

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ ВУЗА

МИНЮРОВА Светлана Алигарьевна – д-р психол. наук, профессор, проректор по учебной работе, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: minyurova@uspu.ru

ЛЕОНЕНКО Наталия Олеговна – канд. психол. наук, доцент, директор центра академического взаимодействия, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: leonenko@uspu.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются различные подходы к организации педагогической интернатуры. Анализируя модели «последовательной» и «параллельной» подготовки педагога, авторы сопоставляют возможности формирования практических компетенций учителя в рамках последилового образования и параллельно с обучением в вузе. Анализируя к опыту реализации разных моделей педагогической интернатуры, авторы обосновывают целесообразность её внедрения в формате инновационного проекта. В статье представлена авторская программа педагогической интернатуры, структурной единицей которой является комплексный (практико-теоретический) модуль, разработанный совместно с работодателями и направленный на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и отраслевой специфики образовательной среды.*

***Ключевые слова:** модернизация педагогического образования, педагогическая интернатура, инновационный проект, модульный принцип организации обучения*

Основанием для глобальных преобразований российской системы подготовки учителей стало понимание несоответствия профессиональных компетенций выпускников педагогических программ принципиально новым требованиям, предъявляемым к деятельности современного учителя и к качеству образования школьников. Неадекватность образовательных результатов подготовки педагогов современным требованиям обусловлена отсутствием взаимосвязи между исходной основой разработки образовательных программ (ФГОС ВО, 2010) и Профессиональным стандартом педагога (2013 г.)¹.

Результаты международных сравнительных исследований читательской грамотности (PIRLS), математической и естественнонаучной грамотности (TIMSS) свидетельствуют о высоком уровне владения

российскими школьниками предметными знаниями. Этот факт указывает на качественную предметную подготовку педагогов в российских вузах. Вместе с тем исследование навыков применения предметных знаний в решении школьниками практических задач (PISA) показало, что российские старшеклассники испытывают серьезные затруднения в реализации своего знаниевого потенциала [1]. Аналогичная тенденция была выявлена и при исследовании качества подготовки будущих учителей математики (TEDS 2008): успешно справляясь с большинством математических заданий, требующих воспроизведения изученного материала, российские студенты затруднялись при выполнении заданий, требующих самостоятельного анализа математической ситуации. А.Г. Каспаржак квалифицирует данную проблему как ба-

¹ Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. Министерство труда и социальной защиты. Банк документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>

зовую для педагогического образования и обусловленную архаичностью организации образовательного процесса, что приводит к подготовке учителя «знающего», но не всегда «умеющего» [2]. Подготовка «учителя умеющего» не представляется возможной в рамках традиционного репродуктивного обучения и без усиления практической составляющей. О дефиците практической подготовки педагогов свидетельствуют данные опросов и работодателей, и выпускников педагогических вузов [3]. Между тем с позиций деятельностного подхода формирование компетенций, определяющих успешное вхождение и профессиональное развитие будущих педагогов, возможно исключительно в условиях образовательной организации, демонстрирующей, с одной стороны, образцы профессиональных действий и технологий, с другой – поле для наработки опыта решения педагогических проблем [4, с. 118].

В этой связи первоочередной задачей модернизации педагогического образования становится усиление практической подготовки обучающихся к реализации различных видов профессиональной деятельности. Ее решение предполагает насыщение программ педагогического образования разветвленной системой практик и стажировок в условиях образовательных организаций посредством сетевого взаимодействия на принципах школьно-университетского партнерства. Важно отметить, что принцип партнерства исключает принятую ранее пассивную и подчиненную роль школы в отношениях с вузом. Напротив, школа оказывается ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки и может рассматриваться в них в качестве равного, если не главного партнера университета [4, с. 114].

Проблема реализации идеи усиления

практической подготовки будущих педагогов на базе образовательных организаций усугубляется резким снижением объема практик в условиях бакалавриата в связи с сокращением общей длительности срока обучения (в сравнении со специалитетом). Одной из форм компенсации дефицита развития практических компетенций будущих педагогов в рамках школьно-университетского партнерства может стать *педагогическая интернатура*. Традиционно термин «интернатура» (от латинского «internus» – внутренний) использовался для обозначения формы годичной *последипломной* стажировки по выбранной специальности на базе больниц и клиник выпускников медицинских вузов. В педагогическом образовании такая форма непрерывной стажировки не практиковалась ранее, однако с осознанием значительного разрыва между компетенциями выпускников педагогических программ и требованиями, предусмотренными профессиональным стандартом педагога, актуальность внедрения интернатуры стала очевидной.

Идея организации педагогической интернатуры отражена в ряде инициатив федерального уровня. Впервые вопрос о введении педагогической интернатуры для учителей, имеющих степень бакалавра и приступивших к работе в образовательных учреждениях, был поставлен Президентом РФ Д.А. Медведевым на заседании Совета по науке, технологиям и образованию 22 октября 2008 г.² В 2010 г. директор департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки РФ И.М. Реморенко выступил с предложением о введении института педагогической интернатуры в форме обязательной годичной педагогической практики после окончания вуза с последующим получением диплома³. В государственной программе РФ «Развитие образования на период

² <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/1749>

³ Учебно-методический портал [электронный ресурс]. URL: <http://www.uchmet.ru/news/650/125331/> (дата обращения 25.08.2015).

2013–2020 гг.»⁴ также зафиксирована ориентация на использование интернатуры как инновационной формы подготовки педагогических кадров. В проекте модернизации педагогического образования идея разработки и внесения предложения о педагогической интернатуре в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» выделена в качестве ключевой [5, с. 55].

С учетом стратегических ориентиров проекта модернизации педагогического образования цель педагогической интернатуры заключается в приведении содержания и технологий педагогической подготовки в соответствие с утвержденным профессиональным стандартом педагога и новыми федеральными стандартами школьного образования. Ключевым элементом нового формата педагогического образования является усиление развития практических компетенций посредством разработки на деятельностной основе новых теоретических курсов и системы практик (стажировок) на базе школ-партнеров.

Несмотря на актуальность введения интернатуры в практику подготовки педагогов, на сегодняшний день в российском педагогическом образовании не существует апробированной и утвержденной модели её организации. Внедрение педагогической интернатуры по образцу медицинской имеет ряд существенных ограничений, связанных в первую очередь с отсутствием источников финансирования из средств федерального бюджета. Без финансовой поддержки годичной стажировки интерна и трудовой деятельности специалистов – участников интернатуры степень их вовлеченности будет определяться остаточным принципом от основных видов деятельности, приносящих необходимый доход. Таким образом, модель педагогической интернатуры нуждается в разработке ее организационно-правовых и финансовых механизмов.

Анализ зарубежного опыта показал, что в большинстве развитых стран вхождение в педагогическую профессию предполагает обязательную последипломную стажировку непосредственно в образовательном учреждении под руководством опытного наставника [6–8]. Так, в США обязательная годичная стажировка – *интернатура* – предназначена для выпускников педагогических и непедагогических высших учебных заведений. В Канаде подобная стажировка реализуется в рамках *Программы вхождения в профессию*, которая продолжается от одного года до двух лет и предназначена для выпускников педагогического колледжа. В Германии эквивалентом интернатуры является *референдариат* длительностью 18–24 месяца, в рамках которого производится подтверждение индивидуальных профессиональных умений. В Великобритании в течение первого года учительской карьеры обязательным является прохождение программы «*Вхождение в должность*». В Японии обязательной для учителей на протяжении первого года работы в школе является *программа интенсивной подготовки* с целью овладения практическими навыками преподавания, предусматривающая включение стажёра в штат и консультативную помощь наставника до двух дней в неделю. Итак, во всех рассмотренных видах стажировок общим является *обязательный характер, наставничество* (тьюторство, менторство, супервизия) и продолжительность стажировки *не менее одного года*. В ряду рассмотренных обращает на себя внимание канадский опыт профессионального сопровождения стажёра, включающий не только опытных наставников на базе школы, но и директора этой школы, а также представителей профессиональной федерации, аттестационных органов и вуза. Кроме того, целью канадской программы является развитие способнос-

⁴ Государственная программа РФ «Развитие образования на период 2013–2020 гг.» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения 25.08.2015).

ти к преподаванию конкретного предмета, а также проработка других аспектов работы в школе: управление классом, взаимодействие с учителями, родителями и коллегами, ориентация в учебном плане конкретной школы и округа и т.п. В итоге достигаемая степень социально-психологической адаптации выпускника к профессиональной деятельности позволяет решить проблему оттока молодых учителей из школ в течение первого года работы.

Анализ отечественного опыта разработки идеи педагогической интернатуры [8–14] позволяет выделить *два основных подхода* к организации педагогической интернатуры в российских вузах: в рамках последипломного образования и параллельно с обучением в вузе. Эти подходы соответствуют двум моделям в структуре подготовки учителя: последовательной и параллельной [6]. Первая предполагает формирование практических компетенций учителя после усвоения теоретического содержания, вторая заключается в одновременной реализации теоретических и практических элементов подготовки.

Согласно *первому подходу*, педагогическая интернатура определяется как первичная *последипломная* специализация выпускников бакалавриата по одной из педагогических профессий, проводимая на базе образовательных учреждений под наблюдением и руководством соответствующей кафедры вуза [11]. Данная концепция построена по аналогии с медицинской интернатурой и представляет собой модель *последовательной* стажировки. Опыт реализации педагогической интернатуры в качестве последипломной специализации имеется в Московском городском педагогическом университете и Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н.Г. Чернышевского. В этих вузах педагогическая интернатура направлена на специализацию и профессиональную адаптацию молодых педагогов (выпускников педагогических

программ) и осуществляется в рамках программы послевузовского образования. Для педагогов-психологов данная модель организации интернатуры разработана и реализуется в Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ). Её отличием является продолжительность – три года. При этом содержание программы психолого-педагогической интернатуры в МГППУ разрабатывается по итогам квалификационного испытания, в ходе которого фиксируются проблемные зоны в профессиональной компетентности соискателя. Испытание проводится с использованием разработанной и апробированной методики «Профессиональная компетентность педагога-психолога». В соответствии с выявленной проблематикой разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут и намечаются базы стажировки. Идея индивидуального подхода к разработке программ стажировки представляется ценной и продуктивной, поскольку ориентирует на целенаправленное получение образовательных результатов, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность конкретного специалиста. В целом же такая модель обучения является важным условием профессионализации молодых педагогов, развития практических компетенций до уровня, необходимого для успешной профессиональной деятельности.

В российской практике существует несколько вариантов организации интернатуры *параллельно обучению* в вузе (в рамках основной образовательной программы и на базе дополнительного образования).

В концепции В.А. Дубининой педагогическая интернатура рассмотрена в контексте дополнительного образования – программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров. Площадка стажировки интернов расширяется от одной образовательной организации до совокупности «творческих мастерских учителей-настав-

ников республиканского, районного и школьного уровней, обладающих определенной материальной базой (специальными лабораториями, множительной и компьютерной техникой, дидактическими материалами)» [12, с. 15]. Автором разработана модель подготовки учителя, реализуемая с первого по пятый курс обучения в вузе параллельно с освоением теоретических знаний.

Другой вариант параллельного обучения в интернатуре апробирован в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева [13]. Интернатура для бакалавров-педагогов и социальных работников интегрирована в учебный процесс вуза в форме годичной практики (четвертый год бакалавриата) с индивидуальным образовательным маршрутом, предполагающим включение студентов в решение практических задач и реализацию теоретических курсов в пространстве образовательного или социального учреждения. Под интернатурой понимается «единый учебно-профессиональный цикл вузовского образования, базирующийся на принципах открытости, диалогичности, событийности, рефлексивности, полисубъектности, проектности, который предполагает не только активное разноуровневое включение студентов в профессиональную реальность, но и ее конструирование совместно с работодателем в пространстве инновационного социального учреждения» [14, с. 108]. Предлагаемая модель реализуется в рамках единой модульной программы, включает сопровождение со стороны выпускающей кафедры, ориентирована на участие интернов в разных видах профессиональной деятельности, а также на выполнение ими разных типов заданий и выпускной квалификационной работы. Такая форма интернатуры представляется ценной с точки зрения преодоления разрыва между теоретической, практической и научной составляющими обучения как условия формирования надпрофессиональных ком-

петенций, определяющих успешное вхождение выпускников вуза в профессию. Однако, на наш взгляд, перенос основных практик на последний год обучения лишает обучающихся проблематизирующего формата практик, стимулирующего их на поиск решения практических проблем в учебных аудиториях, т.е. практического обнаружения задач, требующих теоретического решения. Мы согласны с тезисом о необходимости практики с первого курса, с тем, что погружение студента в реальность образовательной практики является условием встречи с проблемами, которые студент не может преодолеть самостоятельно: «Учить работать с детьми только по учебникам и лекционному материалу малоэффективно, — пишет коллектив авторов. — Студент должен понимать, что и зачем в учебнике или в лекции ему нужно. Продуктивной является ситуация, когда у студента появляются вопросы, на которые он сам ищет ответы» [15, с. 117].

Московский городской педагогический университет и Московский городской психолого-педагогический университет имеют опыт реализации годичной непрерывной параллельной интернской практики. В рамках данной модели студенты старших курсов направляются на педагогическую практику по специальности в образовательные организации города с нагрузкой от половины до полной ставки либо прикрепляются к этим образовательным учреждениям как стажеры [16]. Преимуществом такой практики, помимо развития профессиональных компетенций, является возможность организации научно-исследовательской работы по теме выпускной квалификационной работы. Кроме того, к окончанию вуза выпускники имеют годовой стаж педагогической работы по специальности, что дает им определенные преимущества при тарификации [16]. Безусловно, такая форма практики является актуальной и практически значимой в контексте подготовки учителей. Вместе с тем пройти ее может лишь незна-

чительный по численности контингент — из-за ограниченных возможностей включения интернов в штат образовательных организаций. Ещё большие ограничения возможности приёма стажёров в штат существуют в регионах — в связи с оптимизацией штатной численности образовательных организаций. Идея введения продолжительной (годовой) практики в учебный план может иметь трудности воплощения в большинстве вузов также ввиду неготовности учебно-методического аппарата к внесению в учебные планы распределенной годичной практики.

Мы придерживаемся позиции, что *практическая подготовка учителей параллельно с теоретическим обучением в вузе представляется более эффективной в сравнении с моделью последовательной подготовки*, поскольку позволяет формировать профессиональные компетенции в единстве знаниевого и деятельностного компонентов обучения, создает условия для осмысленного овладения профессиональными компетенциями [6]. При этом, с нашей точки зрения, оптимальной платформой для реализации программ педагогической интернатуры является *система дополнительного образования*. Преимущества такой системы следующие:

- независимость в проектировании программ от ограничений основной профессиональной образовательной программы по содержанию и объему;
- индивидуализация образовательной траектории бакалавров за счет вариативности содержания и объема с учетом реальных потребностей обучающегося;
- привлечение финансовых средств для оплаты инновационной деятельности педагогов-наставников;
- основание для выдачи диплома установленного образца о профессиональной переподготовке по выбранному профилю;
- привлечение наиболее мотивированных к профессиональной педагогической деятельности студентов и преодоление тем

самым проблемы «двойного негативного отбора» [17].

Организационно модель педагогической интернатуры может регламентироваться на основании правовых механизмов, принятых в системе дополнительного образования. Вопрос о финансировании инновационной деятельности педагогов, как отмечено выше, может быть решен за счет средств оплаты интернами своего обучения. Вместе с тем сумма оплаты не должна стать препятствием для поступления наиболее мотивированных обучающихся и, следовательно, не должна быть высокой. Дополнительное финансирование может быть привлечено из средств бюджета региональных систем образования, предусмотренных для поддержки образовательных организаций, реализующих инновационные образовательные программы.

Исходя из этого, внедрение педагогической интернатуры целесообразно осуществлять в формате *инновационного проекта*, что позволит компенсировать объем и оплату учебной нагрузки педагога-наставника при передаче ее стажёру, сохранив тем самым высокую интенсивность труда и мотивацию деятельности педагога в качестве наставника. Дело в том, что стажировка в образовательной организации предполагает прикрепление стажера к опытному и квалифицированному педагогу-наставнику, под руководством *и в рамках учебной нагрузки* которого интерн осваивает трудовые функции, необходимые для самостоятельной практической деятельности. Педагог-наставник, предоставляя часть собственной учебной нагрузки стажеру, теряет соответствующую часть заработной платы, что зачастую определяет его низкую мотивацию к выполнению данного вида деятельности. Согласованность решений по дополнительному финансированию предполагает включение министерства образования в договорные отношения участников реализации проекта.

Дополнительные позитивные эффекты

проектного подхода к управлению педагогической интернатурой:

- гибкость и индивидуальный характер траекторий профессионального развития в соответствии с потребностями конкретного контингента обучающихся;
- высокое качество образования за счет привлечения лучших специалистов-практиков (независимо от штата).

Эти преимущества обусловлены тем, что формирование команды участников проекта ограничено установленными сроками и целями сопровождения профессиональной подготовки конкретного набора интернов. Критерием отбора участников проекта являются исключительно их квалификационные характеристики, позволяющие достигнуть цель в срок, вне зависимости от иерархии, стажа, отношений и иных факторов, действующих в рамках традиционной структуры. Приоритет квалификационного критерия над формальным в организации проектной группы обеспечивает высокое профессиональное качество реализации проекта в целом.

Резюмируем вышесказанное. В качестве характеристик предлагаемой модели организации педагогической интернатуры мы принимаем следующие:

- параллельная теоретическая и практическая подготовка;
- подготовка интернов в рамках школьно-университетского партнерства;
- проектная структура управления;
- реализация проекта в формате дополнительного образования.

Далее *определимся с содержанием программы педагогической интернатуры.* Исходя из стратегических целей проекта модернизации педагогического образования, за основу в разработке программы принимаем требования профессионального стандарта педагога и отраслевой квалификационной рамки, составляющих единую национальную систему квалификации педагогических кадров.

При анализе компетенций в терминах

ФГОС ВО и требуемых образовательных результатов в соответствии с утвержденным профессиональным стандартом педагога мы выделили те *обобщенные характеристики*, которые необходимы для успешной реализации учителем ФГОС ОО, но еще не учтены в ФГОС ВО, а именно:

- способность *практически осуществлять педагогическую деятельность* по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, с учетом реальных учебных возможностей детей, возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона;

- *психолого-педагогические технологии работы с различными контингентами учащихся* (одаренные дети, социально уязвимые, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью);

- реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов *воспитательной работы* с использованием их как на занятии, так и во внеурочной деятельности;

- *информационно-документационное обеспечение деятельности учителя*, требующее владения навыками документооборота и ИКТ-компетенций.

Дефицит указанных характеристик в деятельности молодого педагога подтверждается данными опроса работодателей [18]. Большинство участников опроса в качестве ключевых проблем, возникающих при приеме молодых специалистов в школу, называют низкий уровень знания методики преподаваемого предмета и низкую коммуникативную компетентность выпускников, что приводит к значительным трудностям взаимодействия молодых кадров с коллегами в педагогическом коллективе и к слож-

ностям в их адаптации к профессиональной среде. При этом в качестве условия вхождения в профессию и основного преимущества соискателя 64% респондентов считают годовую стажировку на базе образовательной организации. В этой связи более половины (58%) директоров предлагают увеличить количество часов практической подготовки студентов.

Помимо овладения профессиональными компетенциями, соответствующими конкретным трудовым функциям профессионального стандарта, важным аспектом подготовки педагога в вузе является формирование у него надпрофессиональных компетенций, определяющих способность к самоопределению и самопроектированию личностного и профессионального развития, конструктивному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, к инновационной деятельности [13]. В этой связи мы считаем необходимым введение в содержание программы педагогической интернатуры таких модулей, которые бы позволили обучающимся осознанно овладеть соответствующими компетенциями и практически их реализовывать. Эти компетенции определяют эффективность профессиональных коммуникаций (на всех уровнях), а также навыков самопроектирования личностной и профессиональной траекторий развития (выявление собственных ресурсов и областей их успешного проявления, т.е. тех знаний и умений, которые необходимо получить для успешной деятельности).

Исходя из вышеизложенного, на базе Уральского государственного педагогического университета нами разработана и апробирована программа педагогической интернатуры, включающая комплекс *практико-теоретических модулей*. Каждый модуль разработан совместно с работодателями, направлен на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и отрас-

левой специфики образовательной среды. Заданные в нем образовательные результаты восполняют их отсутствие в основных образовательных программах подготовки педагогов. Согласно общей концепции программы модули включают в себя *теоретические дисциплины* как способ решения педагогических проблем и задач (30% от общего объема модуля) и *практическую подготовку* интернов (70% от общего объема модуля). Последняя реализуется в двух формах:

- *рассредоточенная практика* осуществляется одновременно с изучением практико-ориентированной части теоретического обучения;
- *стажерская практика* предполагает деятельностное освоение целостной профессиональной педагогической деятельности под руководством педагога-наставника.

Таким образом, практическая подготовка составляет своего рода каркас для дисциплин теоретического блока. Деятельностное закрепление профессиональных знаний осуществляется как по отдельным образовательным результатам каждого модуля, так и интегрированно в реальной профессиональной жизни интерна под руководством опытного наставника. Такое насыщение обучения системой практик соответствует деятельностной парадигме модернизации педагогического образования.

Освоенный в практической деятельности опыт учения предполагает рефлекссию интерна в контексте его научно-исследовательской деятельности, которая составляет условие выхода обучающегося на «субъектную позицию по отношению к действительности» и позволяет «адекватно и эффективно действовать в ситуации постоянных изменений и неопределенности» [15, с. 221]. В нашей программе заложены две формы научного осмысления деятельности: коллективная и индивидуальная. В первом случае обсуждение проблемных вопросов происходит на научно-исследовательских семинарах (НИС) с участием ин-

тернов, педагогов образовательной организации – базы интернатуры и представителей кафедры. Индивидуальная работа интерна заключается в планировании и проведении исследования педагогической проблемы, в проектировании технологий ее решения. Итогом научно-исследовательской деятельности является защита выпускной квалификационной работы, тема которой формулируется в соответствии с практическими профессиональными задачами и утверждается совместно представителями школы и вуза.

Таким образом, на основании проведенного анализа и разработки концептуальной модели мы определяем педагогическую интернатуру как форму годичной непрерывной распределенной производственной практики (стажировки) студентов-бакалавров, обучающихся на последнем курсе по направлению подготовки УГСН «Образование и педагогические науки». Интернатура осуществляется посредством скоординированного взаимодействия педагогического вуза и образовательной организации с целью формирования профессиональных компетенций специалиста в соответствии с требованиями профессионального стандарта и отраслевой квалификационной рамки.

Литература

1. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40. URL: psyjournal.ru/psy.edu/
2. Каспаржак А.Г. Задачи проекта «Модернизация педагогического образования» // Проект модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическое-образование.рф/documents/show/137>
3. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2010. 191 с.
4. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
5. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.
6. Марголис А.А., Рубцов В.В. О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: Изд-во МГППУ, 2011. 266 с. С. 47–67.
7. Грачева Е.Ю. Педагогическая интернатура в развитых странах мира. URL: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm
8. Лучкина Т.В. Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 6–45.
9. Лучкина Т.В., Грачева Е.Ю. Роль интернатуры в профессиональном становлении начинающего учителя в Германии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 9. С. 281–290.
10. Плеханова Е.М., Гордиенко Е.В., Колокольникова З.У., Кулакова Н.В., Лобанова О.Б., Мосина Н.А. Педагогическая интернатура в подготовке бакалавров в контексте ФГОС: проблемы и противоречия // Современные проблемы науки и образования [Электронный научный журнал]. 2014. Вып. 5.
11. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГПУ. 2013. № 2 (24). С. 32–43.
12. Дубинина В.А. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе «вуз – интернатура»): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2010. 43 с.

13. Педагогическая интернатура в действии: учебное пособие / Под общ. ред. Ю.Ю. Бочаровой, Н.В. Филипповской. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. 210 с.
14. Фурьева Т.В. Интернатура как альтернативная форма практического обучения бакалавров социальной сферы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 7. С. 105–109.
15. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.А. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–225.
16. Забродин Ю.М. Учитель для новой школы: психолого-педагогическая подготовка // Вестник ОГУ. 2011. № 2 (121). С. 14–18.
17. Каспаржак А.Г. Институциональные типологии системы подготовки российских учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
18. Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В., Аюбян Г.А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 160–167.

Статья поступила в редакцию 12.08.15.

PEDAGOGICAL INTERNSHIP: A UNIVERSITY INNOVATIVE PROJECT

MINYUROVA Svetlana A. – Dr. Sc. (Psychology), Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Ural State Pedagogical University. Ekaterinburg, Russia. E-mail: minyurova@uspu.ru

LEONENKO Natalia O. – Cand. Sc. (Psychology), Director of the Center for Academic Engagement, Ural State Pedagogical University. Ekaterinburg, Russia. E-mail: leonenko@uspu.ru

Abstract. The article describes various approaches to teacher internship. Analyzing the «successive» and «parallel» models of teacher training, the authors compare the possibility of formation of teachers' practical skills in the framework of postgraduate education and while studying at university. Appealing to the experience of implementing different models of teacher internship, the authors prove the feasibility of its application in the format of an innovative project. The article presents a pedagogical internship program developed by the authors. The program consists of a number of integrated (practical and theoretical) modules worked out in cooperation with employers. It is aimed at fostering a particular set of professional activities that meet the requirements of the professional standard of a teacher and specific characteristics of the educational environment.

Keywords: modernization of pedagogical education, pedagogical internship, innovative project, modular principle of education organization

References

1. Bolotov, V.A. (2014). [To the Questions of Pedagogical Education Reforming]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education]. MGPPU Publ., vol. 19, no. 3, pp. 32–40. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kasparzhak, A.G. (2014). [Aims of the Project “Modernization of the Pedagogical Education”]. *Proekt modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [The Project of Modernization of Pedagogical Education]. Available at: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/137> (In Russ.)
3. Sobkin, V.S. (ed.) (2010). *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya*. [Sociology of Education. Proceedings on the Sociology of Education]. Vol. XIV. Iss. XXIV. Moscow: Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education Publ., 191 p. (In Russ.)
4. Margolis, A.A. (2014). [The Requirements to the Modernization of the Basic Professional Education Program (BPEP) of Teacher Training in Accordance with the Professional Standard of a Teacher:

- Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teacher Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. Vol. 19, no. 3, pp. 105-126. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Margolis, A.A. (2014). [Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. Vol. 19, no. 3, pp. 41-57. (In Russ., abstract in Eng.)
 6. Margolis, A.A., Rubtsov V.V. (2011). [On Strategy and Directions of Modernization of Pedagogical Education in Russia: Analysis of International Experience of Teacher Training for New School]. *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsionalnoi obrazovatelnoi initsiativy «Nasha novaya shkola»* [Psychological and Pedagogical Maintenance of National Educational Initiative «Our New School»]. Moscow: MGPPU Publ., pp 47-67. (In Russ.)
 7. Grachyova, E.Yu. *Pedagogicheskaya internatura v razvitykh stranakh mira* [Teaching Internship in the Developed Countries of the World]. Available at: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm (accessed 10.09.2013). (In Russ.)
 8. Luchkina, T.V. (2009). [Features to Facilitate Professional Development of a Beginning Teacher in Canada]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gerzena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences]. No. 112, pp. 36-45. (In Russ., abstract in Eng.)
 9. Luchkina, T.V., Grachyova E.Yu. (2010). [The Role of Teaching Internship in Professional Formation of a Beginning Teacher in Germany]. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Contemporary Problems of Humanities and Natural sciences]. No. 9, pp. 281-290. (In Russ.)
 10. Plekhanova, E.M., Gordienko, E.V., Kolokol'nikova, Z.U., Kulakova, N.V., Lobanova, O.B., Mosina, N.A. (2014). [Teaching Internship in the Preparation of Bachelors in the Context of the FSES: Problems and Contradictions]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [Digital Scientific Journal «Modern Problems of Science and Education»]. No. 5, pp. 1-8. (In Russ., abstract in Eng.)
 11. Gevorkyan, E.N., Savenkov, A.I., Egorov, I.V., Vachkova, S.N. (2013). [Internship as a Form of Organization of Post-Graduation Practice in the System of Higher Professional Education]. *Vestnik MGPU* [MGPU Bulletin]. No. 2, pp. 32-43. (In Russ.)
 12. Dubinina, V.L. (2010). *Pedagogicheskaya gotovnost' uchitelya-issledovatelya k diagnostiko-tekhnologicheskoi deyatel'nosti v usloviyakh diversifikatsii obrazovaniya (v sisteme «vuz – internatura»)* [Pedagogical Readiness of a Teacher-Researcher to Diagnostic and Technological Activity in Conditions of Diversification of Education. Author's PhD thesis]. Kazan', 43 p. (In Russ.) Bocharova, Yu.Yu., Pilipchevskaya, N.V. (eds.) (2013).
 13. *Pedagogicheskaya internatura v deistvii: uchebnoe posobie* [Teaching Internship in Action: Study Guide]. Krasnoyarsk: KSPU Publ., 210 p. (In Russ.)
 14. Furyaeva, T.V. (2014). [Internship as an Alternative Form of Practical Training of Bachelors of Social Sphere]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. No. 7, pp. 105-109. (In Russ., abstract in Eng.)
 15. Bulin-Sokolova, E.I., Obukhov, A.S., Semenov, A.L. (2014). [Emerging Teacher Education. Direction of Changes and First Practical Steps]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. Vol. 19, no. 3, pp. 207-225. (In Russ., abstract in Eng.)
 16. Zabrodin, Yu. M. (2011). [A Teacher for a New School: Psychological and Pedagogical Training]. *Vestnik OGU* [Bulletin of the Orenburg State University]. No. 2 (121), pp. 14-18. (In Russ., abstract in Eng.)
 17. Kasparzhak, A.G. (2013). [Institutional Deadlocks of the Russian Teacher Training System]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies]. No. 4, pp. 261-282. (In Russ., abstract in Eng.)
 18. Vesmanov, S.V., Vesmanov, D.S., Zhad'ko, N.V., Akopyan, G.A. (2014). [Teacher Training in Research Master's Degree: the Experience of Moscow City Pedagogical University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. Vol. 19, no. 3, pp. 160-167. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 12.08.15.