагогическую деятельность (педагогические мероприятия и действия, обеспечивающих позитивные изменения компонентов в соответствии с выделенными критериями и показателями) с периодической оценкой (контроллингом) происходящего. Рефлексивно-оценочный этап включает в себя итоговую диагностику обучающихся, позволяющую принять решение о необходимости корректировки процесса.

Возникшие проблемы с будущим трудоустройством выпускников вузов и конкуренцией между учреждениями заставляют их руководство оперативно реагировать на запросы потребителей: абитуриентов и работодателей. В рамках описываемого исследования представляется наиболее интересным рассмотрение требований образовательных учреждений, являющихся и заказчиками, и потребителями, и заинтересованной стороной. Организация производственной практики как вида учебной работы, направленной «на развитие практических навыков и умений, а также формирование компетенций обучающихся в процесса выполнения определённых видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью [72, с. 3]», и возможности предъявления требований будущего работодателя к будущему выпускнику становится оптимальным ракурсом изучения технологии реализации процессного подхода в вузовском образовании.

Наложенное ограничение для применения процессного подхода позволит более точно установить исследуемые элементы и эффективно

рассмотреть объект исследования, в частности структурно-содержательной модели технологии реализации процессного подхода представляет особый интерес как педагогический феномен. В контексте данного исследования для разработки и внедрения технологии реализации процессного подхода на практике необходимо следующее:

1) рассматривать в качестве основного заказчика потенциального работодателя в лице руководителей общеобразовательных учреждений, являющихся базой прохождения производственной практики студентов вуза;

2) сузить многообразие предъявляемых к образовательному результату требований до требований со стороны руководителей общеобразовательных учреждений городского округа Тольятти, выявленных в ходе опытно-экспериментальной работы;

3) описать подпроцесс «Организации проведения производственной практики студентов» с установлением всех необходимых элементов («вход», владельцы, ресурсы, регламент, параметры процесса и продукта, потребитель, «выход»);

4) рассматривать в качестве «входа» и «выхода» – уровень сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций;

5) дополнительно мотивировать обучающегося во время прохождения практики.

Данные идеи легли в основу опытно-экспериментальной работы, представленной во второй главе.

## Выводы по I главе

Проведённый в рамках исследования анализ научной, научно-методической литературы позволил обосновать актуальность выбранной темы исследования и сделать ряд выводов.

1. Рассмотрев образовательную организацию сквозь призму функционального, системного и процессного подхода, сравнив их основные положения, преимущества и недостатки, можно прийти к выводу, что оптимальным подходом проектирования организационной структуры высшего образовательного учреждения с целью повышения его качества является процессный подход. Под процессным подходом понимается ориентация деятельности организации на управление как каждым процессом в отдельности, так и всеми процессами в совокупности. При этом качество образовательной деятельности обеспечивается качеством технологии выполнения процессов в рамках существующей или перспективной организационно-штатной структуры и организационной культуры учреждения.

2. Представив образовательное учреждение как производителя образовательных услуг, а образовательного процесса как производственной среды, позволяет определить дефиниций «качество», «качество образования», «качество подготовки», «образовательный процесс» в ракурсе, приближающем нас к пониманию сущности технологии реализации процессного подхода как средства повышения качества подготовки будущих учителей в вузе.

3. Анализ подходов к проектированию организационной структуры образовательной организации и пониманию такой центральной педагогической категории как «педагогическая технология» позволил охарактеризовать технологию реализации процессного подхода как систему действий, операций, функций, процедур и коммуникаций, направленных на достижение образовательного результата с учётом особенностей реализации идеи процессно-ориентированной модели образовательного процесса,

требований потребителей к результатам подготовки будущих учителей и возможности адаптации к ним образовательного процесса в вузе.

4. Специфичностью «продукта производства» (качества подготовки будущих учителей), получаемого в итоге потребителем (обучающимся и заинтересованными сторонами), и специфичностью образовательного процесса как категории педагогики, и основного процесса как единицы процессно-ориентированной организационной структуры вуза обусловлены особенности технологии реализации процессного подхода, которые позволяют выбрать оптимальный ракурс изучения предмета описываемого исследования.

5. Структурно-содержательная модель технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза представлена содержанием моделируемого образовательного процесса, выделенного в виде блоков (целевого, содержательного, процессуального, оценочного и корректирующего), и совокупностью этапов (ориентировочно-диагностического, содержательно-процессуального, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного) проектируемой деятельности.

Рассмотрение теоретико-методологических основ технологии реализации процессного подхода позволяет приступить к опытно-экспериментальной работе по внедрению структурно-содержательной модели исследуемой технологии к подготовке будущих учителей в рамках организуемой в вузе производственной практики.

## ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВНЕДРЕНИЮ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

### 2.1. Цель, задачи и организация опытно-экспериментальной работы

Целью экспериментального исследования, представленного во второй главе, является апробация структурно-содержательной модели технологии реализации процессного подхода к подготовке будущих учителей в рамках организуемой в вузе производственной практики.

В ходе эксперимента решались следующие задачи:

1) разработка критериев и показателей результативности технологии реализации процессного подхода (как процесса и как продукта) в рамках организации производственной практики студентов вуза;

2) диагностика и анализ исходного состояния сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций;

3) экспериментальная апробация разработанной структурно-содержательной модели технологии реализации процессного подхода;

4) обработка и систематизация полученных данных, их анализ и подтверждение продуктивности осуществленной теоретической и опытно-экспериментальной работы.

База проведения экспериментального исследования - Гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (далее – ТГУ).

В рамках решения первой задачи необходимо определить критерии и показатели результативности проводимой опытно-экспериментальной работы. Обратимся к рассмотрению данных дефиниций. Критерий (от греч. *kriterion* — «средство для суждения») традиционно определяется как признак, основание оценивания, определения или классификации чего-либо; как мерило суждения, оценки [57, с. 17]. Показатель – это количественная

или качественная характеристика определенного критерия изучаемого объекта. Количественные показатели - те, значения которых выражаются числами. Качественными являются описательные показатели, их значения выражаются словесной характеристикой [31]. Например, принято оценивать образовательные достижения посредством среднего балла, качества знаний, уровня обученности, степени участия в образовательном процессе, степени удовлетворённости уровнем образования. При выборе критериев мы опирались на принцип адекватности, используемый в работах Т.Е. Климовой [37] и Н.Н. Рязова [79], суть которого заключается в том, что доверять полученной информации можно только в том случае, если она адекватна объекту измерения. При определении критериев и показателей исходим из понимания того, что в структурно-содержательной модели технологии реализации процессного подхода оценивание результативности осуществляется по параметрам процесса и параметрам продукта [63], описанным ранее.

Таблица 3 - Критерии и показатели результативности технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза

| Критерии  | Показатели  | Процедура оценивания   |
|---|---|--|
| <b>Параметры процесса</b>   |   |  |
| Успешность реализации подпроцесса «Организация производственной практики студентов»             | 1. Описание требований к входам и выходам, содержанию процесса в педагогическом ракурсе.<br>2. Соответствие полученных результатов ожидаемым (поставленной цели). | Установление фактического наличия описания (в форме схемы, таблицы и пр.).<br>Фактическое достижение цели.   |
| <b>Параметры продукта</b>   |   |  |
| Качество подготовки обучающихся к профессиональной деятельности - сформированность практических | 1. Соответствие уровня сформированности профессиональных компетенций требованиям потенциальных работодателей.   | Выявление динамики:<br>- уровня сформированности положительной мотивации,<br>- уровня сформированности умений и навыков профессиональной деятельности. |

Продолжение Таблицы 3

|   |  |   |
|---|--|---|
| навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций. | 2. Удовлетворённость потребителей подпроцесса. | Установление степени удовлетворённости общеобразовательных учреждений, являющихся базой практики. |
|---|--|---|

Исходя из понимания того, что производственная практика имеет конкретно обозначенный образовательный результат, выделим из поля профессиональных компетенций, установленных в ФГОС ВО, несколько наиболее значимых. Значимость данных компетенций определена на основе анализа требований: а) профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» в части трудовой функции [70]; б) ФГОС ВО, представленных в Программах практики (производственной и педагогической) бакалавров направления подготовки «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и педагогика начального образования» и формируемых в рамках данных практик профессиональных компетенций; в) выявленных в процессе анкетирования со стороны потенциальных работодателей - образовательных организаций, выступающих базой практики студентов ТГУ.

Рассмотрим подробнее. Требования Федерального государственного стандарта начального образования ориентируют педагога на освоение трудовых действий, гарантирующих у обучающихся «формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования», что напрямую указано в профессиональном стандарте [70]. Успешная реализация данного действия требует от педагога умения проектировать образовательный процесс, основанный на постоянном мониторинге формируемых умений и

универсальных учебных действий. Таким образом, обусловлено требование наличия у учителя способности диагностировать уровень освоения школьниками учебного материала, развития личностных качеств; способности констатировать индивидуальные особенности; способности вносить изменения в учебную программу, формируя образовательные траектории.

На сегодняшний день у практикующих учителей начальных классов эти навыки остаются востребованными, ещё и потому что полученное ранее академическое образование данные навыки не формировало, а курсы повышения квалификации не в силах восполнить в полной мере имеющийся пробел. Способность организовать и провести диагностику – основа мониторинга результатов образовательного процесса, без которого невозможно корректировать педагогическую деятельность. Так же учитель начальных классов обязан обеспечить учащимся психологически безопасную и комфортную образовательную среду, своевременно выявить трудности адаптации и облегчить этот процесс, особенно, тем более, когда речь идёт о первоклассниках.

С целью выявления требований со стороны потенциальных работодателей проведено анкетирование 17 общеобразовательных учреждений городского округа Тольятти, являвшихся базами проведения производственной практики студентов педагогических вузов. Анкеты (Приложение 1) были распространены среди директоров, заместителей директоров по учебно-воспитательной работе, заведующих методическим объединением начальных классов. Всего в опросе приняло участие 34 человека. Проведённый сбор мнений позволил в качестве наиболее значимых позиций выделить:

1) профессиональные компетенции (в порядке приоритета):

– способностью «организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность школьников младших



классов, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы»;

- способностью «проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ», внося необходимые изменения в построение образовательной деятельности;
- готовностью «создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации»;
- готовностью «осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками»;
- способностью «эффективно взаимодействовать с родителями (законными представителями), педагогическими работниками» [71, с. 28];

2) личностные качества и свойства (от наиболее значимым к наименее значимым):

- умение применять теоретические знания при решении профессионально-педагогических задач;
- умение применять практические знания при решении профессиональных задач;
- умение самостоятельно приобретать знания и навыки;
- умение адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности;
- эмоциональная устойчивость;
- умение устанавливать контакты с субъектами профессиональной деятельности.

Анализ требований работодателей в логической связи «трудовая функция – трудовые действия – профессиональные компетенции – программы производственной практики» позволили выявить ряд компетенций, являющихся востребованными, нуждающихся в развитии и

находящихся в поле планируемых результатов утверждённых в ТГУ программ производственной практики (Рисунок 3).



Рисунок 3. Профессиональные компетенции, формируемые в рамках производственной практики

Характеристика параметров продукта, отражающего результативность технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе

вуза, требует детального описания планируемого результата, то есть формируемых в ходе опытно-экспериментальной работы профессиональных компетенций в разрезе «знать – уметь – владеть», критериев их оценивания, показателей и уровней сформированности. Данное требование выполнено: характеристика уровней сформированности профессиональных компетенций студентов представлена в Приложении 2. При этом под уровнем понимается степень сформированности критериев и показателей оцениваемых профессиональных компетенций будущих учителей, то есть это качественная характеристика процесса формирования.

Для критерия результативности технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза «качество подготовки обучающихся к профессиональной деятельности» в Таблице 4 определены диагностические инструменты, позволяющие выявить уровень сформированности показателей в части продукта, то есть уровень сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций, и рассматривать реализацию процессного подхода как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Данные инструменты апробировались в ходе констатирующего этапа эксперимента и использовались на формирующем этапе.

Таблица 4 - Диагностический инструментарий для оценки результативности технологии реализации процессного подхода

| Показатели в части продукта   | Диагностический инструментарий  |
|---|---|
| Соответствие уровня сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций, требованиям | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана);</li> <li>- Оценивание выполнения личностно-ориентированных индивидуальных заданий производственной практики (в т.ч. по написанию конспекта урока и решению педагогических ситуаций);</li> <li>- Диагностическая карта оценки</li> </ul> |

## Продолжение Таблицы 4

|   |   |
|---|---|
| потенциальных работодателей.                | педагогической деятельности (руководитель практики от образовательного учреждения).                       |
| Удовлетворённость потребителей подпроцесса. | Опрос мнения образовательных учреждений, являющихся базой практики по методу суммарных оценок Р. Лейкерта |

Иными словами, приступим к решению второй задачи опытно-экспериментальной работы, к диагностике и анализу исходного состояния практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций.

В исследовании приняли участие 55 студентов (28 обучающихся группы ППОб – 1701а, 27 – группы ППОб-1702а) ТГУ. Условно назовём их Группа 1 и Группа 2.

С целью определения мотивации педагогической деятельности использовалась методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана). На основании обработки и анализа полученных результатов определён мотивационный комплекс личности, то есть соотношение 3 видов мотивации между собой: внутренней (далее - ВМ), внешней положительной (далее - ВПМ) и внешней отрицательной (далее - ВОМ). К оптимальным мотивационным комплексам относятся 2 типа сочетаний: 1)  $ВМ > ВПМ > ВОМ$ ; 2)  $ВМ = ВПМ > ВОМ$ . Наихудшим мотивационным комплексом является тип:  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ . При этом авторами установлено, что чем больше выражена внешняя положительная и внутренняя мотивация, тем более активность студента мотивирована самим содержанием педагогической деятельности и его стремлением достичь в ней определенных положительных результатов. Первостепенное значение имеет комбинация внешней положительной и внутренней мотивации будущего учителя.

Согласно полученным результатам, преобладающее большинство обучающихся Группы 1 продемонстрировали средний уровень выраженности мотивации профессиональной деятельности. У студентов Группы 2 уровень

выраженности положительной мотивации характеризуется как «средний» и «выше среднего» (Таблица 5).

Таблица 5 - Результаты выявления мотивации профессиональной деятельности

| Группа   | Уровень выраженности внешней положительной и внутренней мотивации |      |               |      |             |      |          |      |
|----------|---|------|---------------|------|-------------|------|----------|------|
|          | высокий   |      | выше среднего |      | средний     |      | низкий   |      |
|          | %   | чел. | %             | чел. | %           | чел. | %        | чел. |
| Группа 1 | <b>11</b>   | 3    | <b>36</b>     | 10   | <b>46</b>   | 13   | <b>7</b> | 2    |
| Группа 2 | <b>14,5</b>   | 4    | <b>41</b>     | 11   | <b>44,5</b> | 12   | <b>0</b> | 0    |

Для оценки уровня сформированности качества профессиональной подготовки будущих учителей использованы как стандартные оценочные средства, предусмотренные Фондом оценочных средств программ производственной практики для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы по направлению подготовки «44.03.02 Психолого-педагогическое образование, так и дополнительные (Приложение 3). В качестве дополнительных в рамках опытно-экспериментальной работы использованы индивидуальные задания по разработке конспекта урока и решению педагогических ситуаций, разработанные коллективом авторов Института содержания образования государственного учреждения «Высшая школа экономики» [49].

При выполнении задания по написанию конспекта урока студенту предлагается заранее определить программу и тему урока по предусмотренному в рамках программы производственной практики учебному предмету «Русский язык». Оценивание предполагает очное выполнение задания. Написание конспекта рассчитано на 1,5-2 часа. Конспект должен содержать описание следующих основных этапов урока: организационный момент, опрос обучающихся по заданному на дом материалу, объяснение нового материала, его закрепление, задание на дом. В соответствии с индивидуальным видением студенту допустимо пропустить отдельные этапы или изменить структуру урока. Бланк задания представлен в Приложении 4.

Оценка выполнения задания производилась по двум основным показателям: 1) по уровню владения материалом учебного предмета по тому насколько глубоко раскрыта выбранная тема урока; 2) по уровню демонстрируемых знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций в области постановки целей и задач педагогической деятельности, мотивации учебной деятельности, информационной основой педагогической деятельности, разработки программ и принятия педагогических решений, организации учебной деятельности. Выполненное задание оценивается на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «не удовлетворительно», что условно можно представить в виде уровней: от высокого до низкого.

Обработанные результаты письменных заданий показали, что в основном для обучающихся характерен средний уровень сформированности практических умений по организации учебной деятельности, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций (Таблица 6).

Таблица 6 - Результаты сформированности практических умений по организации учебной деятельности

| Группа   | Уровень сформированности практических умений |      |               |      |           |      |          |      |
|----------|--|------|---------------|------|-----------|------|----------|------|
|          | высокий                                      |      | выше среднего |      | средний   |      | низкий   |      |
|          | %  | чел. | %             | чел. | %         | чел. | %        | чел. |
| Группа 1 | <b>14</b>                                    | 4    | <b>25</b>     | 7    | <b>54</b> | 15   | <b>7</b> | 2    |
| Группа 2 | <b>7</b>                                     | 2    | <b>41</b>     | 11   | <b>48</b> | 13   | <b>4</b> | 1    |

Так, 11 студентов Группы 2 демонстрировали овладение умением на уровне «выше среднего» и 13 на «среднем» уровне; 7 человек в Группе 1 имеют уровень «выше среднего» и 15 – «средний». Таким образом, подавляющее большинство студентов и той и другой группы успешно справились с заданием. Необходимо отметить, что данное задание оценено обучающимися как сложное.

При выполнении задания по решению педагогических ситуаций обучающимся предоставлена возможность выбрать 3 кейс-задания, чтоб в последующем описать действия по их конструктивному разрешению. Выбор

ситуаций для задания проводится случайным образом из имеющегося банка ситуаций [49]. Студент называл 3 номера из перечня, который ему заранее не известен, они фиксировались в Бланке задания, представленном в Приложении 5.

Выполненное задание оценивалось на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «не удовлетворительно», что условно можно представить в виде уровней: от высокого до низкого. При оценивании результатов учитывалась конструктивность и обоснованность предложенного способа разрешения представленной ситуации, а именно: 1) «умение оперативно сориентироваться в ситуации и причинах ее возникновения»; 2) «умение выбрать обоснованный ориентир для выстраивания собственного поведения, умение поставить и реализовать педагогические цели и задачи в различных, даже неожиданных ситуациях»; 3) «умение учитывать особенности обучающихся; 4) умение выработать и реализовать способ педагогического воздействия для разрешения сложившейся ситуации; 5) умение предвидеть результаты воздействия [49, с. 28].

В обобщённом виде результаты выполнения практического задания представлены в Таблице 7. Решение кейс-заданий – стандартное задание для студентов, с которым они справились на достаточно высоком уровне. Большинство испытуемых продемонстрировало «высокий» уровень и уровень «выше среднего»: 67,5% - в Группе 1 и 74% - в Группе 2.

Таблица 7 - Результаты сформированности практических умений по разрешению затруднений в педагогической деятельности

| Группа   | Уровень сформированности практических умений |      |               |      |             |      |          |      |
|----------|--|------|---------------|------|-------------|------|----------|------|
|          | высокий                                      |      | выше среднего |      | средний     |      | низкий   |      |
|          | %  | чел. | %             | чел. | %           | чел. | %        | чел. |
| Группа 1 | <b>28,5</b>                                  | 8    | <b>39</b>     | 11   | <b>28,5</b> | 8    | <b>4</b> | 1    |
| Группа 2 | <b>37</b>                                    | 10   | <b>37</b>     | 10   | <b>26</b>   | 7    | <b>0</b> | 0    |

На основе «Методики оценки уровня квалификации педагогических работников» [49], разработана диагностическая карта (Приложение 6), позволяющая оценить уровень профессиональной деятельности студента. Из

числа администрации и учителей начальных классов 24 общеобразовательных учреждений, являющихся базой прохождения производственной практики студентов ТГУ, назначены эксперты. Они оценивали по 5-ти балльной шкале ряд утверждений, отражающих отдельные действия и качества студентов, необходимые для профессиональной деятельности. Для определения оценки уровня профессиональной деятельности необходимо подсчитать среднее значение в отдельности по каждому показателю и в целом, по формуле:

$$\text{УПД} = S(S_1 + S_2 + S_3 + S_4 + S_5) / 5,$$

где УПД - показатель овладения профессиональной деятельностью,

S – среднее значение по каждой из пяти группы умений;

S<sub>1</sub> – оценка профессиональных компетенций в области личностных качеств;

S<sub>2</sub> - оценка профессиональных компетенций в области постановки целей и задач педагогической деятельности;

S<sub>3</sub> - оценка профессиональных компетенций в области мотивации учебной деятельности;

S<sub>4</sub> - оценка профессиональных компетенций в области обеспечения информационной деятельности;

S<sub>5</sub> - оценка профессиональных компетенций в области принятия педагогических решений.

Полученный показатель отражает уровень овладения студентом профессиональной деятельностью: от низкого (коэффициент не выше 1,25 балла) до высокого (выше 3,8 балла). Необходимо отметить, что экспертное оценивание профессиональной деятельности студентов-практикантов проводилось на основе: 1) посещения и анализа не менее трёх уроков (занятий и мероприятий, проводимых студентом); 2) изучения документации (в частности дневника по практике, конспектов и методических материалов к урокам, занятиям и мероприятиям, подготовленных или самостоятельно разработанных практикантом); 3) беседы с учащимися и другими участниками занятий и мероприятий (родителями, педагогом-психологом и др.), проводимых студентом; 4) наблюдения за поведением студента на уроке и перемене.



Полученная по итогам экспертного оценивания информация обработана, обобщена и представлена в Таблице 8. Приятно отметить высокий уровень овладения педагогической деятельностью, продемонстрированный практикантами: уровень «высокий» и «выше среднего» у 57% обучающихся из Группы 1 и 52 % - из Группы 2.

Таблица 8 - Результаты оценки уровня профессиональной деятельности

| Группа   | Уровень сформированности профессиональных компетенций |      |               |      |           |      |           |      |
|----------|---|------|---------------|------|-----------|------|-----------|------|
|          | высокий   |      | выше среднего |      | средний   |      | низкий    |      |
|          | %   | чел. | %             | чел. | %         | чел. | %         | чел. |
| Группа 1 | <b>18</b>   | 5    | <b>39</b>     | 11   | <b>32</b> | 9    | <b>11</b> | 3    |
| Группа 2 | <b>15</b>   | 4    | <b>37</b>     | 10   | <b>33</b> | 9    | <b>15</b> | 4    |

Известно, что процессный подход отличается своей направленностью на удовлетворение потребностей заинтересованных сторон и потребителей услуг. В рамках описываемого исследования – на обеспечение удовлетворённости учреждений, ставших базой прохождения производственной практики, то есть достижения соотношения ожиданий и реального уровня качества подготовки будущих учителей начальной школы. На контрольном этапе эксперимента необходимо выявить требования к студентам, приходящим на практику в образовательное учреждение, выраженные в ожиданиях потребителя (степени важности) сформированности профессиональных компетенций. Оценка требований к сформированности профессиональных компетенций, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций, проводилась посредством опроса по методике суммарных оценок Р. Лайкерта (Приложение 1). Респондентам предлагалось оценить по шкале от 1 до 5 (где 5 присуждается наиболее значимому, а 1 - наименее значимому параметру) важность того или иного утверждения.

Исключительно «важными» требованиями респонденты назвали «умение применять теоретические знания при решении профессионально-педагогических задач», «способностью организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность школьников»,

«умение самостоятельно приобретать знания и навыки», «эмоциональная устойчивость» и «способностью диагностировать уровень освоения детьми содержания учебных программ и вносить необходимые изменения в образовательную деятельность». Предпочтения потенциальных работодателей описаны выше (с. 64-65). Развёрнутые данные представлены в Приложении 7.

В рамках эксперимента решалась задача по выявлению удовлетворённости образовательных учреждений, являющихся базой прохождения производственной практики студентов ТГУ, качеством их подготовки. Оценка удовлетворённости проведена на констатирующем этапе эксперимента путём вычисления соотношения профессиональных требований учреждений к будущим учителям их реальным характеристикам.

Данные каждого испытуемого, полученные в ходе диагностических процедур, заносились в сводную таблицу и, таким образом, установлен некий общий уровень сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций и качество профессиональной подготовки, определенный как сумма значений всех показателей. Иными словами, констатирующий этап эксперимента позволил определить состояние исследуемого объекта «на входе».

На рисунке 4 наглядно видно, что преобладающее количество студентов продемонстрировало достаточный и средний уровень сформированности исследуемого набора характеристик (в Группе 1 – 35% и 40%, в Группе 2 – 39% и 38%, соответственно). При этом на оптимальном уровне (сумма высокого и достаточного уровня) находятся показатели 53% обследованных в Группе 1 и 57% - в Группе 2. Минимальное количество обучающихся (по 2 человека в Группе 1 и 2) находится на «низком» уровне, что составляет 7 и 5 % соответственно.

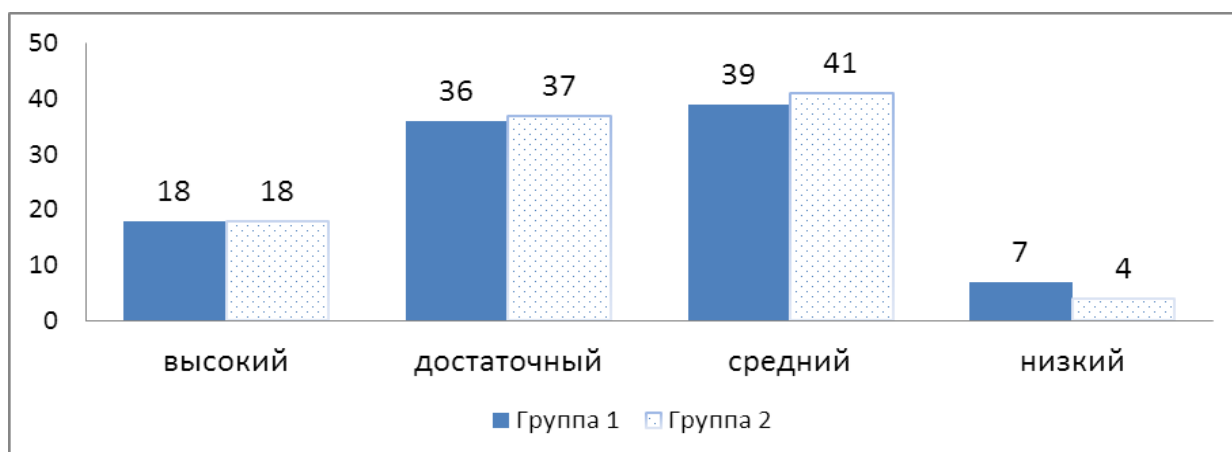


Рисунок 4. Исходный уровень сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций (в %)

Подтверждение (опровержение) гипотезы исследования предполагает обоснование успешности внедрения модели технологии реализации процессного подхода посредством диагностики и сравнения двух групп. Иными словами, необходимо, сравнив Группу 1 и Группу 2, доказать, что при первом сравнении (то есть перед началом педагогического эксперимента) характеристики двух групп совпадают, а при втором (после окончания эксперимента) – различаются [56].

С помощью стандартной программы Microsoft Office Excel произведен расчёт среднего арифметического значения и дисперсии выборки для двух групп (Группы 1 и Группы 2). С помощью «хи-квадрата» К. Пирсона произведён анализ полученных в ходе диагностики данных. Выбор статистического критерия для анализа обусловлен необходимостью проверки совпадения всех исследуемых показателей сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций, малым числом различающихся значений и малым объёмом выборки [57].

С использованием инструментов статистического анализа в электронных таблицах Microsoft Excel произведен расчёт критерия «хи-квадрат» по формуле [18]:

$$X^2 = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{l=1}^c \frac{(N_1 O_{2l} - N_2 O_{1l})^2}{O_{1l} + O_{2l}}$$

где  $N_1$  – количество студентов Группы 1;

$N_2$  – количество студентов Группа 2;

$O_{1L}$  – количество студентов первой группы, находящихся на  $L$ -том уровне сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций;

$O_{2L}$  – количество студентов второй группы, находящихся на  $L$ -том уровне сформированности исследуемых характеристик;

$C$  – число уровней (« $L$ »).

Сравнив полученное эмпирическое значение критерия «хи-квадрат» ( $x^2=1,57251$ ) с критическим значением  $x^2_{0,05}$ , делаем вывод о том, что характеристики сравниваемых выборок совпадают, то есть Группа 1 и Группа 2 статистически однородны.

## **2.2. Применение технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза**

Изученные теоретические положения проблемы исследования и выявленный исходный уровень сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций студентов, позволяют приступить к описанию содержания формирующего этапа педагогического эксперимента. В соответствии с гипотезой и задачами исследования проверке действенности подвергалась структурно-содержательная модель реализации технологии процессного подхода. В качестве экспериментальной группы из двух статистически однородных групп выбрана Группа 1, то есть студенческий коллектив группы ПШоб – 1701, на который оказывалось целенаправленное педагогическое воздействие.

Как было описано ранее (с. 49) технология реализации процессного подхода предполагает несколько этапов: 1) диагностико-ориентировочного,

2) содержательно-процессуального, 3) организационно-деятельностного, 4) рефлексивно-оценочного. Продвижение по этапам технологии обеспечено формированием профессиональных компетенций будущих учителей в соответствии с требованиями потенциальных работодателей. Стоит отметить, что реализация данных этапов происходит с учётом «контекста» ситуации: особенностей личностного развития обучающихся и особенностей реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза (описанных ранее).

В рамках **диагностико-ориентировочного этапа** проведена оценка уровня сформированности «исходного состояния объекта», то есть данных на «входе». Анализу подвергаются результаты студентов-участников эксперимента, полученные с помощью надёжного диагностического инструментария, и результаты анкетирования образовательных учреждений - потенциальных работодателей, представленные в предыдущем параграфе. Всё это позволило увидеть тенденции, возможности и ресурсы развития образовательного процесса, обосновать направление развития каждого обучающегося в части организации производственной практики и оценки её результатов. Не маловажной составляющей является самооценка (входящая в состав Фонда оценочных средств программы производственной практики), выступающая ориентиром в предстоящей практической деятельности и побудителем к формированию активной профессиональной позиции, ценностного отношения к профессии учителя. На первом этапе уточнены задачи производственной практики и получаемые индивидуальные задания, ожидаемые результаты педагогической деятельности обучающихся на базе общеобразовательных учреждений с учётом диагностированного ранее уровня сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций. Итогом данного этапа является сбор данных в соответствии с установленными параметрами технологии реализации процессного подхода в чести продукта.

**Содержательно-процессуальный этап** технологии предполагает организацию производственной практики студентов посредством реализации подпроцесса «Организация производственной практики студентов вуза» в конкретных действиях (функциях) всех его исполнителей в установленные сроки с получением конкретного продукта («выхода») и оценкой этого подпроцесса.

Реализация данного этапа осуществлялась через планирование, организацию, руководство, контроль и коррекцию подпроцесса, схематично представленного в виде общей процессной модели организации производственной практики студентов ТГУ (Рисунок 5).

Ключевое место при проектировании структурно-содержательной модели технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза занимает описание и дальнейшая реализация подпроцесса «Организация производственной практики студентов» с опорой на нормативные документы и имеющейся в данном направлении опыт [4, 61, 83, 89, 97]. В общем, оно представлено в виде детализации функций исследуемого подпроцесса с выделением «контрольных точек» (или событий), сроков контроля их выполнения и ответственных за их реализацию (Приложение 8). Владельцем подпроцесса является руководитель практики от вуза и от общеобразовательной организации. Среди лиц, ответственных за предоставление «входа» и «выхода», заведующий кафедрой, за которой закреплена производственная практика, специалисты Центра организации практик и содействия трудоустройству ТГУ (далее - ЦОПиСТ), руководитель практики от образовательного учреждения и студенты. Без разработки рабочей программы производственной практики, её рассмотрения и согласования, невозможно перейти на следующий организационно-деятельностный этап технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза.



Рисунок 5. Общая схема подпроцесса «Организация производственной практики студентов»

Именно поэтому разработка или корректировка рабочей программы производственной практики является первым контрольным событием исследуемого подпроцесса. Подготовка и реализация производственной практики как любого педагогического процесса характеризуется наличием необходимого пакета документов организационно-правового и организационно-методического характера, что и обуславливает необходимость контроля документации для проведения производственной практики, то есть выделения второго контрольного события. Немаловажным является и финансово-экономическое обоснование расходов материалов в ходе производственной практики, заключение договоров с общеобразовательными учреждениями на проведение производственной практики, и конечно, издание приказа на проведение производственной практики, выделенные в качестве контрольных точек. Графическое изображение позволяет представить декомпозицию исследуемого подпроцесса более наглядно (Рисунок 6).

В рамках педагогического эксперимента в качестве дополнительных видов деятельности (функций) описываемого подпроцесса, введены не обозначенные ни в Положении об организации и проведения практики обучающихся ТГУ, ни в имеющихся в данном направлении исследованиях, следующие: во-первых, «ознакомление представителя организации – базы практики – с рабочей программой производственной практики»; во-вторых, «анализ отчётной документации студентов и оценка их работы; проведение внешней экспертизы качества подготовки студентов».

Данная деятельность предполагает «выход» в виде привлечения представителей общеобразовательного учреждения в качестве педагогов-наставников к осуществлению методической помощи студентам-практикантам и в качестве экспертов к оценке качества подготовки студентов; анкетирования руководителя (заместителя, руководителя структурного подразделения) учреждения-базы практики с целью выявления удовлетворённости качеством подготовки будущих учителей.



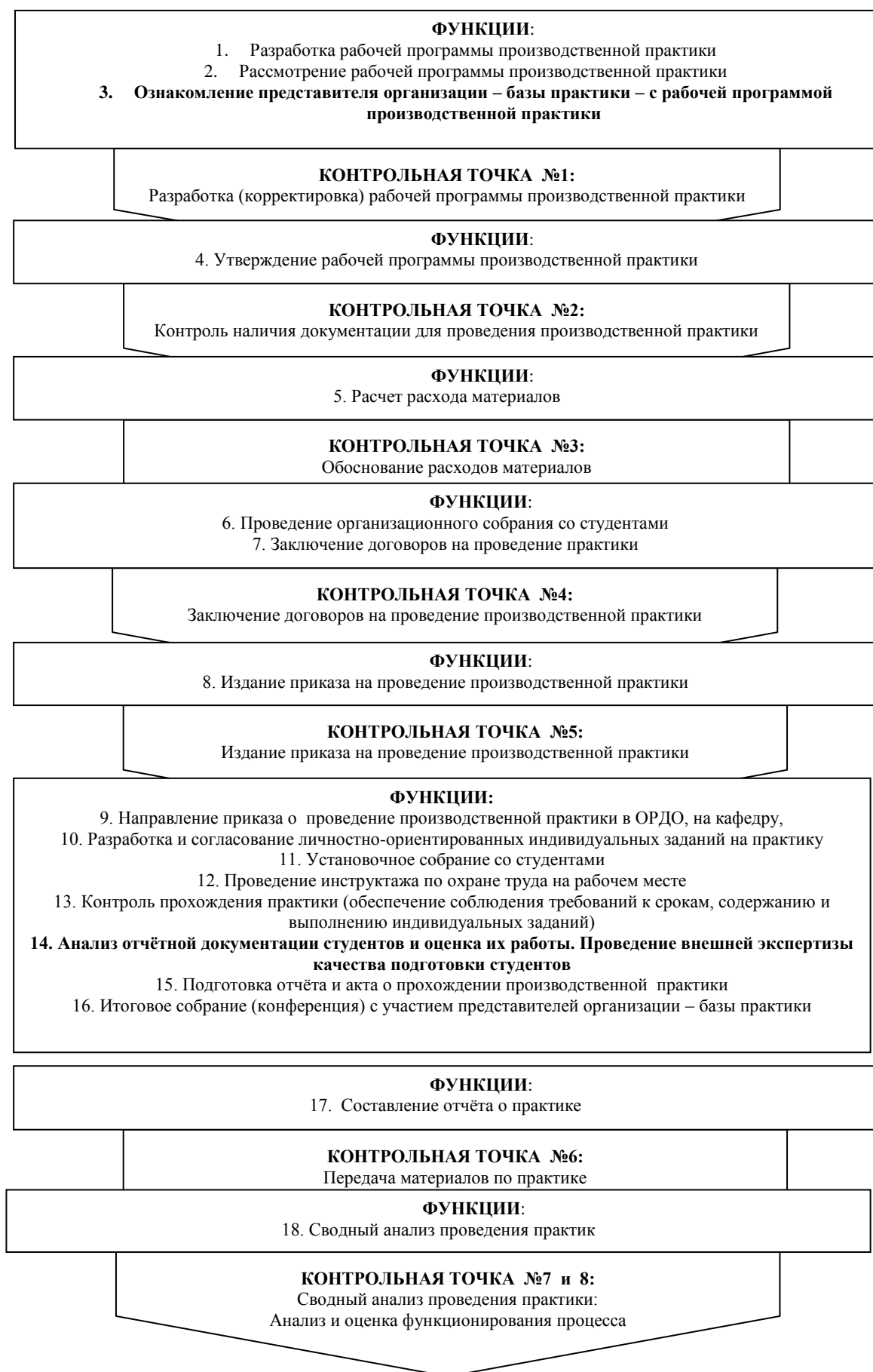


Рисунок 6. Описание подпроцесса «Организация производственной практики студентов»

Итогом содержательно-процессуального этапа представленной технологии является теоретическое осмысление и описание исследуемого подпроцесса в логике идей процессного подхода.

Реализованные в рамках эксперимента функции и полученные «выходы» являются показателем результативности, подтверждающими достижение поставленных целей в установленные сроки. Кроме того, имеется положительная оценка полученных результатов-продуктов (методической помощи и экспертной оценки) с точки зрения соответствия ожиданиям студентов как главных потребителей подпроцесса «Организация производственной практики студентов».

**Организационно-деятельностный этап** предполагал описание содержания педагогического аспекта исследуемого подпроцесса, представленное в Приложении 9, и непосредственно производственную практику студентов. В представленном описании в качестве «входов» указаны дисциплины, учебные курсы, на освоении которых базируется данная практика, в качестве «выходов» - дисциплины, учебные курсы, для которых необходимы знания, умения, навыки, приобретаемые на данной практике. Со стороны профессорско-преподавательского состава вуза, в лице руководителя практики, данная работа включала формирование лично-ориентированных индивидуальных заданий по практике, сопровождаемых консультированием, предоставлением методических указаний и рекомендаций. Со стороны руководителя практики от общеобразовательного учреждения было обеспечено включение направленных на практику студентов в профессионально-педагогическую деятельность. Работа, реализованная на формирующем этапе эксперимента, была направлена на использование методов и форм, формирующих личностные средства практической деятельности будущего учителя, на обеспечение непосредственного внедрения положений теории в практику.

При этом данная работа была проведена с учётом следующих параметров: а) ранее полученных результатов диагностики практических

навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций; б) сравнительной эффективности различных форм учебной и методической работы в условиях функционирования учреждения; в) задач, стоящие перед учреждениями, выступающими в качестве базы практики; г) материальных, морально-психологических, административно-управленческих и других условий прохождения производственной практики.

В рамках формирующего этапа эксперимента на базе общеобразовательных учреждений со студентами-практикантами организована педагогическая деятельность с использованием разнообразных методов, среди которых: 1) посещение открытых уроков (внеурочных занятий и мероприятий) педагогов-наставников; 2) взаимопосещение уроков (внеурочных занятий и мероприятий); 3) ознакомление с современными педагогическими технологиями и методиками; 4) выполнение личностно-ориентированных индивидуальных заданий; 5) решение педагогических задач (проблемных ситуаций).

Два последних из перечисленных методов использованы в качестве инструментария диагностики сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций как параметра результативности технологии реализации процессного подхода в части продукта.

Приятно отметить, что в представленной опытно-экспериментальной работе удалось создать союз «педагог-наставник + студент-практикант» в рамках организуемой производственной практики. Посещение уроков и внеурочных занятий (в том числе открытых), проводимых педагогами-наставниками, имели особую ценность для обучающихся. Присутствие на таком уроке позволяет проследить за практическими действиями учителя, за тем, как он достигает поставленной цели; с помощью каких методических приемов и средств обучения реализует требования учебной программы;

каковы результаты его деятельности. Через посещение и последующее обсуждение студенты получили возможность оценить не только увиденные, но и собственные уроки и занятия; задать наставнику интересующие их вопросы; получив компетентные ответы и профессиональные советы; приобрести педагогические находки.

Взаимопосещение уроков и внеурочных занятий были нацелены на оценку эффективности применяемых будущими учителями педагогических технологий, методов, анализ дидактической эффективности используемых средств обучения и контроля качества образовательного процесса. Педагогическая наставники отметили, что благодаря организации взаимопосещения повысилось качество подготовки проводимых студентами уроков (занятий). Сами обучающиеся признали, что обсуждение уроков (занятий) помогало оценить правильность его постановки, целесообразность выбранных методов и средств, найти и использовать в последующем отдельные методические приёмы. Кроме того, взаимопосещение стимулировало студентов к повышению качества подготовки проводимых уроков и занятий.

В рамках эксперимента предусмотрено ознакомление студентов с современными педагогическими технологиями и методиками, используемыми педагогами общеобразовательного учреждения (базы прохождения практики), через самостоятельное изучение, обобщение и заполнение табличной представленной ниже формы (Таблица 9).

Таблица 9 – Информация об использовании педагогических технологий (методик) в МБУ № \_\_\_\_\_

| Название, автор(ы) педагогической технологии или методики | Цели использования | Порядок использования в практической профессиональной деятельности | Результат использования технологии или методики |
|---|--------------------|--|---|
|   |                    |  |   |

В процессе педагогической деятельности использовались следующих форм работы: 1) индивидуальная работа по сопровождению выполнения

полученных лично-ориентированных индивидуальных заданий, упражнений позволила глубже разобраться в материале, провести рефлексию полученной в процессе обучения информации; 2) работа в парах позволила развить коммуникативные навыки и умения, столь необходимые педагогу в профессиональной деятельности); 3) работа в малых группах по три-четыре человека при ограниченном времени и пространстве позволила организовывать рациональные практические занятия; 4) работа в группах по 5-7 человек способствовала формированию навыков эффективного педагогического взаимодействия.

**Рефлексивно-оценочный этап** предусматривает оценку эффективности технологии реализации процессного подхода на основе анализа полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента данных, своего рода «выходное тестирование» показателей процесса и продукта. Обучающийся получает оценку выполнения лично-ориентированного индивидуального задания на практику и прохождения производственной практики руководителем вуза и руководителем от образовательного учреждения. Подпроцесс «Организация производственной практики студентов» получает оценку по результатам прохождения «контрольных точек», по достижению поставленных результатов путём сравнения запланированных и полученных показателей. Эти данные в полном объёме представлены в следующем параграфе.

Можно сделать вывод о том, что описанная опытно-экспериментальная работа позволила практически применить технологию реализации процессного подхода к подготовке будущих учителей в рамках организуемой в вузе производственной практики.

### **2.3. Анализ и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы**

В рамках контрольного этапа эксперимента с помощью уже известных диагностических инструментариев проведено повторное исследование ранее

установленных параметров оценки результативности технологии реализации процессного подхода (Таблица 3 и 4).

Количественная оценка результатов опытно-экспериментальной работы проводилась методом соотношения, то есть оценивалось процентное соотношение обучающихся-участников эксперимента, находящихся на том или ином уровне сформированности исследуемых характеристик профессиональных компетенций перед началом и по окончании опытно-экспериментальной работы. Таким образом решена последняя задача опытно-экспериментальной работы: обработка и систематизация полученных данных, их анализ и подтверждение продуктивности проведённого педагогического эксперимента.

В исследовании результаты опытно-экспериментальной работы отслеживались по выборке, объем которой был не менее 55 студентов (28 обучающихся группы ПШоб – 1701, 27 – группы ПШоб-1702) ТГУ. Обнаруженные изменения свидетельствуют о положительной динамике роста уровней сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций обучающихся. Обобщенные результаты заключительного этапа опытно-экспериментальной работы представлены на Рисунке 7.

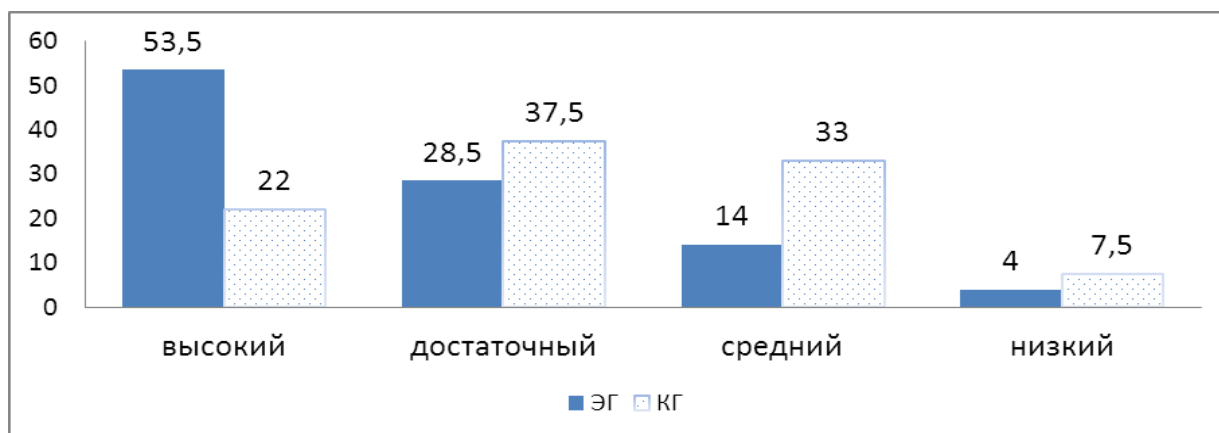


Рисунок 7. Итоговый уровень сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций (в %)

Рассмотрим полученные результаты подробнее. Повторное исследование мотивации профессионально-педагогической деятельности обучающихся по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана) показало, что в обеих группах имеются изменения. Из Таблицы 10 видно, что после эксперимента количество студентов контрольной группы, имеющих высокий и имеющих средний уровень выраженности внешней положительной мотивации, увеличилось на 8% (на 2 обучающихся). Количество студентов экспериментальной группы, имеющих высокий уровень выраженности внешней положительной мотивации, увеличилось в три раза (с 11 до 36%, то есть с 3 до 10 обучающихся), при этом в два раза - с 46 до 21% (с 13 до 6 обучающихся) - сократилось количество студентов, демонстрирующих средний уровень выраженности внешней положительной мотивации.

Таблица 10 - Сравнительные результаты выявления мотивации профессиональной деятельности (в %)

| Группа | Уровень выраженности внешней положительной и внутренней мотивации |             |               |           |             |             |          |          |
|--------|---|-------------|---------------|-----------|-------------|-------------|----------|----------|
|        | высокий   |             | выше среднего |           | средний     |             | низкий   |          |
|        | До Э  | После Э     | До Э          | После Э   | До Э        | После Э     | До Э     | После Э  |
| ЭГ     | <b>11</b>   | <b>36</b>   | <b>36</b>     | <b>36</b> | <b>46</b>   | <b>21</b>   | <b>7</b> | <b>7</b> |
| КГ     | <b>14,5</b>   | <b>18,5</b> | <b>41</b>     | <b>37</b> | <b>44,5</b> | <b>44,5</b> | <b>0</b> | <b>0</b> |

Повторное исследование студентов с целью выявления сформированности практических умений по организации учебной деятельности посредством оценки выполнения индивидуального практического задания «Конспект урока» выявило наличие незначительных отличий в контрольной группе и значительных в экспериментальной группе.

Высокий уровень выявлен у 11% обучающихся контрольной группы (это на 4%, то есть на 1 ч. больше, чем на констатирующем этапе эксперимента), против 53,5 % обучающихся экспериментальной группы (что на 39,5% , то есть на 11 ч. больше, чем на констатирующем этапе эксперимента). Положительная динамика данного показателя объясняется переходом обучающихся из категории «со средним уровнем» в категорию «с

высоким уровнем»: доля студентов, обладающих средним уровнем сформированности практических умений по организации учебной деятельности, сократилось на 40%, доля с низким уровнем и уровнем «выше среднего» сократилась на 8% в целом. В контрольной группе тоже есть незначительная динамика. В обобщенном виде полученные результаты представлены в Таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные результаты сформированности практических умений по организации учебной деятельности (в %)

| Группа | Уровень сформированности практических умений |             |               |           |           |           |          |            |
|--------|--|-------------|---------------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|
|        | высокий                                      |             | выше среднего |           | средний   |           | низкий   |            |
|        | До Э   | После Э     | До Э          | После Э   | До Э      | После Э   | До Э     | После Э    |
| ЭГ     | <b>14</b>                                    | <b>53,5</b> | <b>25</b>     | <b>29</b> | <b>54</b> | <b>14</b> | <b>7</b> | <b>3,5</b> |
| КГ     | <b>7</b>                                     | <b>11</b>   | <b>41</b>     | <b>44</b> | <b>48</b> | <b>41</b> | <b>4</b> | <b>4</b>   |

При повторном выполнении задания по решению педагогических ситуаций у обучающиеся экспериментальной группы обнаружено увеличение количества обладающих высоким уровнем сформированности практических умений с 28,5 до 43% (на 4 ч.) за счёт сокращения количества обладающих средним уровнем с 28,5 до 17,4% (на 3 ч.).

В контрольной группе тоже произошли изменения: переход студента из категории обладающих средним уровнем в категорию обладающих низким уровнем. Общие данные представлены в Таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты сформированности практических умений по разрешению затруднений в педагогической деятельности (в %)

| Группа | Уровень сформированности практических умений |           |               |           |             |             |          |            |
|--------|--|-----------|---------------|-----------|-------------|-------------|----------|------------|
|        | высокий                                      |           | выше среднего |           | средний     |             | низкий   |            |
|        | До Э   | После Э   | До Э          | После Э   | До Э        | После Э     | До Э     | После Э    |
| ЭГ     | <b>28,5</b>                                  | <b>43</b> | <b>39</b>     | <b>36</b> | <b>28,5</b> | <b>17,5</b> | <b>4</b> | <b>3,5</b> |
| КГ     | <b>37</b>                                    | <b>37</b> | <b>37</b>     | <b>37</b> | <b>26</b>   | <b>22</b>   | <b>0</b> | <b>4</b>   |

Согласно результатам повторного экспертного оценивания уровня профессиональной деятельности (Таблица 13) можно сделать вывод о динамике в экспериментальной группе: на 28,5% (то есть на 8 обучающихся) увеличилось количество демонстрирующих высокий уровень владения



педагогической деятельности; на 10,5% (то есть на 3 обучающихся) увеличилось количество обладающих сформированностью исследуемых умений на уровне «выше среднего». При этом сократилось количество студентов, имеющих средний и низкий уровень сформированности практических умений (на 14% - в первом случае и на 4% - во втором). Результаты контрольной группы имеют незначительные изменения.

Таблица 13 - Результаты оценки уровня профессиональной деятельности (в %)

| Группа | Уровень сформированности практических умений |         |               |         |         |         |        |         |
|--------|--|---------|---------------|---------|---------|---------|--------|---------|
|        | высокий                                      |         | выше среднего |         | средний |         | низкий |         |
|        | До Э   | После Э | До Э          | После Э | До Э    | После Э | До Э   | После Э |
| ЭГ     | 18   | 46,5    | 39            | 28,5    | 32      | 18      | 11     | 7       |
| КГ     | 15   | 15      | 37            | 33      | 33      | 33      | 15     | 19      |

После анализа данных по всем проведённым диагностическим процедурам по сумме их результатов была выявлена общая динамика уровня сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций у студентов экспериментальной (ППоб-1701) и контрольной группы (ППоб-1702) до и после формирующего этапа эксперимента. Результаты представлены на Рисунке 8.

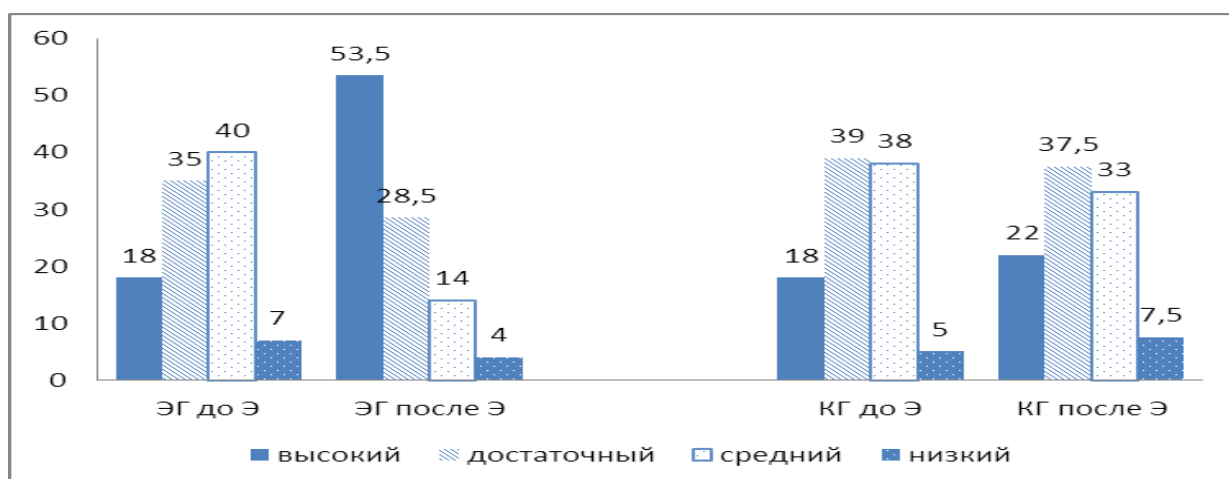


Рисунок 8. Динамика уровня сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций в контрольной и экспериментальной группе до и после эксперимента (в %)

На диаграмме наглядно видно, что изменения, зафиксированные в контрольной группе, незначительны: количество студентов, имеющих высокий и низкий уровень, увеличилось на 4% (на 1 человека), тогда как количество, обладающих средним уровнем, сократилось на 8% (то есть на 2 человека). Тогда как изменения, зафиксированные в экспериментальной группе, более показательны:

- количество продемонстрировавших высокий уровень сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций, увеличилось на 35,5% (на 10 человек), то есть почти в 3 раза;

- количество студентов, находящихся на среднем уровне, сократилось на 25% (на 7 человек) или почти в 3 раза;

- количество имеющих достаточный и низкий уровень сократилось не так значительно: на 7,5% (на 2 человека) и на 3% (на 1 человека).

Большинство студентов экспериментальной группы (53,5%) демонстрируют высокий итоговый уровень, характеризующийся полнотой сформированности и системностью проявления практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций (обозначенных требованиями ФГОС ВО как ПК-8, ПК-10, ПК-13). Студенты данной категории способны самостоятельно формулировать цель и задачи профессиональной деятельности, осуществлять обработку содержания образования, определяя наиболее эффективное процессуально-инструментальное сопровождение развития обучающегося, осуществляя оптимальный выбор педагогических технологий и методик для достижения результата образования личности и его коррекции.

Почти треть студентов (28,5%) имеют достаточный уровень сформированности исследуемых показателей, характеризующийся частичной сформированностью требований ФГОС ВО (в части ПК-8, ПК-10, ПК-13) к будущему учителю, их ситуативным проявлением, когда студент

способен самостоятельно ставить цель и задачи профессиональной деятельности, осуществлять обработку содержания образования, однако, затрудняется при выборе необходимой технологии или методики, нуждается в помощи при определении оптимальных условий достижения результата образования личности обучающегося и его коррекции.

Согласно полученным результатам 14% обучающихся, имеют средний уровень, характеризующийся частичностью сформированности и ситуативностью проявления практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций. Когда студент способен поставить цель профессиональной деятельности совместно с педагогом, и также нуждается в помощи при отработке содержания образования, подборе необходимой педагогической технологии или методики, определении оптимальных условий достижения результата образования личности обучающегося и его коррекции.

Также у одного обучающегося экспериментальной группы диагностирован низкий уровень сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций, что характеризуется ситуативностью и не системностью их проявления. Студент не способен самостоятельно определять контекст цели деятельности или определяет ее не верно, не способен реализовывать цели при отработке содержания образования, не может самостоятельно подбирать оптимальную методику деятельности, не может достичь результата по образованию личности обучающегося и осуществить коррекцию.

Полученные на контрольном этапе результаты диагностического исследования контрольной и экспериментальной группы в сравнении представлены в Таблице 14.

Таблица 14 - Результаты уровня сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций в контрольной и экспериментальной группе до и после эксперимента.

| Уровни сформированности и практических навыков, личностных свойств и качеств студентов | КГ до начала эксперимента |           | ЭГ до начала эксперимента |           | КГ после окончания эксперимента |             | ЭГ после окончания эксперимента |             |
|--|---------------------------|-----------|---------------------------|-----------|---------------------------------|-------------|---------------------------------|-------------|
|  | чел.                      | %         | чел.                      | %         | чел.                            | %           | чел.                            | %           |
| Высокий  | 5                         | <b>18</b> | 5                         | <b>18</b> | 6                               | <b>22</b>   | 15                              | <b>53,5</b> |
| Достаточный  | 10                        | <b>39</b> | 10                        | <b>36</b> | 10                              | <b>37,5</b> | 8                               | <b>28,5</b> |
| Средний  | 11                        | <b>41</b> | 11                        | <b>39</b> | 9                               | <b>33</b>   | 4                               | <b>14</b>   |
| Низкий   | 1                         | <b>4</b>  | 2                         | <b>7</b>  | 2                               | <b>7,5</b>  | 1                               | <b>4</b>    |

С целью проверки гипотезы исследования снова воспользуемся статистическим критерием «хи-квадрат» К. Пирсона. Сопоставляя полученные значения  $\chi^2_{\text{эмпирическое}}$ , равное 6,486998 и  $\chi^2_{\text{критическое}}$ , равное 5,99, в экспериментальной группе до начала эксперимента и после его окончания, а также  $\chi^2_{\text{эмпирическое}}$ , равное 7,513263, и  $\chi^2_{\text{критическое}}$  экспериментальной и контрольной группы после эксперимента, подтверждаем статистическую значимость выявленных различий. Произошедшие положительные изменения в уровнях сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций, у студентов экспериментальной группы (ППоб-1701) не вызваны случайными причинами, а являются следствием внедрения технологии реализации процессного подхода к подготовке будущих учителей в рамках организуемой в вузе производственной практики.

В соответствии с установленными в части «продукта» критерием результативности технологии реализации процессного подхода «качество подготовки обучающихся к профессиональной деятельности» помимо выявления соответствие такого показателя как уровень сформированности профессиональных компетенций требованиям потенциальных работодателей, необходимо также изучить и проанализировать показатель

удовлетворённости потребителей подпроцесса. Оценка удовлетворённости проводилась путём анкетирования образовательных учреждений, являющихся базой производственной практики по методике суммарных оценок Р. Лайкерта. В ходе опроса респондентам предложено выразить своё положительное или отрицательное отношение к ряду суждений, охватывающих характеристики студента вуза, по шкале от 1 до 5 (от «Абсолютно не согласен» до «Абсолютно согласен»). Полученные баллы суммируются по каждому респонденту и по всем суждениям. Полученные в результате анкетирования данные представлены в Приложении 11.

Удовлетворённость рассматривается как соотношение профессиональных требований учреждений к будущим учителям и реальных характеристик (компетенций, личностных свойств и качеств) студентов, прошедших производственную практику на базе школы, и рассчитывается по формуле [25, с.252]:  $Y = K_n - K_o$ ,

где  $Y$  – удовлетворённость качеством подготовки студентов к профессиональной деятельности,

$K_n$  – результат восприятия потребителем качества подготовки,

$K_o$  – результат ожидания (приоритетные требования) потребителя.

Если  $Y > 0$ , то услуга в области образования считается качественной.

По Рисунку 9 видно, что в результате восприятия потребителем качества подготовки будущих учителей отличается от ранее выявленных приоритетных требований. Сравнение данных, полученных в ходе анкетирования на констатирующем и на контрольном этапе эксперимента, позволяют сделать следующие выводы:

1. Качество подготовки студентов соответствует по таким пунктам как «способностью участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося», «готовностью организовывать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся», «готовностью осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками», «умение эффективно взаимодействовать с

детьми, родителями (законными представителями), педагогическими работниками» [71, с. 28].

2. Качество подготовки проходивших производственную практику студентов ниже ожиданий по показателям «умение применять теоретические знания при решении профессионально-педагогических задач» (на 11 баллов), «умение самостоятельно приобретать знания и навыки» (на 10 баллов), «эмоциональная устойчивость» (на 4 балла).

3. Качество подготовки студентов-практикантов выше, чем ожидалось по «актуальности теоретических знаний», «умению пользоваться техническими средствами обучения, интернет-ресурсами, оргтехникой», «способности организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность школьников», «способностью диагностировать уровень освоения детьми содержания учебных программ и вносить необходимые изменения в образовательную деятельность» и «способностью к инновационной деятельности» (на 6-13 баллов); и ещё пяти характеристикам (на 1-5 баллов).

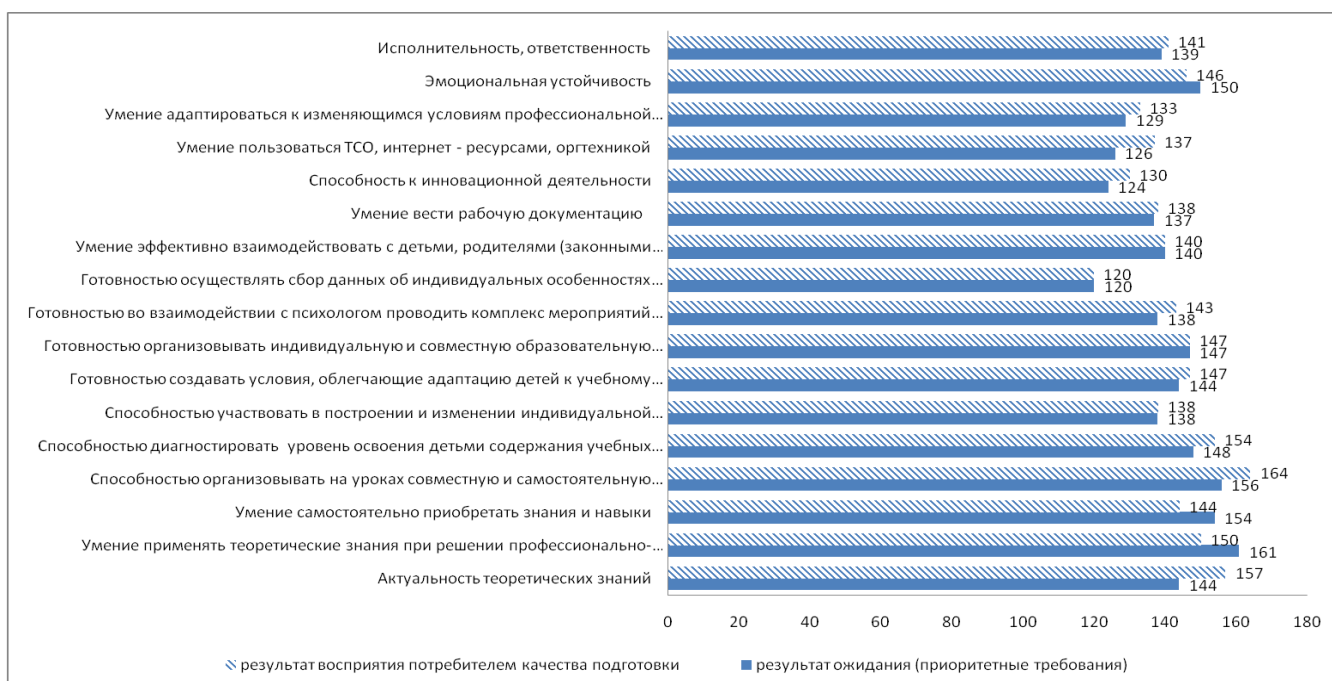


Рисунок 9. Удовлетворённость общеобразовательных учреждений, являющихся базой прохождения производственной практики, качеством подготовки студентов к профессиональной деятельности (сравнение показателей в баллах)

Таким образом, на основании расчётов  $U=2438-2395=43 >0$ , то услуга в области образования считается качественной, то есть удовлетворены качеством подготовки будущих учителей.

Оценивая «процесс» по критерию «успешность реализации подпроцесса», следует констатировать наличие описания заявленных ранее показателей. Так, декомпозиция исследуемого подпроцесса до функций, совладельцев подпроцесса (ответственных за реализацию тех или иных функций) с выделением ожидаемых результатов, контрольных событий и сроков подробно представлена в Приложении 8. В таблицах Приложения 9 подробно описаны требования к входам и выходам, содержанию процесса в педагогическом ракурсе. Успешное прохождение «контрольных точек», наличие положительной динамики уровня сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций, как показателя результативности технологии реализации процессного подхода в части «продукта», позволяет считать зафиксированные на контрольном этапе эксперимента («на выходе») результаты соответствующими ожидаемым.

Иными словами, объективность и достоверность полученных результатов в работе доказана с помощью методов математической статистики, что подтверждает правильность выдвинутой гипотезы.

## Выводы по II главе

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы, представленной во второй главе, сделаем несколько обобщений.

1. Учитывая двойственность предмета исследования (а именно, тот факт, что он является и процессом, и продуктом), в качестве критериев результативности технологии реализации процессного подхода предложены, во-первых, успешность реализации подпроцесса «Организация производственной практики студентов» и, во-вторых, качество подготовки обучающихся к профессиональной деятельности. Определены соответствующие им показатели: 1) описание требований к входам и выходам, содержанию процесса в педагогическом ракурсе; 2) наличие взаимосвязи подпроцесса с другими процессами (подпроцессами); 3) соответствие полученных результатов ожидаемым (поставленной цели); 4) соответствие уровня сформированности профессиональных компетенций требованиям потенциальных работодателей; 5) удовлетворённость потенциальных работодателей как потребителей подпроцесса.

2. В соответствии с выдвинутыми показателями подобран диагностический инструментарий, проведена диагностика и анализ исходного состояния сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций. Различная степень проявления составляющих данного показателя характеризует уровни развития профессиональной компетентности будущих учителей: высокий, достаточный, средний и низкий.

3. На констатирующем этапе эксперимента выявлено примерное равенство полученных результатов у обучающихся двух групп базы исследования (ППоб-1701 и ППоб-1702), что свидетельствует об их однородности и равности условий для проведения целенаправленного педагогического воздействия. В качестве экспериментальной группы, группы



на которое будет оказано непосредственное педагогическое воздействие, выбрана группа ПШоб-1701.

4. Применение технологии реализации процессного подхода на основе уточнения и адаптации процессов системы менеджмента качества к организации производственной практики студентов педагогических специальностей вуза осуществлялось поэтапно: от оценки «исходного состояния» объекта исследования на диагностико-ориентировочном этапе к описанию основных функций менеджмента организация производственной практики студентов в логике идей процессного подхода на содержательно-процессуальном этапе и непосредственной реализации описанного подпроцесса педагогическими методами и формами на организационно-деятельностном этапе к проведению «выходного тестирования» объекта исследования на рефлексивно-оценочном этапе.

5. На контрольном этапе эксперимента в соответствии с методикой проведения эксперимента проведено повторное исследование контрольной и экспериментальной группы, а также изучение удовлетворённости общеобразовательных учреждений, являющихся базой прохождения производственной практики, качеством подготовки студентов. Полученные результаты констатировали наличие положительной динамики показателей сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций у обучающихся экспериментальной группы, в то время как показатели у обучающихся контрольной группы почти не изменились. Применение метода математической статистики подтвердило наличие статистически существенных изменений, что позволяет подтвердить результативность осуществленной теоретической и опытно-экспериментальной работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование как социальный институт, воспроизводящий интеллектуальный потенциал страны, должно обладать способностью к опережающему развитию, отвечать интересам общества, конкретной личности и потенциального работодателя. В этой связи, современный этап развития общества ставит перед российской системой образования целый ряд проблем, обусловленных политическими, социально-экономическими, мировоззренческими и другими факторами, среди которых следует выделить необходимость повышения эффективности и качества подготовки будущих специалистов.

Среди обстоятельств и условий, свидетельствующих о данной необходимости, можно выделить следующие:

а) повышение роли и статуса потребителей образовательных услуг и заинтересованных сторон;

б) расширение сферы использования современных информационных технологий и программных продуктов в образовательный процесс высшей и средней школы;

в) необходимость сокращения затрат, потерь и издержек на всех ступенях образования при неизменности результата – гарантии качества образования;

г) повышение технологической и исполнительской дисциплины;

д) нормативные требования стандартизации результата образования (профессиональный стандарт педагога, национальные стандарты менеджмента серии ГОСТ Р 15000, международные стандарты серии ISO 9000).

Это послужило предпосылками для рассмотрения процессного подхода в качестве концептуальной основы моделирования образовательного процесса вуза. Под процессным подходом понимается ориентация деятельности организации на управление как каждым процессом в отдельности, так и всеми процессами в совокупности. Представленный

подход позволяет на основе вычленения и стандартизации образовательного процесса изучить его параметры, которые в конечном итоге обеспечат качество образовательного результата – компетентного выпускника, отвечающего современным требованиям работодателя.

Рассмотрение основных понятий процессного подхода, общей схемы процесса как такового, позволили приблизиться к пониманию сути. Любая деятельность преследует определённую цель. Должностное лицо, ответственное за реализацию этой деятельности (владелец процесса), должен иметь возможность, прежде всего, оценить, насколько результат процесса соответствует поставленной цели, следовательно, цель процесса и её результаты должны быть диагностируемы; и, конечно, преобразовать результаты на выходе процесса, приближая его к достижению цели, корректируя по своему усмотрению характеристики входа процесса. Если хотя бы одно из приведённых условий не выполняется, то процесс в соответствии с данным определением отсутствует. В этом случае любые действия по идентификации процесса, определению его взаимодействий с другими процессами, мониторингу, разработке документации и тому подобное бессмысленны [107].

Рассмотрение процессного подхода в сравнении с функциональным и системным подходом позволило выявить преимущества, а именно:

1) непрерывность в осуществлении и руководстве деятельностью организации на стыках между отдельными процессами (подпроцессами, функциями), подразделениями и должностными лицами при их взаимодействии;

2) сглаживание противоречий, связанных с иерархическим (вертикальным) организационным построением и горизонтальными процессами жизнедеятельности организации, в том числе оказания образовательных услуг;

3) большая нацеленность деятельности организации на интересы потребителей. Это, в свою очередь, позволяет рассматривать реализацию

процессного подхода в качестве средства повышения качества подготовки будущих учителей.

Анализ представленных в научной литературе трактовок дефиниций «качество», «качество образования», «качество подготовки» позволил в рамках проводимого исследования охарактеризовать качество подготовки будущих учителей как соответствие уровня профессиональных компетенций выпускников вуза (отвечающего государственным образовательным стандартам, образовательным целям учреждения, реальной модели будущей профессиональной деятельности) актуальным и перспективным требованиям потенциального работодателя, отражённое в критериях и показателях качества результата образовательного процесса.

С определённой долей условности можно утверждать, что образовательный процесс – это производственная среда, проявляющаяся в совокупности человеческих и технологических факторов, напрямую влияющих на условия осуществления деятельности организации и качество её результата, значит можно применять некоторые инструменты менеджмента, предлагаемые в рамках процессного подхода, с целью повышения качества деятельности организации, выпускаемой ею продукции (или предоставляемой услуги). Рассмотрев педагогическую технологию как набор технологических процедур, обеспечивающих профессиональную деятельность педагога и гарантированность конечного планируемого результата [76], получим возможность выделить родственные с педагогической точки зрения черты, характеризующие опыт применения педагогических технологий и процессного подхода в деятельности образовательного учреждения. И таким образом определим технологию реализации процессного подхода как педагогическое явление и как систему действий, операций, функций, процедур и коммуникаций, направленных на достижение образовательного результата с учётом особенностей реализации идеи процессно-ориентированной модели образовательного процесса,

требований потребителей к результатам подготовки будущих учителей и возможности адаптации к ним образовательного процесса в вузе.

В рамках исследования выделены особенности применения технологии реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза, а именно:

- 1) наличие одновременно нескольких заказчиков (обучающийся, работодатели, общество, государство);
- 2) множественность требований, предъявляемых к результату образовательного процесса;
- 3) трудности при попытке исчерпывающе описать и объективно оценить вход (входы) образовательного процесса вуза;
- 4) направленность реализации технологии процессного подхода – в создании дополнительной ценности для потребителей, применительно к образовательному процессу - в повышении их степени удовлетворённости;
- 5) наличие нескольких владельцев каждого подпроцесса образовательного процесса (как минимум двух: преподавателя и студента);
- 6) необходимость регламентации и дополнительной мотивации учебной деятельности студента как совладельца образовательного процесса;
- 7) трудность в оценке продукта образовательного процесса (подобрать адекватные критерии и показатели с точки зрения процессного подхода к такому многоаспектному процессу);
- 8) сложность при стремлении исчерпывающе охарактеризовать педагогическое взаимодействие как части образовательного процесса.

Технологию реализации процессного подхода как педагогический феномен можно представить в виде структурно-содержательной модели, состоящей из взаимосвязанных пяти блоков:

- целевого (повышение ценности процесса и результата формирования практических навыков студентов в соответствии с актуальными предъявляемыми со стороны работодателя требованиями к профессиональной деятельности),

- содержательного (наполнение проектируемого образовательного процесса в теоретическом, психологическом и деятельностном аспекте, выраженное в овладении практическими навыками и сформированности личностных свойств и качеств),

- процессуального (представлен совокупностью элементов и коммуникаций подпроцесса «Организация производственной практики студентов»),

- оценочного (оценивание основано на выделении критериев и показателей по параметрам и продукта, и процесса),

- корректирующего (предполагает мониторинг и улучшение процесса, проведение корректирующих действий на основании результатов анализа данных).

Принимая во внимание тот факт, что осуществляемая в рамках эксперимента деятельность является ни чем иным как педагогическим проектированием, можем представить технологию реализации процессного подхода поэтапно:

1) диагностико-ориентировочный (направлен на «входную» диагностику и обеспечение прогностичной постановки цели);

2) содержательно-процессуальный (предполагает декомпозицию проектируемого процесса до функций по планированию, организации, руководству, контролю и коррекции; описание его элементов и ожидаемых результатов в соответствии с параметрами процесса и продукта);

3) организационно-деятельностный («отвечает» за реализацию комплекса педагогических мероприятий и действий, обеспечивающих позитивные изменения компонентов в соответствии с выделенными критериями и показателями);

4) рефлексивно-оценочный (обеспечен «выходной» диагностикой, позволяет оценить и проанализировать состояние проектируемого процесса, принятие решения о корректировке). Компоненты описанных блоков рассматриваются в качестве «входов» процессов (подпроцессов).

В контексте представленного исследования проектированию подлежал подпроцесс «Организации проведения производственной практики студентов». Следуя логике исследования из поля профессиональных компетенций, установленных в ФГОС ВО, выделены несколько наиболее значимых. Значимость данных компетенций определена на основе анализа требований профессионального стандарта «Педагог», Программ практики (производственной и педагогической) бакалавров направления подготовки «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и педагогика начального образования», потенциальных работодателей - образовательных организаций, выступающих базой практики студентов.

В качестве показателями результативности технологии реализации процессного подхода определены следующие:

- а) положительная (внешняя и/или внутренняя) мотивация профессиональной деятельности;
- б) сформированность практических умений по организации учебной деятельности;
- в) сформированность практических умений по разрешению затруднений в педагогической деятельности;
- г) проявление студентов в профессиональной деятельности.

В соответствии с данными показателями подобраны диагностический инструментарий и проведено обследование 55 студентов (28 обучающихся группы ППоб – 1701, 27 – группы ППоб-1702) ТГУ. Преобладающее количество студентов продемонстрировало достаточный и средний уровень сформированности исследуемого набора характеристик (в ППоб-1701 – 35% и 40%, в ППоб- 1702 – 39% и 38%). С помощью «хи-квадрата» К. Пирсона произведён анализ полученных в ходе диагностики данных и доказана статистическая однородность обследованных групп.

В образовательном процессе в части организации производственной практики апробирована структурно-содержательная модель технологии реализации процессного подхода. Представлена декомпозиция подпроцесса

«Организация производственной практики студентов», описаны «входы», «выходы», выделены функции, ответственные за их исполнение, контрольные точки и сроки, раскрыт педагогический аспект деятельности обучающегося, руководителя производственной практики от кафедры и от общеобразовательной организации. Представители потенциальных работодателей в лице руководителя производственной практики от общеобразовательных организации включены в подпроцесс (и это является частью эксперимента) через ознакомление с рабочей программой производственной практики, непосредственную оценку педагогической деятельности обучающегося, анализ отчётной документации студентов и демонстрацию удовлетворённости качеством подготовки студентов-практикантов.

Оценивание профессиональной деятельности студентов-практикантов проводилось через посещение и анализ уроков (занятий и мероприятий, проводимых студентом); изучение документации; беседы с учащимися и другими участниками занятий и мероприятий (родителями, педагогом-психологом и др.), проводимых студентом; наблюдения за поведением студента на уроке и перемене. Такое погружение в образовательный процесс вуза делает представителей базы прохождения производственной практики совладельцами исследуемого подпроцесса, ответственными за предоставление «выхода» - оценки качества подготовки будущих учителей.

На базе общеобразовательных учреждений со студентами-практикантами реализованы такие педагогические мероприятия как:

- посещение открытых уроков (внеурочных занятий и мероприятий) педагогов-наставников;
- взаимопосещение уроков (внеурочных занятий и мероприятий);
- ознакомление с современными педагогическими технологиями и методиками;
- выполнение лично-ориентированных индивидуальных заданий;
- решение педагогических задач (проблемных ситуаций).



Посещение уроков и внеурочных занятий (в том числе открытых), проводимых педагогами-наставниками, имели особую ценность для обучающихся. Взаимопосещение уроков, по мнению обучающихся, помогло оценить правильность его постановки, целесообразность выбранных методов и средств, найти и использовать в последующем отдельные методические приёмы. Ознакомление студентов с современными педагогическими технологиями и методиками, используемыми педагогами общеобразовательного учреждения (базы прохождения практики) проходило через самостоятельное изучение и обобщение материала. Два последних из перечисленных использованы в качестве инструментария диагностики сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций как параметра результативности технологии реализации процессного подхода в части продукта. Всё это стимулировало студентов к повышению качества подготовки проводимых уроков и занятий.

В рамках контрольного этапа эксперимента с помощью уже известных диагностических инструментариев проведено повторное исследование ранее установленных параметров оценки результативности технологии реализации процессного подхода. В экспериментальной группе наблюдается увеличение количества обучающихся с высоким уровнем сформированности практических навыков, личностных свойств и качеств студентов, характеризующих этапы формирования профессиональных компетенций, на 35,5% (почти в 3 раза). При этом сократилось количество, находящихся на достаточном, среднем и низком уровне. Изменения, зафиксированные в контрольной группе, незначительны. С помощью критерия «хи-квадрат» К. Пирсона подтверждаем статистическую значимость выявленных различий.

Оценка удовлетворённости потенциальных работодателей по методике суммарных оценок Р. Лайкерта показала, что образовательные учреждения, являющиеся базой производственной практики студентов, удовлетворены

качеством подготовки будущих учителей и свидетельствует о соответствии полученных результатов ожидаемым.

Представленное описание требований к «входам» и «выходам», содержанию процесса в педагогическом ракурсе, фактическая поэтапное внедрение технологии реализация процессного подхода, дают основание положительно оценивать достижение параметров результативности технологии реализации процессного подхода в части продукта.

### Список используемой литературы

1. Абдураззакова Д.А. Повышение качества профессиональной подготовки студентов в вузе // Проблемы педагогики, 2018. № 2 (34). С. 114-115.
2. Аvezов А.Х. Организация системы управления качеством подготовки специалистов в вузе: процессный подход // Вестник ТГУПБП. 2017. №3. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-sistemy-upravleniya-kachestvom-podgotovki-spetsialistov-v-vuze-protsessnyy-podhod> (дата обращения: 27.04.2018).
3. Андреев В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования // Известия Российской академии образования. - 2001. - №1.-С. 35-42
4. Асхабалиева Д.Д., Алижанова Х.А. Педагогическая практика в вузе как условие развития исследовательских компетенций студентов // Вестник ГУУ. 2014. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-v-vuze-kak-uslovie-razvitiya-issledovatel'skih-kompetentsiy-studentov> (дата обращения: 11.04.2018).
5. Ахметшин А.А., Ибатуллин У.Г. Процессная модель управления качеством образовательных услуг в самостоятельных учреждениях дополнительного профессионального образования // Лидерство и менеджмент. 2017. №3. - С. 109-116.
6. Бадеева Е.А., Володин В.М., Мурашкина Т.И. Процессный и проектный подходы при планировании в рамках квалитативного менеджмента // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2014. №1 (29). - С. 147 - 157.
7. Байтасов Р.Р. Управление образовательным учреждением. - М., Издательство: Издательские решения. – 2017. - 316 с.

8. Беленок И.Л., Погребницкая М.В. Совершенствование системы менеджмента вуза на основе повышения зрелости бизнес-процессов // Наука и школа. 2015. №3. - С. 20-23.
9. Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1988. - 160 с.
10. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. Часть II. Измерение качества процесса обучения. — М.: Знание, 1971. -71 с.
11. Бешенков С.А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С.А. Бешенков. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002 – 336 с.
12. Блинов А.О., Угрюмова Н.В. Возможности использования реинжиниринга как инструмента управления предприятиями с позиций процессного подхода // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика . 2014. №1 (7). - С. 224-232.
13. Бочарова С.В. Совершенствование СМК: четыре основных направления // тандарты и качество. 2015. № 6(936). - С. 88-98.
14. Вишняков О. Процессно-ориентированный подход в управлении организацией /О. Вишняков, И. Дятлова [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.management.com/ERP-system.html>. (дата обращения: 21.05.2018).
15. Гаврилова Т.П., Волкова Д.К. О необходимости тьюторского сопровождения студентов высшей школы в процессе педагогической практики // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2017. №2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-neobhodimosti-tyutorskogo-soprovozhdeniya-studentov-vysshey-shkoly-v-protssesse-pedagogicheskoy-praktiki> (дата обращения: 18.04.2018).
16. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1998г. – 237 с.

17. Голубева А.И. Управление качеством образовательной деятельности в учреждении среднего профессионального образования : дис... канд.пед.наук : 13.00.08 / Голубева А.И.- Нижний Новгород, 2018.- 361 с.
18. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы/ М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. — М.: Педагогика, 1997. — 136 с.
19. Деминг У.Э. Выход из кризиса: новая парадигма управления людьми, системами и процессами /пер. с англ. - М.: Альпина Бизнес Бук, 2009. - 418 с.
20. Денисова О.К. Организационный подход к формированию процессно-ориентированной системы управления вузами // Идеи и идеалы. 2015. №2 (24). - С. 25-33
21. Дерендяева Т.М., Даньшина А.А. Проблемы управления качеством профессиональной подготовки в экономических вузах // Теория и практика современной науки. - №1(7). -2016. - [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25604189> (дата обращения: 07.09.2018).
22. Джеймс Р. Эванс. Управление качеством / Джеймс Р. Эванс; пер. с англ. под ред. Э.М.Короткова. - М.: Юнити-дана, 2014. -671 с.
23. Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина. -М.: Мысль, 1988. -316 с.
24. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. - М.: Педагогика, 1989. - 159 с.
25. Жирнова Е. А. Удовлетворенность потребителей как показатель качества образовательной услуги // Решетневские чтения. 2014. №18.- С. 251 - 254
26. Зеер Э.Ф., Лебедева Е.В., Зиннатова М.В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в

- профессиональном образовании // Образование и наука. 2016. №7 (136). - С. 40-56.
27. Иванюлов Э.Б. Процессный подход в организационном проектировании // Вестник СГТУ. 2014. №1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessnyy-podhod-v-organizatsionnom-proektirovanii> (дата обращения: 07.12.2018).
28. Кирилина И. В., Кувырталова М. А. Практическая подготовка студентов педвуза: традиции и инновации // Время науки. - 2016. - № 4. - Тула: ТГПУ Л.Н. Толстого. - С. 1-13.
29. Кириллов А.Г. Технология совершенствования системы управления вузом // Вестник КемГУ. 2014. №1 (57). - С. 68-72.
30. Кларин М.В. Развитие "педагогической технологии" и проблемы теории обучения // Советская педагогика – 1984 - № 4, С. 117-122.
31. Климова Т.Е. Педагогическая диагностика: учеб. пособие. - Магнитогорск: Лаборатория проблем непрерывного образования, 2000. - 126 с.
32. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь .- М., 2003 г. – 208 с.
33. Колокольцева О.В. Реализация процессного подхода в системе менеджмента качества образовательной организации // Базис. 2017. №2 (2). - С. 52-56.
34. Кондаурова И.К., Захарова Т.Г., Гусева М.А. Региональный опыт подготовки и профессионального становления будущих педагогов-математиков в условиях модернизации среднего и высшего математического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 81-84.
35. Коречков Ю.В., Иванов С.В. Тенденции развития высшего профессионального образования в зарубежных странах // Ярославский педагогический вестник. 2012. №4. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-v-zarubezhnyh-stranah> (дата обращения: 19.04.2018).
36. Коречков Ю.В. Процессный подход к управлению организацией высшего образования //Науковедение. - Том 9. - №3. - 2017.  
[Электронный ресурс] <http://naukovedenie.ru/PDF/107EVN317.pdf>  
(дата обращения: 24.05.2018).
37. Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов. - М.: Мир, 2006. - 320 с.
38. Котлер Ф. Основы маркетинга. - М.: Прогресс, 1990. -638 с.
39. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики. Новый этап: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2006;  
Афанасьев В.Г. Системность и общество. - М.: Политиздат, 1980. - С.286
40. Лебедева И. А., Поносова Е. В. Процессный подход в менеджменте качества образования в вузе // Молодой ученый. — 2015. — №7. Т.1. — С. 91-94. [Электронный ресурс] - URL <https://moluch.ru/archive/30/3435/> (дата обращения: 07.04.2019).
41. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. уч. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Прометей, 1992. - 527 с.
42. Матвеева Н.Н. Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса как средство повышения качества образовательных результатов : на примере факультета и кафедры вуза : дис... к. пед.наук : 13.00.01 / Матвеева Н.Н.- Самара, 2009.- 203 с.
43. Матяш Н. В., Фомин Н. В. Процессный подход в системе менеджмента качества вуза // Вестник БГУ. 2014. №3. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessnyy-podhod-v-sisteme-menedzhmenta-kachestva-vuza> (дата обращения: 09.11.2018).

44. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. -М.: Педагогика, 1988. - 191 с.
45. Мащенко Н.Е. Документные ресурсы в контексте информационного общества // Культурная жизнь Юга России. 2016. №4. - С. 105-110.
46. Медведев Е., Свеженцев И., Уштанит Т. Повышение эффективности предприятия за счет процессно-ориентированного подхода к управлению // Проблемы теории и практики управления, 2014, №5. - С. 126-135.
47. Межгосударственный стандарт ГОСТ 180 9000-2011 "Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь" (введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 22 декабря 2011 г. N 1574-ст)
48. Менеджмент процессов: пер. с нем. / под ред. И. Беккера, Л. Вилкова, М. Кугелера, М. Роземанна. - М. : ЭКСПО, 2014. - 384 с.
49. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В.Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М., 2010 [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070066/> (дата обращения: 16.09.2018)
50. Митрофанова С.В., Жирнова Е.А. Процессно-ориентированная модель вуза для совершенствования деятельности учебного подразделения // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2015. №11. - С. 103-105.
51. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография. – Волгоград: Пермена, 2006. – 318 с.
52. Мороз О.Н., Иценков О.О. Процессный подход в системе менеджмента качества кафедры управления и предпринимательства // Вестник СГУГиТ (Сибирского государственного университета геосистем и технологий). 2015. №4 (32). - С. 107-119.
53. Наймушин А.И. Структура системы управления качеством



- образования. Основные направления развития / А.И. Наймушин // Сборник: Материалы научно-практического семинара «Проблемы управления качеством образования». - Уфа: РИО БФ АТиСО, 2003. - С. 15-23.
54. Никитина Г. В. Организация социальной практики в подготовке педагогических кадров: опыт учреждений // Alma mater. 2014. № 10. С. 84-87.
55. Никитина Г.В. Результаты исследования подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик // Педагогическое образование в России. 2015. №10. - С. 65-70
56. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи).- М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
57. Новицкий П.В. Метрология / П.В. Новицкий. - М.: ВНИИПО, 1979. - 112 с.
58. Новое качество высшего образования в современной России (Содержание. Механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход // Труды Исследовательского центра. Под науч. ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. - М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. - 251 с.
59. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова – 4-е изд, дополненное – М., 1999. - с. 812.
60. Олешков М.Ю.,  
Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. — М.: Компания Спутник+. - 2015. - 170 с.
61. Очиров Г.Д. Педагогическая практика в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов // Вестник БГУ. Образование.

- Личность. Общество. 2015. №4. URL:  
<https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-uchitelya-nachalnyh-klassov> (дата обращения: 18.04.2018).
62. Панасюк В.П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса: монография / В.П. Панасюк; под ред. А.И. Субетто. - СПб.- М., 1997. - 297 с.
63. Парфентьева О.В. Организационные основы процессного подхода в системе высшего профессионального образования // Вестник ИрГТУ. 2009. №2 (38). [Электронный ресурс] URL:  
<https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-osnovy-protsessnogo-podhoda-v-sisteme-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 07.10.2018).
64. Педагогика. Учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 640 с.
65. Педагогический терминологический словарь. — С.- Петербург: Российская национальная библиотека. 2016. - С. 94
66. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 1995. - с.20.
67. Попова Л.Ф. Совершенствование управления качеством по циклу PDCA // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2017. №4 (68). - С. 68-72.
68. Поровский А.Г. Процессный подход к подготовке будущих учителей изобразительного искусства в вузе : дис... канд.пед.наук : 13.00.08 / Поровский А.Г. - Великий Новгород, 2010.- 183 с.
69. Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений. М.: Новая школа, 1995. - 464 с.

70. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от «18» октября 2013 г. № 544н
71. Приказ Минобрнауки России от 14.12.2015 N 1457 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)"
72. Решение учёного совета ТГУ №112 от 22.02.2018 «О внесении изменений в Положение об организации и проведении практики обучающихся Тольяттинского государственного университета. - URL: <https://tltsu.ru/upravlenie/educational-methodical-management/regulatory-documents-of-educational-process> (дата обращения: 01.03.2018).
73. Робсон М., Уллах Ф. Реинжиниринг бизнес-процессов: Практическое руководство -М.: ЮНИТИ,2003 - 190 с.
74. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Наука. - 1946. – 543 с.
75. Рубцова С.Ю. Система менеджмента качества подготовки специалистов в условиях информатизации образования вуза : дисс... доктора пед.наук : 13.00.02 / Рубцова С.Ю.- Москва, 2011.- 359 с.
76. Руководство по применению стандарта ИСО 9001:2000 в области обучения и образования / Пер. с англ. А.Л. Раскина. М.: РИА "Стандарты и качество", 2002. - 128 с.
77. Рыбаков М.Ю. Бизнес-процессы. Как их описать, отладить и внедрить. -М.: Издательство Михаила Рыбакова, 2016. - 392 с.
78. Рябова Е.В. Функционально-ориентированное управление как технология менеджмента в современных условиях // Вестник ВУиТ. 2011. №24 [Электронный ресурс] URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-orientirovannoe-upravlenie-kak-tehnologiya-menedzhmenta-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 20.05.2018).

79. Рязов Н.Н. Общая теория статистики / Н.Н. Рязов -2-е изд. перераб. и доп. - М.: Статистика, 1971. - 368 с.
80. Савочкина Л.В. Формирование готовности студентов университета к графической деятельности на основе проектно-процессного подхода : дис... канд.пед.наук : 13.00.08 / Савочкина Л.В.- Магнитогорск, 2010.- 184 с.
81. Салимова Т.А. Управление качеством: учеб. по специальности «Менеджмент организации». - Москва: Омега - Л, 2008. -414 с.
82. Свиткин М.З. Реализация процессного подхода при разработке системы менеджмента качества. // Сб. ст. членов Международной гильдии профессионалов качества / М.З. Свиткин. - Н. Новгород: СМЦ «Приоритет», Изд-во «Вектор ТиС», 2003. - С. 5 - 41.
83. Седова Н.В., Седов В.А. Историческая ретроспектива практик студентов педагогических вузов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2017. №4. - С. 338-344.
84. Середкина И.М. Формирование организационной схемы управления вузом на основе процессного подхода, ориентированного на качество подготовки специалистов с высшим образованием: сборник трудов конференции Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева. 29-30 марта 2017 г. /Международный центр научно-исследовательских проектов (Киров). - М., 2017. С. 521-529.
85. Скопа В. А., Кисельников И. В. Профессиональный стандарт педагога как инструмент совершенствования качества подготовки учителя в педагогическом вузе // Успехи современной науки. 2016. - №10. Т. 1. - С. 130-133

86. Словарь-справочник по педагогической психологии. М.В. Гамезо, А.В. Степаносова, Л.М. Хализева. 2014. - 85 с.
87. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М.: Компания Спутник +, 2006 г. – 191 с.
88. Соловова Н. В. Научные подходы к организации и управлению методической работой в вузе // Известия Самарского научного центра РАН. 2008. №6-1. - С. 73-80.
89. Старченко Е. В. Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов / Е. В. Старченко // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). - Спб. : Заневская площадь, 2014. - С. 173-182.
90. Строкова Т.А. Мониторинг качества образования школьников / Т.А. Строкова // Педагогика. - 2003. - № 7. - С. 61-66.
91. Суслов А.Г. Кафедральная система управления качеством подготовки специалистов, основанная на процессном подходе / А.Г. Суслов, А.Г. Овдиенко // Инженерное образование. - 2005. - №3. - С. 82-89.
92. Татарский Ф.А. Стандарты Госстандарта // Ф.А. Татарский // Химия и жизнь. - 1989. -№ 10. - С. 3-11.
93. Тейлор Ф.У. Принципы научного менеджмента. Пер. с англ. А.И. Зак. – М.: Контроллинг, 1991. — 104 с.
94. Тимченко В.В., Трапицын С.Ю., Жарова М.В. Системы менеджмента качества в образовании. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. - 170 с.
95. Тогаев Г.Ш. Многоаспектный характер деятельности педагога профессионального образования // Наука и образование сегодня, 2017. № 6 (17). С. 99-100.
96. Третьякова Елена Михайловна Формирование профессиональных

- компетенций студентов вуза в ходе педагогической практики // АНИ: педагогика и психология. 2015. №4 (13). - С. 98- 102.
97. Тютин Д.В. Применение процессного подхода в организации практики студентов среднего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. - [Электронный ресурс] URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25646> (дата обращения: 20.03. 2018).
98. Указ Президента Российской Федерации №204 от 07.05.2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»
99. Управление качеством. Учебник под ред. С.Д. Ильенковой -М.: ЮНИТИ, 2005. - 196 с.
100. Фейгенбаум А. Контроль качества продукции/сокр. пер. с англ./Авт. предисл. и науч. ред. А.В.Гличев. - М.: Экономика. - 1986. - 407 с.
101. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. - 7-е изд., перераб.и доп. -М.: Республика, 2001. - 719 с., с. 240.
102. Философский энциклопедический словарь. - М.: Изд. дом «ИНФРА - М», 2014.-814 с., с. 390
103. Хаммер М., Чампи Дж. Реинжиниринг корпорации: Манифест революции в бизнесе. М.: Манн, Иванов, Фербер, 2006, - 286 с.
104. Холод Л. А., Хрусталева Е. Ю. Теоретические основы управления оборотным капиталом предприятия // Знание. Понимание. Умение, 2016, №4. - С. 126-135.
105. Черноскутова Н.А. Содержательный анализ процессного подхода как технологии в библиотечно-информационном образовании // ТРУДЫ СПБГИК. 2015. №7. С. 141-147.
106. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М. А. Чошанов. - М. : Народное образование, 1996. - 160 с.

107. Шадрин А.Д. Владелец процесса должен быть Мастером // Методы менеджмента качества, 2002, №5. - С. 28-29
108. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: Уч. пос. - М.: Академия, 2002. - 384 с., с. 8-9
109. Шепель В.М. Управленческая антропология. Человековедческая компетентность менеджера. - М. : Дом педагогики, 2000. - 260 с.
110. Шестопад Ю.Т. Адаптация управления вузом к внедрению процессного подхода // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2014. №1 (9). - С. 233-239.
111. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. - М: Педагогическое общество России, 1999.-354 с.
112. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. Т.1: А - Л. - М.: Рос. акад. образования: Ассоц. "Проф. образование", 1998. - 567с.
113. Amorim R. Code switching in student-student interaction; functions and reasons // *Linguística : Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2012; № 7. P. 177-195.
114. Brighton Christopher / Assessing intercultural Communicative competence // Педагогическое образование в России. 2013. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/assessing-intercultural-communicative-competence> (дата обращения: 12.12.2017).
115. Danijela S. Petrović, Tijana Jokić and Bruno Leutwyler Motivational aspects of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales for the assessment of motivational orientation. *PSIHOLOGIJA*. 2016. Vol. 49(4). 393–413.
116. Davenport T. Process Innovation: Reengineering Work Through Information Technology. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1993. - 153 p

117. Dornyei Zoltan Motivation and Foreign Language Teaching – Strategies for Motivation [Text] / Zoltan Dornyei. – Washington DC: Term Paper (Advanced seminar), 2003. – 23 p.



**Анкета**  
**«Требования работодателей к студентам педагогического вуза»**

1. Полное наименование образовательной организации \_\_\_\_\_

2. Юридический адрес (пометить, если отличается от фактического адреса) \_\_\_\_\_

3. Контактный телефон, адрес электронной почты \_\_\_\_\_

4. ФИО директора/заместителя директора (выступающего руководителем практики от организации) \_\_\_\_\_

5. Как часто организация выступает в качестве базы производственной

- практики
- каждый год
- раз в 2-3 года
- крайне редко
- другое (укажите) \_\_\_\_\_

6. Какими профессиональными знаниями и качествами должны обладать студенты для успешного прохождения практики (как залога успешной профессиональной деятельности).

Оцените по шкале от 1 до 5 (где 5 присуждается наиболее значимому, а 1 - наименее значимому параметру). Поставьте отметку «×» в каждой строке.

|    |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Актуальность теоретических знаний  |   |   |   |   |   |
| 2. | Умение применять теоретические знания при решении профессионально-педагогических задач   |   |   |   |   |   |
| 3. | Умение самостоятельно приобретать знания и навыки  |   |   |   |   |   |
| 4. | Способность организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность школьников  |   |   |   |   |   |
| 5. | Способность диагностировать уровень освоения детьми содержания учебных программ и вносить необходимые изменения в образовательную деятельность |   |   |   |   |   |
| 6. | Способность участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося  |   |   |   |   |   |
| 7. | Готовность создавать условия, облегчающие  |   |   |   |   |   |

|     |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|
|     | адаптацию детей к учебному процессу  |  |  |  |  |  |
| 8.  | Готовность организовывать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся   |  |  |  |  |  |
| 9.  | Готовность во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей                                |  |  |  |  |  |
| 10. | Готовность осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками |  |  |  |  |  |
| 11. | Умение эффективно взаимодействовать с детьми, родителями (законными представителями), педагогическими работниками                                  |  |  |  |  |  |
| 12. | Умение вести рабочую документацию  |  |  |  |  |  |
| 13. | Способность к инновационной деятельности   |  |  |  |  |  |
| 14. | Умение пользоваться ТСО, интернет - ресурсами, оргтехникой   |  |  |  |  |  |
| 15. | Умение адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности  |  |  |  |  |  |
| 16. | Эмоциональная устойчивость   |  |  |  |  |  |
| 17. | Исполнительность, ответственность  |  |  |  |  |  |

Благодарим за сотрудничество!

### Характеристика уровней сформированности профессиональных компетенций студентов

(в соответствии с программами практики (производственной и педагогической) бакалавров направления подготовки «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и педагогика начального образования»)

| Планируемые результаты   | Уровень и описание показателя  | Критерии оценки  |
|--|--|--|
| <p>Формируемые и контролируемые компетенции:<br/> <b>ПК-8 - способностью проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение образовательной деятельности</b><br/>           Процедура оценки: Педагогическое наблюдение. Беседа. Анализ продуктов деятельности.</p> |  |  |
| <p><i>Знать:</i><br/>-методы диагностики уровня освоения детьми содержания Учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, вносить необходимые изменения в построение образовательной деятельности.</p>   | <p><i>Продвинутый уровень:</i> студент обладает глубокими базисными знаниями диагностики уровня освоения детьми содержания <u>учебных программ с помощью стандартных предметных заданий</u></p> <p><i>Базовый уровень:</i> студент обладает знаниями диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ, но недостаточно полно и аргументированно излагает отдельные вопросы в отчёте по производственной практике и при анализе заданий практики</p> <p><i>Пороговый уровень:</i> студент в целом знаком с содержанием диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, но недостаточна педагогическая интерпретация рассматриваемых вопросов</p> | <p>«Отлично»:<br/>-студент способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение образовательной деятельности;<br/>- владеет навыками сбора данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками;<br/>- разрабатывает в соответствии с полученными данными программы педагогического сопровождения и поддержки обучающихся, посредством создания индивидуальной траектории обучения.</p> <p>«Хорошо»:<br/>- студент способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий;<br/>- испытывает затруднения при изменении и дополнении (совместно с методистами) необходимых изменений в построение образовательной деятельности;</p> |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><i>Уметь:</i><br/>-применять диагностические методики уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью</p>                     | <p><i>Продвинутый уровень:</i> студент обладает высоким уровнем умений осуществлять процедуру диагностики, умеет чётко формулировать тему, цель и задачи диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ; обосновывает оптимальный выбор методических средств для необходимых изменений в построение образовательной деятельности</p>     | <p>- владеет навыками сбора данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками;<br/>- разрабатывает в соответствии с полученными данными программы сопровождения и поддержки обучающихся, но не</p>  |
|   | <p><i>Базовый уровень:</i> студент обладает необходимым и достаточным уровнем умений осуществлять процедуру диагностики, умеет чётко формулировать тему, цель и задачи диагностики уровня освоения</p>   |   |
| <p>стандартных предметных заданий, вносить необходимые изменения в построение образовательной деятельности.</p>                               | <p>детьми содержания учебных программ; обосновывает оптимальный выбор методических средств для необходимых изменений в построение образовательной деятельности</p>   | <p>все показатели развития детей учитывает в методических разработках.</p> <p>«Удовлетворительно»:<br/>-студент способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью общих стандартных предметных задания, но испытывает затруднения при изменении и дополнении (совместно с методистами) необходимых изменений в построение образовательной деятельности;</p> <p>- не достаточно владеет навыками сбора данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками;<br/>- не может самостоятельно разработать в соответствии с полученными данными программу сопровождения и поддержки обучающихся, не учитывает показатели развития детей учитывает в методических разработках.</p> <p>«Неудовлетворительно» - задание выполнено неверно.</p> |
|   | <p><i>Пороговый уровень:</i> студент умеет осуществлять процедуру диагностики, но не всегда чётко формулирует тему, цель и задачи диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ; не точно, допуская ошибки, обосновывает оптимальный выбор методических средств для необходимых изменений в построение образовательной деятельности</p> |   |
| <p><i>Владеть:</i><br/>-методами диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий.</p> | <p><i>Продвинутый уровень:</i> студент владеет творчески и на высоком уровне навыками диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий</p>  | <p>- не достаточно владеет навыками сбора данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками;<br/>- не может самостоятельно разработать в соответствии с полученными данными программу сопровождения и поддержки обучающихся, не учитывает показатели развития детей учитывает в методических разработках.</p> <p>«Неудовлетворительно» - задание выполнено неверно.</p>   |
|   | <p><i>Базовый уровень:</i> студент владеет на достаточном уровне навыками диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий</p>  |   |
|   | <p><i>Пороговый уровень:</i><br/>студент владеет отдельными навыками диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий</p>   |   |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Формируемые и контролируемые компетенции:<br/> <b>ПК-10 - готовностью создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации</b><br/>         Процедура оценки: Педагогическое наблюдение. Беседа. Анализ продуктов деятельности.</p> |   |  |
| <p><i>Знать:</i><br/>         -условия адаптации к школьному обучению, факторы школьной дезадаптации детей.</p>  | <p><i>Продвинутый уровень:</i> студент знает комплексы условий, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации</p>                                   | <p>«Отлично»:<br/>         -студент демонстрирует умения обобщать теоретический материал, создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации;<br/>         - знает и применяет на практике способы организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития творчески находит пути решения;<br/>         - убедительно аргументирует свою точку зрения на процесс обучения и воспитания младших школьников в материалах анализа задания.<br/>         «Хорошо»:<br/>         -студент демонстрирует умения обобщать теоретический материал,<br/>         - умения создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации;<br/>         - знает и применяет на практике способы организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития творчески находит пути решения: предлагает варианты выполнения задания, однако затрудняется аргументировать свою точку зрения.<br/>         «Удовлетворительно»:<br/>         - студент использует понятия и термины при выполнении задания, однако демонстрирует отсутствие системы научных знаний, что затрудняет свободно и методически</p> |
|  | <p><i>Базовый уровень:</i> студент знает основные условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации</p>  |  |
|  | <p><i>Пороговый уровень:</i><br/>         знает отдельные, не полный спектр условий, облегчающих адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации</p>              |  |
| <p><i>Уметь:</i><br/>         -организовывать безопасную и психологически комфортную среду в процессе адаптации ребёнка к условиям школы.</p>  | <p><i>Продвинутый уровень:</i> умеет вариативно и творчески отбирать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации</p>                     | <p>«Удовлетворительно»:<br/>         - студент использует понятия и термины при выполнении задания, однако демонстрирует отсутствие системы научных знаний, что затрудняет свободно и методически</p>  |
|  | <p><i>Базовый уровень:</i> умеет отбирать основные или ведущие условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации</p>                           |  |
|  | <p><i>Пороговый уровень:</i> умеет отбирать отдельные условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации</p>                                    |  |
| <p><i>Владеть:</i><br/>         -методами профилактики трудностей адаптации</p>  | <p><i>Продвинутый уровень:</i> студент творчески владеет навыками реализации на практике условий, облегчающих адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации</p> | <p>«Удовлетворительно»:<br/>         - студент использует понятия и термины при выполнении задания, однако демонстрирует отсутствие системы научных знаний, что затрудняет свободно и методически</p>  |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | Продолжение Приложения 2.  |
| ребенка к школьному обучению.   | <i>Базовый уровень:</i> владеет базовыми навыками реализации на практике условий, облегчающих адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации     | обоснованно условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации;<br>- знает и применяет на практике отдельные способы организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития творчески находит пути решения.   |
|   | <i>Пороговый уровень:</i> владеет отдельными навыками реализации на практике условий, облегчающих адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации | «Неудовлетворительно»: - задание выполнено неверно, поверхностно, без учета рекомендаций по содержанию анализа образовательной деятельности, организуемой учителем на уроке.   |
| <p>Формируемые и контролируемые компетенции:<br/> <b>ПК-13-готовностью осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками</b><br/>         Процедура оценки: Педагогическое наблюдение. Беседа. Анализ продуктов деятельности.</p> |   |  |
| Знать:<br>-диагностики индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении.   | <i>Продвинутый уровень:</i> студент знает различные варианты диагностики индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками            | «Отлично»:<br>- программа диагностического обследования реализована в полном объеме, представлен качественный анализ результатов диагностики индивидуального развития ребёнка и программа по коррекции физического, социального или психического развития ребенка в коммуникативной, художественно-творческой, игровой и образовательной деятельности младшего школьника.<br><br>«Хорошо»:<br>- программа диагностического обследования реализована в полном объеме, представлен качественный, но не достаточно полный и развернутый анализ результатов диагностики индивидуального развития ребенка и программа по коррекции физического, социального или |
|   | <i>Базовый уровень:</i> знает основные приёмы диагностики и индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками                         |  |
|   | <i>Пороговый уровень:</i> знает отдельные методы или методики диагностики индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками           |  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><i>Уметь:</i><br/>-проводить оценку индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками.</p>                       | <p><i>Продвинутый уровень:</i> умеет вариативно и творчески проводить оценку индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками</p>                                  | <p>психического развития ребенка в коммуникативной, художественно творческой, игровой и образовательной деятельности младшего школьника.</p> <p>«Удовлетворительно»:<br/>- программа диагностического обследования реализована частично, представлен не полный, поверхностный анализ результатов диагностики индивидуального развития ребенка и не достаточно логичная программа по коррекции физического, социального или психического развития ребенка в коммуникативной, художественно-творческой, игровой и образовательной деятельности младшего школьника.</p> <p>«Неудовлетворительно»:<br/>- содержание творческого задания не соответствует требованиям.</p> |
|   | <p><i>Базовый уровень:</i> умеет проводить оценку индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками, применяя традиционные методики диагностики</p>                 |   |
|   | <p><i>Пороговый уровень:</i> умеет проводить оценку индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками, но использует ограниченный набор методов диагностики</p>     |   |
| <p><i>Владеть:</i><br/>-навыками оценивания и применения на практике особенностей индивидуальных качеств детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении.</p> | <p><i>Продвинутый уровень:</i> студент творчески владеет навыками оценивания и применения на практике особенностей индивидуальных качеств детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками</p> |   |
|   | <p><i>Базовый уровень:</i> студент владеет основными навыками оценивания и применения на практике особенностей индивидуальных качеств детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками</p>     |   |
|   | <p><i>Пороговый уровень:</i> владеет отдельными навыками оценивания и применения на практике особенностей индивидуальных качеств детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками</p>          |   |

### Критерии оценивания письменного варианта выполнения студентом индивидуального задания на практику

| №  | Задание   | Содержание задания  | Критерии оценки   |
|----|---|---|---|
| 1. | Провести комплексную диагностику уровня освоения учениками начальной школы содержания учебной программы по русскому языку с помощью стандартных предметных заданий. | <p>Подобрать стандартные предметные задания по предмету «Русский язык», разработать содержание урока контроля и провести на уроке комплексную диагностику уровня освоения учениками начальной школы содержания учебной программы по русскому языку с помощью данных стандартных предметных заданий</p> <p>Обобщить данные диагностики в количественных и качественных характеристиках.</p> <p>Предложить программу:</p> <p>а) стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение образовательной деятельности;</p> <p>б) предложить индивидуальную траекторию обучения ученика.</p> | <p>«Отлично» - студент способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение образовательной деятельности, владеет навыками сбора данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками, разрабатывает в соответствии с полученными данными программы педагогического сопровождения и поддержки обучающихся, посредством создания индивидуальной траектории обучения.</p> <p>«Хорошо» - студент способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, испытывает затруднения при изменении и дополнении (совместно с методистами) необходимых изменений в построение образовательной деятельности, владеет навыками сбора данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками, разрабатывает в соответствии с полученными данными программы сопровождения и поддержки обучающихся, но не все показатели развития детей учитывает в методических разработках.</p> <p>«Удовлетворительно» - студент способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью общих стандартных предметных заданий, но испытывает затруднения при изменении и дополнении (совместно с методистами) необходимых изменений в построение образовательной деятельности, не достаточно владеет навыками сбора данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками, самостоятельно не может разработать в соответствии с полученными данными программу сопровождения и поддержки обучающихся, не учитывает показатели развития детей учитывает в методических разработках.</p> <p>«Неудовлетворительно» - задание выполнено неверно.</p> |



|    |  |   | Продолжение Приложения 3  |
|----|--|---|---|
| 2. | Разработать содержание и провести уроки русского языка с детьми младшего школьного возраста.   | Разработать конспекты и провести с учащимися начальной школы урок русского языка (от 2 до 4 уроков разного типа) в соответствии с программой учителя-наставника. Согласовать с учителем начальных классов тему и форму проведения урока русского языка. | <p>«Отлично» - студент демонстрирует умения обобщать теоретический материал, создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации, знает и применяет на практике способы организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития творчески; убедительно аргументирует свою точку зрения на процесс обучения и воспитания младших школьников в материалах анализа задания.</p> <p>«Хорошо» - студент демонстрирует умения обобщать теоретический материал, создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации, знает и применяет на практике способы организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития творчески находит пути решения; предлагает варианты выполнения задания, однако затрудняется аргументировать свою точку зрения.</p> <p>«Удовлетворительно» - студент использует понятия и термины при выполнении задания, однако демонстрирует отсутствие системы научных знаний, что затрудняет свободно и методически обоснованно условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации, знает и применяет на практике отдельные способы организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития творчески находит пути решения.</p> <p>«Неудовлетворительно» - задание выполнено неверно, поверхностно, без учета рекомендаций по содержанию анализа образовательной деятельности, организуемой учителем на уроке.</p> |
| 3. | Разработка содержания диагностики индивидуального развития младших школьников, проявляющихся в | Подобрать пакет диагностических материалов для изучения индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками   | <p>«Отлично» - студент проявляет готовность осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками, знает методики и верно их подбирает с целью диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение образовательной деятельности, способен осуществлять сбор и первичную обработку</p>   |

|    |  |  | Продолжение Приложения 3  |
|----|--|--|---|
|    | образовательной деятельности и в общении со сверстниками.  |  | <p>информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.</p> <p>«Хорошо» - студент проявляет готовность осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками, знает отдельные, часто применяемые в практике методики, но не всегда в полном объеме и точно их подбирает с целью диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, затрудняется вносить (совместно с методистами) необходимые изменения в построение образовательной деятельности, способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики на достаточном уровне.</p> <p>«Удовлетворительно»- студент проявляет готовность осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками, знает некоторые методики, но не всегда методически верно осуществляет сбор и первичную обработку информации и результатов психологических наблюдений и диагностики, допускает ошибки в интерпретации данных, затрудняется вносить (совместно с методистами) необходимые изменения в построение образовательной деятельности.</p> <p>«Неудовлетворительно» - при выполнении задания не проявляет знания в области способов и методики диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ. Задание выполнено с ошибками.</p> |
| 4. | Провести диагностику индивидуальных качеств младшего школьника, проявляющихся в общении со сверстниками. | Реализовать программу диагностики индивидуального развития младшего школьника, обобщить данные, полученные в ходе диагностики, выявить уровень развития социальных качеств младшего школьника и разработать (скорректировать, внести дополнения) совместно с педагогом-психологом индивидуальную программу | <p>«Отлично» - программа диагностического обследования реализована в полном объеме, представлен качественный анализ результатов диагностики индивидуального развития ребенка и программа по коррекции физического, социального или психического развития ребенка в коммуникативной, художественно-творческой, игровой и образовательной деятельности младшего школьника.</p> <p>«Хорошо»- программа диагностического обследования реализована в полном объеме, представлен качественный, но не достаточно полный и развернутый анализ результатов диагностики индивидуального развития ребенка и программа по коррекции физического, социального или</p>  |

|    |   |   | Продолжение Приложения 3   |
|----|---|---|--|
|    |   | <p>коррекции социального, физического и психического развития в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности младшего школьника.</p> <p>Разработать рекомендации для родителей по коррекции проблем социального развития ребенка и провести вместе с учителем индивидуальную консультацию для родителей.</p> | <p>психического развития ребенка в коммуникативной, художественно-творческой, игровой и образовательной деятельности младшего школьника.</p> <p>«Удовлетворительно»- программа диагностического обследования реализована частично, представлен не полный, поверхностный анализ результатов диагностики индивидуального развития ребенка и не достаточно логичная программа по коррекции физического, социального или психического развития ребенка в коммуникативной, художественно-творческой, игровой и образовательной деятельности младшего школьника.</p> <p>«Неудовлетворительно» - содержание творческого задания не соответствует требованиям.</p>   |
| 5. | Коррекция отклоняющего поведения младшего школьника | <p>Разработать содержание и реализовать на практике индивидуальную работу в форме индивидуального занятия (мини-проекта) по коррекции отклоняющегося поведения у младших школьников.</p>  | <p>«Отлично» - студент умеет отбирать и реализовать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации, применяет утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать коррекционно-развивающие задачи.</p> <p>«Хорошо» - студент умеет отбирать и реализовать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации, применяет утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать коррекционно-развивающие задачи, однако допускает неточности в их использовании и оценке результативности проведенной работы.</p> <p>«Удовлетворительно» - студент умеет отбирать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации, испытывает затруднения в реализации и применении стандартных методов и технологий, позволяющих решать коррекционно-развивающие задачи, неоднократно допускает неточности при использовании и оценке результативности проведенной работы.</p> <p>«Неудовлетворительно» - задачи практического не выполнены.</p> |
| 6. | Изучить содержание социально-педагогической         | <p>Изучить и описать содержание деятельности педагогов по следующим вопросам:</p>   | <p>«Отлично» - студент демонстрирует знания в области профилактики трудностей социального развития младшего школьника, адаптации его к обучению, знает направления деятельности организации по осуществлению</p>   |

|    |   |   | Продолжение Приложения 3   |
|----|---|---|--|
|    | деятельности организации  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- профилактика адаптации к освоению образовательных программ младших школьников;</li> <li>- социальная защита обучающихся в начальной школе;</li> <li>- развитие социальной инициативы и организации социальных проектов в деятельности младших школьников;</li> <li>- деятельность по профессиональному самоопределению учащихся в организации.</li> </ul>  | <p>социальной защиты детства и социально-педагогической деятельности организации в целом. Задание выполнено в полном объеме, оформлено в соответствии с требованиями.</p> <p>«Хорошо» - студент демонстрирует знания в области профилактики трудностей социального развития младшего школьника, адаптации его к обучению, знает направления деятельности организации по осуществлению социальной защиты детства и социально-педагогической деятельности организации в целом, однако допускает неточности в их использовании и оценке результативности проведенной работы.</p> <p>«Удовлетворительно» - студент демонстрирует знания в области профилактики трудностей социального развития младшего школьника, адаптации его к обучению, испытывает затруднения в применении методов и приемов социально-педагогической деятельности, неоднократно допускает неточности при использовании и оценке результативности проведенной работы.</p> <p>«Неудовлетворительно» - студент выполнил задание не по теме или представил отрывочное поверхностное, не раскрывающее сути задания содержание творческого задания.</p> |
| 7. | Разработать и обосновать комплексную программу социально-педагогической помощи конкретному ребенку. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Провести диагностику проблемы ребенка. Подобрать и применить приемы диагностики нежелательной ситуации, в которую попал ребенок в семье, школе, коллективе. Провести диагностическое исследование и выявить причины возникновения различных нарушений.</li> <li>2. Определить направления и виды социально-педагогической деятельности по решению проблемы ребенка в данном учреждении.</li> <li>3. Выбрать методики и технологии, необходимые для решения проблемы ребенка, и обосновать свой выбор.</li> <li>4. Выделить критерии оценки результативности социально-педагогической помощи ребенку.</li> <li>5. Представить в отчете разработанную программу.</li> </ol> |  |

|    |  |   | Продолжение Приложения 3  |
|----|--|---|---|
| 8. | Организовать и провести мероприятия по социальной защите детства | <p>Осуществить разработанную программу социально-педагогической помощи ребенку и оценить ее результативность.</p> <p>Провести все мероприятия, предусмотренные разработанной программой (консультации, тренинг, собеседование, методы арт-педагогики и игротерапии и др. формы работы).</p> <p>Проанализировать результаты своей самостоятельной социально-педагогической деятельности, оценить их. Зафиксировать в дневнике ход работы по осуществлению программы социально-педагогической помощи ребенку и ее результаты, представить их анализ и оценку.</p> | <p>«Отлично» - студент демонстрирует умения обобщать теоретический материал, знает и применяет на практике социально-педагогические методики и технологии, находит пути решения социально-педагогических задач; убедительно аргументирует свою точку зрения на процесс обучения и воспитания младших школьников в материалах анализа задания. Задание выполнено в соответствии с представленным алгоритмом действий, содержание полное, методически грамотное.</p> <p>«Хорошо» - студент демонстрирует умения обобщать теоретический материал, знает и применяет на практике социально-педагогические методики и технологии, способы организации совместной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития; предлагает варианты выполнения задания, однако затрудняется аргументировать свою точку зрения. Задание выполнено в соответствии с представленным алгоритмом действий, содержание полное, с методической точки зрения допущена ошибка.</p> <p>«Удовлетворительно» - студент использует понятия и термины при выполнении задания, однако демонстрирует отсутствие системы научных знаний, что не позволяет свободно и методически обоснованно применять социально-педагогические технологии, знает и применяет на практике отдельные способы организации совместной и индивидуальной социально-педагогической деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития. Задание выполнено в соответствии с представленным алгоритмом действий, имеются множественные ошибки.</p> <p>«Неудовлетворительно» - студент выполнил задание не по теме или представил отрывочное поверхностное, не раскрывающее сути задания содержание творческого задания.</p> |
| 9. | Разработка конспекта урока по русскому языку                     | При написании конспекта урока на каждом из его этапов необходимо отразить цели и задачи деятельности учителя и ученика, методы и способы достижения поставленных целей,   | «Отлично» - студент демонстрирует владение основным содержанием предмета; умение ставить цели и задачи в рамках урока, эффективно организовать индивидуальную и групповую учебную деятельность обучающихся, направленную на их достижение; знание приемов и методов, направленных на формирование УУД учащихся,   |

|     |                                 |  | Продолжение Приложения 3  |
|-----|---------------------------------|--|---|
|     |                                 | основное предметное содержание соответствующих этапов, организацию работы на каждом из этапов с учетом реальных особенностей класса, в котором проводился данный урок в предшествующий период.   | <p>интереса к преподаваемому предмету и теме урока, владение современными пед. технологиями.</p> <p>«Хорошо» - студент владеет учебным материалом, знает основные этапы урока, умеет организовывать совместную деятельность учащихся, направленную на решение учебных задачи, не всегда методически обоснован в выборе форм и методов обучения, допустил неточность (ошибку).</p> <p>«Удовлетворительно» - студент демонстрирует владение основным содержанием предмета; умение ставить цели и задачи в рамках урока, испытывает затруднения при постановке цели на каждом из этапов урока, допустил несколько ошибок.</p> <p>«Не удовлетворительно» - студент не продемонстрировал знания учебного предмета, не владеет базовыми педагогическими умениями.</p>   |
| 10. | Решение педагогических ситуаций | Необходимо предложить свой вариант решения описанных педагогических ситуаций. При оценке вариантов ответа по каждой из предложенных педагогических ситуаций учитывается конструктивность реагирования и обоснованность предлагаемого варианта. | <p>«Отлично» - студентом дан конструктивный вариант реагирования и приведено его качественное обоснование. Предложенный вариант будет способствовать достижению определенных (указанных учителем) педагогических целей, формированию позитивных новообразований в форме знаний, умений или качеств личности обучающегося. Обоснование включает анализ педагогической ситуации, включая понимание возможных причин ее возникновения, постановку педагогических целей и задач; учет особенностей обучающихся; возможных ответных реакций обучающихся и других участников инцидента, предвидение результатов воздействия.</p> <p>«Хорошо» - предложенный вариант реагирования направлен на достижение положительного воспитательного и (или) обучающего эффекта. В предлагаемом решении демонстрируется понимающее отношение к обучающимся, учитываются условия проблемной ситуации. Однако предложенное описание не содержит достаточного обоснования, направленность педагога на положительный эффект не подкреплена знаниями об особенностях возраста обучающихся, ведущих потребностях и мотивах, возможных причинах проблемного поведения, последствиях выбранного способа воздействия и др.</p> <p>«Удовлетворительно» - приведен вариант разрешения ситуации нейтрального типа, это возможный, но не конструктивный вариант</p> |

|  |  |  | Продолжение Приложения 3   |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>реагирования. Ситуация не станет хуже, но и не улучшится. Воспитательный и обучающий эффект будут минимальными. Ответ не имеет обоснования или приведенное обоснование является не существенным. Решение направлено на то, чтобы «здесь и теперь» ситуация выглядела безпроблемной, а его негативное его влиянии на поведение и личностные характеристики обучающегося в будущем практически не учитывается.</p> <p>«Не удовлетворительно» - вариант ответа отсутствует или предложенный вариант является антипедагогическим. Предлагается такой вариант решения, при котором проявляющиеся трудности и проблемы обучающихся (нарушение дисциплины, асоциальность, противодействие, конфликтность и т.д.) усилятся.</p> |

## Письменное задание «Конспект урока»

ФИО обучающегося, группа \_\_\_\_\_

Тема урока \_\_\_\_\_

*В рамках выполнения индивидуальных заданий производственной практики просим подготовить конспект урока русского языка на любую понравившуюся Вам тему.*

*При написании конспекта урока на каждом из его этапов необходимо отразить цели и задачи деятельности учителя (Ваши) и ученика, методы и способы достижения поставленных целей, основное предметное содержание соответствующих этапов, организацию работы на каждом из этапов с учетом реальных особенностей класса, в котором проводился данный урок в предшествующий период.*

*На выполнение работы отводится 1,5 – 2 часа. Полученная оценка эксперта не повлияет на оценку производственной практики.*

| № | Этапы урока   | Содержание этапа<br>(заполняется обучающимся) | Оценка<br>эксперта |
|---|---|---|--------------------|
| 1 | <b>Организационный момент, включающий:</b><br>- постановку цели, которая должна быть достигнута учащимися на данном этапе урока (что должно быть сделано учащимися, чтобы их дальнейшая работа на уроке была эффективной);<br>- определение целей и задач, которых учитель хочет достичь на данном этапе урока;<br>- описание методов организации работы учащихся на начальном этапе урока, настрой учеников на учебную деятельность, предмет и тему урока (с учетом реальных особенностей класса, с которым работает педагог). |   |                    |
| 2 | <b>Опрос учащихся по заданному на дом материалу, включающий:</b><br>- определение целей, которые учитель ставит перед учениками на данном этапе урока (какой результат должен быть достигнут учащимися);<br>- определение целей и задач, которых учитель хочет достичь на данном этапе урока;   |   |                    |



|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- описание методов, способствующих решению поставленных целей и задач;</li> <li>- описание критериев достижения целей и задач данного этапа урока;</li> <li>- определение возможных действий педагога в случае, если ему или учащимся не удастся достичь поставленных целей;</li> <li>- описание методов организации совместной деятельности учащихся с учетом особенностей класса, с которым работает педагог;</li> <li>- описание методов мотивирования (стимулирования) учебной активности учащихся в ходе опроса;</li> <li>- описание методов и критериев оценивания ответов учащихся в ходе опроса.</li> </ul>  |  |  |
| 3 | <p><b>Объяснение нового учебного материала.</b> Данный этап предполагает:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- постановку конкретной учебной цели перед учащимися (какой результат должен быть достигнут учащимися на данном этапе урока);</li> <li>- определение целей и задач, которые ставит перед собой учитель на данном этапе урока;</li> <li>- изложение основных положений нового учебного материала, который должен быть освоен учащимися;</li> <li>- описание форм и методов изложения (представления) нового учебного материала;</li> <li>- описание основных форм и методов организации индивидуальной и групповой деятельности учащихся с учетом особенностей класса, в котором работает педагог;</li> <li>- описание критериев определения уровня внимания и интереса учащихся к излагаемому педагогом учебному материалу;</li> <li>- описание методов мотивирования (стимулирования) учебной активности учащихся в ходе освоения нового учебного материала.</li> </ul> |  |  |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| 4 | <p><b>Закрепление учебного материала,</b> предполагающее:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- постановку конкретной учебной цели перед учащимися (какой результат должен быть достигнут учащимися на данном этапе урока);</li> <li>- определение целей и задач, которые ставит перед собой учитель на данном этапе урока;</li> <li>- описание форм и методов достижения поставленных целей в ходе закрепления нового учебного материала с учетом индивидуальных особенностей учащихся, с которыми работает педагог;</li> <li>- описание критериев, позволяющих определить степень усвоения учащимися нового учебного материала;</li> <li>- описание возможных путей и методов реагирования на ситуации, когда учитель определяет, что часть учащихся не освоила новый учебный материал.</li> </ul> |  |  |
| 5 | <p><b>Задание на дом,</b> включающее:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- постановку целей самостоятельной работы для учащихся (что должны сделать учащиеся в ходе выполнения домашнего задания);</li> <li>- определение целей, которые хочет достичь учитель, задавая задание на дом;</li> <li>- определение и разъяснение учащимся критериев успешного выполнения домашнего задания.</li> </ul>  |  |  |



**Диагностическая карта**  
**«Оценка уровня профессиональной деятельности»**

(Ф.И.О. студента-практиканта, группа)

(Ф.И.О. эксперта, его должность, ОУ)

*Вам предлагается оценить ряд утверждений, которые отражают отдельные действия и качества, необходимые для профессиональной деятельности, используя 5-ти балльную шкалу:*

**5** – Вы абсолютно согласны с утверждением;

**4** – Вы скорее согласны с утверждением;

**3** – Вы выбираете нечто среднее, Ваше мнение зависит от ситуации, обстоятельств, дополнительных факторов;

**2** – Вы скорее не согласны с утверждением;

**1** – Вы абсолютно не согласны с утверждением.

*Поставьте отметку «×» в соответствующем столбце напротив каждого утверждения. В случае, если какая-то строка оказалась не заполненной, необходимо вернуться к ней и обязательно заполнить, иначе оценка может оказаться искаженной.*

| №   | Утверждение   | Оценка эксперта |   |   |   |   |
|---|---|-----------------|---|---|---|---|
|   |   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1   | Компетенции в области личностных качеств  |                 |   |   |   |   |
| 1   | Высказывания построены грамотно и доступно для понимания, его отличает высокая культура речи, такт и деликатность в общении |                 |   |   |   |   |
| 2   | Умеет анализировать причины поступков и поведения обучающихся   |                 |   |   |   |   |
| 3   | Умеет организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей урока                       |                 |   |   |   |   |
| 4   | Конструктивно реагирует на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности                |                 |   |   |   |   |
| 5   | Поведение и внешний вид соответствуют этическим нормам  |                 |   |   |   |   |
| Общее количество баллов по пункту ( $S_1$ ) |   |                 |   |   |   |   |
| Среднее значение ( $S_1/5$ )                |   |                 |   |   |   |   |
| 2   | Компетенции в области постановки целей и задач педагогической деятельности  |                 |   |   |   |   |
| 6   | Умеет обоснованно ставить цели и задачи урока в соответствии с возрастными особенностями обучающихся                        |                 |   |   |   |   |

| Продолжение Приложения 6                    |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 7   | Знает и учитывает уровень обученности и развития обучающихся при постановке целей и задач урока  |  |  |  |  |
| 8   | Корректирует цели и задачи деятельности на уроке в зависимости от готовности обучающихся к освоению материала урока  |  |  |  |  |
| 9   | Умеет добиться понимания обучающимися целей и задач урока  |  |  |  |  |
| 10  | Умеет сформулировать критерии достижения целей урока   |  |  |  |  |
| Общее количество баллов по пункту ( $S_2$ ) |  |  |  |  |  |
| Среднее значение ( $S_2/5$ )                |  |  |  |  |  |
| 3   | Компетенции в области мотивации учебной деятельности   |  |  |  |  |
| 11  | Умеет вызвать интерес у обучающихся к своему предмету  |  |  |  |  |
| 12  | Умеет дифференцировать задания так, чтобы ученики почувствовали свой успех   |  |  |  |  |
| 13  | Выстраивает деятельность на уроке с учетом уровня развития учебной мотивации   |  |  |  |  |
| 14  | Поощряет любознательность обучающихся, выход за рамки требований программы при подготовке школьных заданий   |  |  |  |  |
| 15  | Умеет создать доброжелательную атмосферу на уроке  |  |  |  |  |
| Общее количество баллов по пункту ( $S_3$ ) |  |  |  |  |  |
| Среднее значение ( $S_3/5$ )                |  |  |  |  |  |
| 4.  | Компетенции в области методов преподавания   |  |  |  |  |
| 16  | Своевременно вносит коррективы в методы преподавания в зависимости от сложившейся ситуации   |  |  |  |  |
| 17  | Хорошо знает преподаваемый предмет (учебный материал)  |  |  |  |  |
| 18  | При подготовке к урокам использует дополнительные материалы по предмету (книги для самообразования, медиа-пособия, современные цифровые образовательные ресурсы и др.) |  |  |  |  |
| 19  | Владеет современными методами преподавания   |  |  |  |  |
| 20  | Обоснованно использует на уроках современные информационно-коммуникативные технологии  |  |  |  |  |
| Общее количество баллов по пункту ( $S_4$ ) |  |  |  |  |  |
| Среднее значение ( $S_4/5$ )                |  |  |  |  |  |
| 5   | Компетенции в области принятия педагогических решений  |  |  |  |  |

| Продолжение Приложения 6  |   |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|
| 21  | Знает основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам учебной деятельности по предмету, учебники и УМК по преподаваемому предмету, допущенные или рекомендованные Минобрнауки РФ |  |  |  |  |
| 22  | Поощряет высказывания и выслушивает мнения обучающихся, даже если они расходятся с его точкой зрения  |  |  |  |  |
| 23  | Умеет аргументировать предлагаемые им решения   |  |  |  |  |
| 24  | Умеет разрешать конфликты оптимальным способом  |  |  |  |  |
| 25  | Аргументирует оценки, показывает обучающимся их достижения и недоработки  |  |  |  |  |
| Общее количество баллов по пункту ( $S_5$ )   |   |  |  |  |  |
| Среднее значение ( $S_5 / 5$ )  |   |  |  |  |  |
| Значение показателя «Владение технологиями профессиональной деятельности» ( $S_1 + S_2 + S_3 + S_4 + S_5 / 5$ ) |   |  |  |  |  |

Обработка результатов.

Необходимо подсчитать среднее значение по каждому показателю в отдельности и в целом, следующим образом. Среднее значение показателя определяется методом деления суммы баллов по параметрам, относящимся к соответствующему показателю на 5 (по числу параметров). Например, для оценки уровня сформированности показателя «Компетенции в области методов преподавания» (п.4.) необходимо сложить ответы эксперта на вопросы 16, 17, 18, 19, 20 и полученную сумму разделить на 5.

Таким образом, на основе обработки результатов даётся оценка уровня профессиональной деятельности:

$$\text{УПД} = S(S_1 + S_2 + S_3 + S_4 + S_5) / 5,$$

где УПД - показатель овладения профессиональной деятельностью,

$S$  – среднее значение по каждой из пяти группы умений;

$S_1$  – оценка профессиональных компетенций в области личностных качеств;

$S_2$  - оценка профессиональных компетенций в области постановки целей и задач педагогической деятельности;

$S_3$  - оценка профессиональных компетенций в области мотивации учебной деятельности;

$S_4$  - оценка профессиональных компетенций в области обеспечения информационной деятельности;

$S_5$  - оценка профессиональных компетенций в области принятия педагогических решений.

Нормативная таблица  
для оценки уровня профессиональной деятельности

| Уровень       | Значение показателя  |
|---------------|----------------------|
| Низкий        | до 1,25              |
| Средний       | от 1,3 до 2,5        |
| Выше среднего | от 2,6 до 3,75 балла |
| Высокий       | от 3,8 балла и выше  |

**Результаты анкетирования общеобразовательных учреждений,  
являющихся базой прохождения производственной практики, на тему  
«Требования работодателей к студентам педагогического вуза»  
(ранжированные данные)**

| № ранга | Утверждение   | Количество баллов |
|---------|---|-------------------|
| 1.      | Умение применять теоретические знания при решении профессионально-педагогических задач  | 161               |
| 2.      | Способностью организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность школьников  | 156               |
| 3.      | Умение самостоятельно приобретать знания и навыки   | 154               |
| 4.      | Эмоциональная устойчивость  | 150               |
| 5.      | Способностью диагностировать уровень освоения детьми содержания учебных программ и вносить необходимые изменения в образовательную деятельность     | 148               |
| 6.      | Готовностью организовывать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся   | 147               |
| 7.      | Актуальность теоретических знаний   | 144               |
| 8.      | Готовностью создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу  | 144               |
| 9.      | Умение эффективно взаимодействовать с детьми, родителями (законными представителями), педагогическими работниками                                   | 140               |
| 10.     | Исполнительность, ответственность   | 139               |
| 11.     | Способностью участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося  | 138               |
| 12.     | Готовностью во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей                                | 138               |
| 13.     | Умение вести рабочую документацию   | 137               |
| 14.     | Умение адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности   | 129               |
| 15.     | Умение пользоваться ТСО, интернет - ресурсами, оргтехникой  | 126               |
| 16.     | Способность к инновационной деятельности  | 124               |
| 17.     | Готовностью осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками | 120               |

### Описание подпроцесса

#### «Организация производственной практики студентов»

| № п/п | Виды деятельности (функции процесса)  | Ответственный  | Выход (результат этапа)  | Контрольные точки (события) процесса  | Сроки контроля/выполнения                |
|-------|---|--|--|---|--|
| 1     | Разработка рабочей программы производственной практики  | Заведующий кафедрой, за которой закреплена производственная практика   | Программа производственной практики  | КТ1: Разработка (корректировка) рабочей программы производственной практики | К началу учебного года                   |
| 2     | Рассмотрение рабочей программы производственной практики  | Заведующий кафедрой, за которой закреплена производственная практика   | Согласование с ЦОПиСТ<br>Утверждение заведующим кафедрой   |   |  |
| 3     | Ознакомление представителя организации – базы практики – с рабочей программой производственной практики | Представители организаций, предоставляющих базы практики               | Привлечение к осуществлению методической помощи студентам, направленным на практику (в т.ч. заполнение бланков отчётности)         |   |  |
| 4     | Утверждение рабочей программы производственной практики   | Заведующий кафедрой, за которой закреплена производственная практика   | Утвержденная рабочая программа   | КТ2: Контроль наличия документации для проведения производственной практики | До 10 сентября и в течение учебного года |
| 5     | Расчет расхода материалов   | Руководитель практики от кафедры, согласование со специалистами ЦОПиСТ | Документы по расчету расходов материалов при прохождении практики / Включение расходов в план финансово-хозяйственной деятельности | КТ3: Обоснование расходов материалов  | до 20 октября                            |



## Продолжение Приложения 8

|    |  |   |  |   |   |
|----|--|---|--|---|---|
| 6  | Проведение организационного собрания со студентами                             | Руководитель практики от кафедры совместно со специалистом ЦОПиСТ | Ознакомление студентов с процедурой прохождения производственной практики  |   | За месяц до начала производственной практики                    |
| 7  | Заключение договоров на проведение практики                                    | Специалисты ЦОПиСТ  | Договоры и сведения о местах прохождения практики, справки с места трудоустройства студентов, проект приказа на проведение производственной практики | КТ4: Заключение договоров на проведение производственной практики | Не позднее, чем за 3 недели до начала производственной практики |
| 8  | Издание приказа на проведение производственной практики                        | Специалисты ЦОПиСТ  | Приказ на проведение производственной практики, назначающий руководителей практики   | КТ5: Издание приказа на проведение производственной практики      | Не позднее, чем 1 недели до начала производственной практики    |
| 9  | Направление приказа о проведении производственной практики в ОРДО, на кафедру, | Специалисты ЦОПиСТ  | Размещение приказа в АИСУ «Документооборот»  |   | Не позднее, чем за неделю до начала производственной практики   |
| 10 | Разработка и согласование индивидуальных заданий на практику                   | Руководитель практики от кафедры                                  | Индивидуальные задания на практику   |   |   |
| 11 | Установочное собрание со студентами  | Руководитель практики от кафедры                                  | Знакомство с программой практики, выдача индивидуальных заданий и форм отчетной документации, направление студентов на практику                      |   | Не позднее, чем за неделю до начала производственной практики   |

## Продолжение Приложения 8

|    |  |   |   |                                      |   |
|----|--|---|---|--------------------------------------|---|
| 12 | Проведение инструктажа по охране труда на рабочем месте  | Руководитель практики от кафедры  | Запись в «Журнале регистрации инструктажа по охране труда на рабочем месте»   |                                      |   |
| 13 | Контроль прохождения практики (обеспечение соблюдения требований к срокам, содержанию и выполнению заданий)            | Руководитель практики от кафедры  | Формирование ведомости о прохождении практики, учёт посещаемости  |                                      |   |
| 14 | Анализ отчётной документации студентов и оценка их работы. Проведение внешней экспертизы качества подготовки студентов | Руководитель практики от кафедры совместно с руководителями практики от организаций | Анкета руководителя (заместителя, руководителя структурного подразделения) организации, где проходил практику студент |                                      |   |
| 15 | Подготовка отчёта и акта о прохождении производственной практики   | Студент   | Отчёт о практике (с подписью студента) согласно установленной форме   |                                      | На последней неделе практики, но не позднее субботы |
| 16 | Итоговое собрание (конференция) с участием представителей организации – базы практики                                  | Комиссия  | Экзаменационная ведомость   |                                      |   |
| 17 | Составление отчёта о практике  | Руководитель практики от кафедры  | Отчёт, содержащий анализ анкет и предложения по совершенствованию организации практики.                               | КТ6: Передача материалов по практике | Не позднее 10 дней после окончания практики         |

## Продолжение Приложения 8

|    |                                   |                                   |                                       |  |   |
|----|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|--|---|
| 18 | Сводный анализ проведения практик | Руководитель практикой от кафедры | Отчёт о практике обучающихся практики | КТ7: Сводный анализ проведения практики        | Не позднее 2 месяцев после окончания практики |
|    |                                   |                                   |                                       | КТ8: Анализ и оценка функционирования процесса |   |

**Таблица 1 - Содержание подпроцесса «Производственная практика (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности) обучающихся»**

| Вход  | Педагогический аспект содержания подпроцесса   | Выход   |
|---|--|---|
| Дисциплины, учебные курсы, на освоении которых базируется данная практика<br>1) "Анатомия и физиология человека",<br>2) "Взаимодействие участников образовательного процесса",<br>3) "Тренинг педагогического общения",<br>4) "Социально-воспитательные технологии: каникулы",<br>5) "Теория обучения",<br>6) "Теория воспитания",<br>7) "Социальная педагогика", | Наименование: Производственная практика - практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности- 2<br>(4 курс - 1 семестр - 216 часов)   | Дисциплины, учебные курсы, для которых необходимы знания, умения, навыки, приобретаемые на данной практике:<br>1) "Психолого-педагогические теории и технологии начального образования",<br>2) "Педагогическое мастерство",<br>3) "Творческое развитие младших школьников",<br>4) "Игровые технологии в образовании",<br>5) «Социальные проблемы детства»,<br>6) "Социально-воспитательные техно логии: досуг", |
|   | Цель: становление профессиональной компетентности студентов в процессе решения профессионально-педагогических задач.   |   |
|   | Деятельность руководителя практики от кафедры:   |   |
|   | 1. Установление связи с организацией – базой практики.<br>2. Обеспечение соблюдения требований охраны труда, техники безопасности.<br>3. Методическая поддержка выполнения индивидуальных заданий студентом.<br>4. Контроль выполнения индивидуальных заданий на всех этапах (от подготовительного до заключительного).<br>5. Анализ предоставленной студентом отчётной документации совместно с руководителем практики от организации. Обратная связь.<br>6. Приём зачёта.<br>7. Анализ проведения практики, составление сводного отчёта. |   |
|   | Деятельность обучающегося:   |   |
| Выполнение индивидуальных личностно-ориентированных заданий:<br>1. Знакомство с образовательной организацией.<br>2. Проведение комплексной диагностики уровня освоения учениками начальной школы содержания   |  |   |

## Продолжение Таблицы 1 Приложения 9

|   |  |  |
|---|--|--|
| 8) "Психология детства",<br>9) "Психолого педагогическая диагностика",<br>10) "Современные образовательные технологии". | учебной программы по русскому языку с помощью стандартных предметных заданий.3. Разработка и проведение уроков русского языка с детьми младшего школьного возраста.<br>4. Разработка содержания диагностики индивидуального развития младших школьников, проявляющихся в образовательной деятельности в обучении со сверстниками.<br>5. Проведение диагностики индивидуальных качеств младшего школьника, проявляющихся в общении со сверстниками.<br>6. Коррекция отклоняющегося поведения младшего школьника.<br>7. Осуществление анализа собственной педагогической деятельности, подготовка письменный отчет по практике в соответствии с требованиями.                                    | 7) "Основы духовно-нравственного воспитания младших школьников",<br>8) "Непрерывное развитие педагогической функции личности",<br>9) "Теории и технологии начального языкового образования". |
|   | Деятельность руководителя практики от организации:   |  |
|   | 1. Знакомство в руководителем практики от кафедры.<br>2. Знакомство с требованиями к рабочему месту практики, рабочей программой производственной практики и формами отчетности.<br>3. Оказание методической помощи обучающему в процессе выполнения индивидуальных заданий.<br>4. Экспертное оценивание выполнения индивидуальных заданий по практике.<br>5. Анализ предоставляемой студентом отчетной документации (совместно с руководителем практики от кафедры). Обратная связь.<br>6. Участие в итоговом собрании (конференции) по завершении прохождения практики.<br>7. Оценка степени удовлетворённости качеством подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности. |  |

Таблица 2 - Содержание подпроцесса «Производственная (педагогическая) практика обучающихся»

| Вход   | Педагогический аспект содержания подпроцесса   | Выход   |
|--|--|---|
| <p>В дополнение к указанным в Таблице 1:</p> <p>11) «Клиническая психология детей и подростков»,<br/>12) "Теории и технологии социализации детей".</p> | <p>Наименование: Производственная практика – педагогическая практика<br/>(4 курс - 2 семестр - 216 часов)</p> <p>Цель: совершенствование навыков практической профессиональной деятельности, формирование профессиональной готовности студентов к работе в социально-педагогической сфере.</p> <p>Деятельность руководителя практики от кафедры:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Установление связи с организацией – базой практики.</li> <li>2. Обеспечение соблюдения требований охраны труда, техники безопасности.</li> <li>3. Методическая поддержка выполнения индивидуальных заданий студентом с учётом затруднений, возникающих в предшествующий период прохождения практики.</li> <li>4. Контроль выполнения индивидуальных заданий на всех этапах (от подготовительного до заключительного).</li> <li>5. Анализ предоставленной студентом отчётной документации совместно с руководителем практики от организации. Обратная связь.</li> <li>6. Приём зачёта.</li> <li>7. Анализ проведения практики, составление сводного отчёта.</li> </ol> | <p>В дополнение к указанным в Таблице 1:</p> <p>10) "Социально-воспитательные технологии: волонтерство",<br/>11) "Организация работы с родителями в младшей школе".</p> |
|  | <p>Деятельность обучающегося:</p>  |   |
|  | <p>Выполнение индивидуальных личностно-ориентированных заданий:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знакомство с образовательной организацией.</li> <li>2. Изучение содержания социально-педагогической деятельности учреждения.</li> <li>3. Разработка и обоснование комплексной программы социально-педагогической помощи конкретному ребёнку.</li> </ol>  |   |

## Продолжение Таблицы 2 Приложения 9

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>4. Проведение мероприятия по социальной защите детства. 5. Выполнение программы опытно-экспериментального исследования по теме курсовой работы по предмету «Психолого-педагогические теории и технологии начального образования».</p> <p>6. Осуществление анализа деятельности по практике и оформление отчёта в соответствии с требованиями кафедры и Положения.</p>   |  |
|  | <p style="text-align: center;">Деятельность руководителя практики<br/>от организации:</p> <p>1. Установление связи с руководителем практики от кафедры.</p> <p>2. Знакомство с требованиями к рабочему месту практики, рабочей программой производственной практики и формами отчётности.</p> <p>3. Оказание методической помощи обучающему в процессе выполнения индивидуальных заданий с учётом возникающих ранее затруднений.</p> <p>4. Экспертное оценивание выполнения индивидуальных заданий по практике.</p> <p>5. Анализ предоставляемой студентом отчётной документации (совместно с руководителем практики от кафедры). Обратная связь.</p> <p>6. Участие в итоговом собрании (конференции) по завершении прохождения практики.</p> <p>7. Оценка степени удовлетворённости качеством подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности.</p> |  |

**Удовлетворённость учреждения, являющегося базой прохождения  
производственной практики, качеством подготовки студентов**

1. Полное наименование образовательной организации \_\_\_\_\_

2. Юридический адрес (пометить, если отличается от фактического адреса) \_\_\_\_\_

3. Контактный телефон, адрес электронной почты \_\_\_\_\_

4. ФИО директора/заместителя директора (выступающего руководителем практики от организации) \_\_\_\_\_

5. Насколько Вы удовлетворены качеством подготовки студентов ТГУ к прохождению производственной практики.

Укажите степень согласия с приведёнными утверждениями, используя шкалу для ответа от 1 до 5 по каждому пункту, где

1 - абсолютно не согласен;

2 - не согласен;

3 - затрудняюсь ответить;

4 – согласен;

5 - абсолютно согласен.

|    |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Актуальность теоретических знаний  |   |   |   |   |   |
| 2. | Умение применять теоретические знания при решении профессионально-педагогических задач   |   |   |   |   |   |
| 3. | Умение самостоятельно приобретать знания и навыки  |   |   |   |   |   |
| 4. | Способность организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность школьников  |   |   |   |   |   |
| 5. | Способность диагностировать уровень освоения детьми содержания учебных программ и вносить необходимые изменения в образовательную деятельность |   |   |   |   |   |
| 6. | Способность участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося  |   |   |   |   |   |



|     |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| 7.  | Готовность создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу  |  |  |  |  |  |
| 8.  | Готовность организовывать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся   |  |  |  |  |  |
| 9.  | Готовность во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей                                |  |  |  |  |  |
| 10. | Готовность осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками |  |  |  |  |  |
| 11. | Умение эффективно взаимодействовать с детьми, родителями (законными представителями), педагогическими работниками                                  |  |  |  |  |  |
| 12. | Умение вести рабочую документацию  |  |  |  |  |  |
| 13. | Способность к инновационной деятельности   |  |  |  |  |  |
| 14. | Умение пользоваться ТСО, интернет - ресурсами, оргтехникой   |  |  |  |  |  |
| 15. | Умение адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности  |  |  |  |  |  |
| 16. | Эмоциональная устойчивость   |  |  |  |  |  |
| 17. | Исполнительность, ответственность  |  |  |  |  |  |

6. Вы намерены в настоящее время и в будущем принимать выпускников на работу?

- да, безусловно;
- при наличии определённых условий;
- нет.

Благодарим за сотрудничество!

**Результаты анкетирования общеобразовательных учреждений,  
являющихся базой прохождения производственной практики, на тему  
«Удовлетворённость качеством подготовки студентов»  
(ранжированные данные)**

| № ранга | Утверждение   | Количество баллов |
|---------|---|-------------------|
| 1.      | Способностью организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность школьников  | 164               |
| 2.      | Актуальность теоретических знаний   | 157               |
| 3.      | Способностью диагностировать уровень освоения детьми содержания учебных программ и вносить необходимые изменения в образовательную деятельность     | 154               |
| 4.      | Умение применять теоретические знания при решении профессионально-педагогических задач  | 150               |
| 5.      | Готовностью создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу  | 147               |
| 6.      | Готовностью организовывать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся   | 147               |
| 7.      | Эмоциональная устойчивость  | 146               |
| 8.      | Умение самостоятельно приобретать знания и навыки   | 144               |
| 9.      | Готовностью во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей                                | 143               |
| 10.     | Исполнительность, ответственность   | 141               |
| 11.     | Умение эффективно взаимодействовать с детьми, родителями (законными представителями), педагогическими работниками                                   | 140               |
| 12.     | Способностью участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося  | 138               |
| 13.     | Умение вести рабочую документацию   | 138               |
| 14.     | Умение пользоваться ТСО, интернет - ресурсами, оргтехникой  | 137               |
| 15.     | Умение адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности   | 133               |
| 16.     | Способность к инновационной деятельности  | 130               |
| 17.     | Готовностью осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и в общении со сверстниками | 120               |