

Е.А. ОЛЬХИНА<sup>1</sup>, С.Е. УРОМОВА<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация

## **НОВЫЕ ФОРМАТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ»**

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема организации и проведения практики как основы формирования у студентов непедagogических специальностей профессиональных компетенций в работе с детьми, имеющими ОВЗ, с учетом опыта стран ЕС и США. Анализируются новые подходы и принципы моделирования комплексной социально-педагогической и психолого-педагогической практик с учетом мнения работодателей и студентов. Раскрыты основные этапы проведения практики и формы отчетности, представлен алгоритм действий студентов во время практики, проанализированы перспективы совершенствования механизмов реализации задач практики с учетом идей модернизации высшего педагогического образования. Рассматриваются условия наиболее эффективных моделей организации практики в режиме создания возможных индивидуальных траекторий обучения бакалавров. Показано значение практики для формирования профессиональных компетенций в соответствии с трудовыми действиями, представленными в новом профессиональном стандарте педагога.

**Ключевые слова:** подготовка педагогических кадров, моделирование, комплексная социально-педагогическая и психолого-педагогическая практика, организационно-содержательные основы практики, профессиональные умения, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Е.А. OLKHINA<sup>1</sup>, С.Е. UROMOVA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

## **NEW FORMAT FOR ORGANIZING AND CONDUCTING PRACTICE FOR STUDENTS NEPEDAGOGIČESKIH SPECIALTIES WITHIN THE LIMITS OF PROJECT REALIZATION "PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY POTENTIAL"**

**Abstract.** The article actualizes the problem of organizing and conducting practices as the basis of formation of students of pedagogical specialties of professional competences in work with children with disabilities, taking into account the experience of EU countries and the USA. Analyzes new approaches and principles of modeling complex socio-pedagogical and psychological-pedagogical practice taking into account the views of employers and students. Describes the main stages of practice and reporting forms presented the algorithm of actions of students during practice, analyzes the prospects of improvement of mechanisms of realization of practice tasks based on the ideas of modernization of higher pedagogical education. Conditions are considered the most effective models of practice in the mode of creation of individual trajectories of training of bachelors. Shows the importance of the practice to form professional competences in accordance with the labor action, presented in a new professional standard of a teacher.

**Keywords:** the training of teachers, modeling, comprehensive socio-pedagogical and psychological-pedagogical practice, organizational and contents basis of practice, professional skills, the child with disabilities.

Внедрение инклюзивного образования в России как общемировой тенденции требует серьезной модернизации системы подготовки кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Современная образовательная и реабилитационная практика предъявляет весомые запросы к личности специалиста, его профессиональным качествам, к навыкам эффективного взаимодействия с ребенком с ОВЗ и профессиональным сообществом, в которое вовлекается выпускник университета при реализации вариативных задач комплексного сопровождения этой категории детей. В связи с этим бакалавр практически любого направления подготовки должен обладать базовым набором компетенций в качестве основного показателя готовности к профессиональным действиям с любыми категориями детей в различных сферах учебной, внеучебной и социальной деятельности. Новые требования к выпускнику университета подразумевают качественную перестройку организационных, содержательных основ подготовки будущего специалиста, готового к профессиональному взаимодействию и эмоциональному принятию ребенка с отклонениями в развитии и его семьи [4, 19, 21].

Процесс реформирования ВУЗа должен, прежде всего, касаться изменений содержания обучения студентов не только в области традиционных направлений подготовки по олигофренопедагогике, специальной психологии и логопедии, но и за счет расширения возможности получения специального (дефектологического) образования студентами непедагогических специальностей. Эта уникальная возможность была впервые представлена в рамках реализации проекта «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вуза педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия».

Реализация данного масштабного проекта на базе Мининского университета позволила серьезно усовершенствовать содержательные и организационные компоненты программы прикладного бакалавриата. Это, прежде всего, касается попытки создать условия для отработки практических навыков у студентов непедагогических специальностей в реальных условиях организаций, предоставляющих образовательные и реабилитационные возможности ребенку с ОВЗ и его семье.

Идеология проекта позволила минимизировать противоречия, наблюдаемые в настоящее время между актуальными запросами учреждений к бакалавру и спецификой его подготовки в ВУЗе. Организации в сфере образования и социальной защиты населения сегодня остро нуждаются в специалистах, обладающих не только набором базовых профессиональных компетенций, но и способных мобильно и вариативно решать прикладные задачи в зависимости от особых образовательных потребностей ребенка [17]. Бакалавр должен обладать не только объемом и уровнем необходимых знаний, но грамотно выстроить профессиональное взаимодействие со всеми участниками образовательного и реабилитационного процесса, реализовывать индивидуальные образовательные траектории, гибко реагировать на запросы заказчиков образовательных услуг [1, 3, 6].

Подтверждает необходимость увеличения доли практики в образовательном процессе на фоне жестких временных рамок и зарубежный опыт европейской системы профессиональной подготовки [11, 13]. Так, многочисленные исследования в странах ЕС и США доказали наличие корреляций между успешностью профессиональной деятельности и наличием сочетания дидактических программ с практической системой овладения знаниями. Анализ опыта Финляндии, чья образовательная система зарекомендовала себя как одна из наиболее эффективных систем моделирования принципиально новых подходов к подготовке кадров, показал необходимость создания взаимодействия ВУЗа и школы как равноправных партнеров, взаимопроникающих в процесс высшего профессионального образования [16, 20, 19].

Широкие возможности для расширения сферы профессиональных компетенций студентов непедагогических специальностей имеет комплексная социально-педагогическая и психолого-педагогическая практика. Она обеспечивает погружение их в реальную жизнь образовательного и социально-реабилитационного учреждения, создает условия для применения всех усвоенных бакалавром теоретических знаний [5, 8, 12].

Для достижения качественных результатов на «выходе» при моделировании практик в условиях реформирования высшей школы и с целью формирования сложных компетенций будущих специалистов в области дефектологии требуется пересмотреть не только отношение к ней как составляющей учебного процесса, но в корне изменить методологические подходы к ее содержанию, организации и формам промежуточной и итоговой аттестации [11]. Исходя из общей концепции проекта, в основу которого положен деятельностный подход при подготовке будущих специалистов, необходимости сформировать готовность к выполнению набора трудовых действий за счет вариативности образовательных траекторий для студентов с разным уровнем подготовки, при проектировании содержания практик были выделены факторы, которые будут рассматриваться нами как основополагающие:

- наличие весьма вариативного контингента среди студентов, имеющих различный уровень начальной подготовки в области специальной педагогики и смежных наук;
- рассмотрение практики в качестве системной составляющей высшего образования, играющей роль в достижении образовательных результатов;
- учет мнения работодателей и педагогов при организации практики;
- обеспеченность необходимым количеством организаций, претендующих на роль базы практики;
- наличие соответствующего количества специалистов, позволяющего учесть возможное включение студентов в систему сопровождения детей с ОВЗ;
- создание условий для роста престижа дефектологических профессий с учетом предыдущего опыта прохождения практики в других направлениях подготовки, негативных последствий общения с субъектами предстоящей практики;
- возможность самоопределения в соответствии с направлением базового образования (например, рассмотрение вопросов, связанных с юридическими и нормативно-правовыми аспектами педагогического сопровождения детей; помощь семьям по вопросам повышения их компетентности в социальных вопросах, реализация здоровьесберегающих технологий в различных условиях и т.п.);
- возможность свободного использования единой и общедоступной электронной базы, призванной обеспечить дополнительные условия вовлечения будущего специалиста в рефлексивную практику и создать дополнительную возможность самостоятельного моделирования собственных профессиональных действий в виртуальных педагогических ситуациях на фоне их разнообразия в системе форм представления практического материала [3].
- ограниченность времени прохождения практики (2 недели) на фоне насыщенного содержания практической деятельности по решению профессиональных задач [15].

Учет вышеперечисленных факторов позволяет в большей степени, по сравнению с традиционным форматом организации практики, осуществить системность подготовки кадров в области дефектологии и обеспечить качество высшего образования, отвечающего новым мировым стандартам [19, 21]. При этом наблюдается определенное противоречие между принятием европейского практико-ориентированного подхода в качестве основополагающего при подготовке будущих специалистов и ограниченными сроками, отводимыми ВУЗом на формирование профессиональных компетенций через вовлечение в рефлексивную практику, создание разветвленной интегрированной системы распределенных по времени практик [7, 18]. Данным требованиям в наибольшей степени соответствует

комплексная практика, которая создает условия для формирования у бакалавров целостного представления о процессе сопровождения лиц с ОВЗ в России и позволяет решить основные проблемы образования за счет использования нового подхода к проектированию образовательных программ и модулей, исходящих от результата, деятельностного характера используемых образовательных технологий, многоканальной системы подготовки, предполагающей возможность переходов для студентов между педагогическими и непдагогическими направлениями подготовки [2, 4].

Вариативный выбор баз практики включал в себя: учреждения системы социальной защиты и помощи населению, образовательные и общественные организации, негосударственные организации помощи инвалидам, иные учреждения, занимающиеся проблемами их социальной интеграции и реабилитации. Такое расширение диапазона взаимодействия с различными специалистами в области специальной педагогики, психологии и реабилитологии дает возможность в полной мере смоделировать индивидуальные образовательные траектории для студента.

Новый взгляд на организационно-содержательные основы практики предполагал не только знакомство со всем спектром образовательных и реабилитационных услуг для детей с ОВЗ, но и изменение этапов ее прохождения. В рамках освоения III образовательного модуля «Основы профессиональной деятельности в системе специального и инклюзивного образования», разработанного сотрудниками Мининского университета с учетом мнений сетевых партнеров, был реализован первый вид комплексной социально-педагогической практики в учреждениях социальной защиты населения. В дальнейшем при освоении IV образовательного модуля «Деятельностные механизмы комплексного сопровождения лиц с ОВЗ» студенты проходили второй вид комплексной психолого-педагогической практики на базе дошкольных и школьных организаций. Цели и задачи данных видов практики определили логику их моделирования.

*Цель комплексной социально-педагогической практики* – создать условия для решения социально-педагогических проблем в реализации комплексного сопровождения лиц с ОВЗ путем непосредственного участия студентов в деятельности реабилитационных центров.

*Задачи комплексной социально-педагогической практики:*

- создать условия для самостоятельного проектирования и осуществления процесса социально-педагогической деятельности по решению проблем ребенка с ОВЗ и его ближайшего социального окружения с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей детей;
- способствовать формированию готовности к осуществлению неконфликтной коммуникации и медиации в специальном и инклюзивном образовании;
- создать условия для развития творческого подхода к самостоятельной профессиональной деятельности и объективного анализа ее эффективности через вовлечение в рефлексивную практику.

*Цель комплексной психолого-педагогической практики* – создать условия для решения проблем в реализации комплексного сопровождения лиц с ОВЗ путем непосредственного участия студентов в деятельности организаций системы образования.

*Задачи практики:*

- способствовать формированию умений грамотно планировать и эффективно осуществлять учебно-воспитательную и коррекционно-развивающую деятельность в системе комплексного сопровождения лиц с ОВЗ;
- способствовать формированию готовности к осуществлению неконфликтной коммуникации и медиации в специальном и инклюзивном образовании;
- создать условия для осуществления студентами диагностико-аналитической и экспертной деятельности в системе комплексного сопровождения лиц с ОВЗ.

По итогам прохождения всех видов комплексной практики были определены

следующие профессиональные умения, которыми должен овладеть студент:

- решать различные социально-педагогические и психолого-педагогические задачи, соответствующие его квалификации;
- обладать способностью анализировать нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса через изучение документации учреждения и целенаправленно использовать ее в собственной практике;
- выявлять и формулировать наиболее актуальные проблемы ребенка с ОВЗ и его семьи;
- определять формы и методы организации социально-педагогической и коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ и его социальным окружением, находящимися в различных образовательных условиях;
- планировать собственную профессиональную деятельность;
- выделять и моделировать условия, необходимые для успешного обучения и социализации ребенка с ОВЗ;
- составлять характеристики детей и определять специфику оказания им помощи;
- строить конструктивные взаимоотношения с субъектами коррекционно-образовательного и социально-реабилитационного процессов и целевыми аудиториями, принимать и реализовывать эффективные управленческие решения в своей профессиональной деятельности;
- анализировать и оценивать собственную деятельность.

Каждый вид комплексной социально-педагогической и психолого-педагогической практики состоял из логически выстроенных этапов: подготовительно-организационного, производственного и заключительного. Первая неделя направлена на знакомство с учреждениями по заданному алгоритму: знакомство с учреждениями специального образования – посещение реабилитационного центра – волонтерская помощь в организациях социальной защиты – знакомство со спецификой работы специалистов по социально-педагогической реабилитации детей с ОВЗ в системе дополнительного образования – последний день посвящен изучению тьютерской деятельности в инклюзивных классах учреждений общего образования. Такой подход разворачиваемой во времени практики позволил студентам самостоятельно оценить собственную готовность к будущей профессиональной деятельности и принять соответствующее решение. Кроме того, погружение практиканта в повседневную жизнь ребенка с ОВЗ позволяет ему понять уровень своей компетентности в области изучаемых дисциплин и смоделировать собственный образовательный маршрут в рамках предлагаемых со стороны ВУЗа образовательных траекторий, реализуемых через альтернативные модули.

Для реализации такого алгоритма руководители практики заранее создают банк баз практик, который включает краткую справку об учреждении, ее основных структурных подразделениях, перечисление служб и специалистов, для инклюзивных классов дополнительные сведения о категории учащихся с ОВЗ. Предварительное ознакомление студентов с визитными карточками будущих баз практик поможет самостоятельно выбрать приоритетные организации, более осознанно и профессионально подойти к определению содержания деятельности в процессе решения задач практики.

В течение второй недели практики студент самостоятельно определяет базу прохождения практики и в полной мере реализует профессиональные задачи через проектирование и моделирование педагогического процесса с учетом методических требований, рейтинг-плана и содержания оценочных средств по каждому разделу. Содержание основного этапа комплексной социально-педагогической и психолого-педагогической практики может быть представлено через определение видов учебной деятельности студента-практиканта:

1. Наблюдение и анализ просмотренных занятий и мероприятий специалистов центра (учреждения, организации).
2. Конспекты и самоанализ проведенных занятий и мероприятий.
3. Анализ коррекционно-развивающей среды организации, учреждения реабилитационного центра.
4. Разработка программы диагностики ребенка с ОВЗ с последующим анализом ее результатов.
5. Составление психолого-педагогической характеристики ребенка с ОВЗ на основе диагностики.
6. Изготовление наглядно-дидактического пособия по основному виду деятельности на базе практики [15].

Для всех вышеперечисленных действий была разработана система оценочных средств, представленных в материалах учебно-методического комплекса. Отчет о своей практической деятельности студент представляет также в виде портфолио, в состав которого входит:

1. Дневник практики, в котором фиксируются результаты наблюдений и анализа учебно-воспитательной, реабилитационной и иных направлений работы с детьми, их семьями, а также участия в мероприятиях, проводимых на базе учреждения, организации, центра. Данный документ имеет единообразную структуру, четкие требования к оформлению и ведению.

2. Аналитический отчет по каждому виду практики, который включает следующие позиции:

- описание учреждения – базы практики и той конкретной ситуации, в которой оказался практикант;
- описание социально-педагогической проблемы, в рамках которой осуществлялась профессиональная деятельность студента, и связанную с этой проблемой постановку конкретных задач;
- тезисное содержание собственной деятельности в ходе практики, проводимые действия и мероприятия, оценка их эффективности;
- анализ причин достижения/не достижения поставленных целей, в том числе собственных затруднений.

3. Презентация, в которой к каждой смысловой единице доклада создан слайд, раскрывающий содержание, и содержатся иллюстративный, аудио-, фото- и видеоматериалы конкретных продуктов деятельности практиканта [15].

Новые форматы проведения практики требовали обновления ее содержания, рационального пересмотра ее образовательных результатов и их соотнесения с основными видами деятельности практиканта. Комплексная социально-педагогическая и психолого-педагогическая практика предполагает наблюдение студента за учебно-воспитательным и реабилитационным процессом учреждения, что требует от него знаний и понимания особенностей психофизического и личностного развития ребенка с ОВЗ. В противном случае его анализ учебной и досуговой деятельности учащихся может быть крайне некомпетентным и субъективным. Наиболее показательным критерием сформированности профессиональных компетенций становятся собственные навыки эффективной коммуникации, которые бакалавр может продемонстрировать в процессе проведения уроков, занятий, внеклассных воспитательских мероприятий и мероприятий социальной направленности. При этом в качестве основы эффективной коммуникации выступают знание и умение наладить контакт с различной целевой аудиторией с учетом ее типологических особенностей, организовать совместную деятельность и заинтересовать в ней воспитанников [10]. Это создает возможность «привязать» практику как к программе в целом, так и к отдельной дисциплине, а на «выходе» к внешней организации, что и составляет новизну подхода по созданию блочной системы программ подготовки кадров [7].

Студент должен учитывать особенности коммуникативной деятельности конкретного ребенка с ОВЗ, демонстрируя предметную готовность к выполнению конкретных действий в условиях специального и инклюзивного образования, которая определяется:

- знаниями специфики организации взаимодействия с учеником, имеющим нарушения слуха;
- учетом трудностей невербального общения незрячих и слабовидящих детей;
- демонстрацией понимания возможности речевого развития обучающегося с нарушениями речи;
- умением адекватно оценивать и выстраивать коммуникацию с ребенком с нарушениями интеллектуального развития. При этом настоящую проверку успешности владения коммуникативными навыками студент пройдет в процессе взаимодействия с аутичным ребенком, особенно в ситуации наличия у воспитанника с РАС интеллектуальных нарушений.

Особое внимание в процессе проведения практики обращается на умение студента не только вступать в эффективное взаимодействие, но и организовывать межличностное общение в детском коллективе [9], в случае необходимости грамотно вести себя в конфликтной ситуации и уметь ее разрешить наиболее оптимальным способом. В условиях инклюзивного образования данная проблема становится особенно актуальной. Выверенный и продуманный стиль педагогического общения становится основой для формирования позитивного опыта взаимодействия и толерантного отношения к детям с ОВЗ их нормально развивающихся сверстников.

Важнейшей составляющей план-задания на практику является проведение диагностического обследования с последующим составлением психолого-педагогической характеристики ребенка. Наравне с компетенциями в области диагностики бакалавр должен проявить навыки экспериментального общения. Возможность сопоставить результаты исследования и данные, полученные в ходе наблюдений и беседы с ребенком, а также целенаправленного взаимодействия с субъектами организации, принимающими участие в процессе его сопровождения, обеспечивает наиболее объективную оценку.

Организация эффективного взаимодействия с коллективом и администрацией образовательного и реабилитационного учреждения считается первоочередной задачей студента-практиканта. На момент начала организации практики бакалавр должен презентовать себя как человека, заинтересованного в будущей профессии, нуждающегося в расширении практико-ориентированных компетенций. В течение практики ему необходимо выстраивать профессиональные отношения со всеми специалистами и демонстрировать стремление учиться у более опытных коллег позитивным практикам взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Наиболее проблемной зоной для студентов является взаимодействие с родителями ребенка с ОВЗ. В данном направлении практикант должен ориентироваться не только в особенностях семейного воспитания этой категории детей, но и понимать и чутко реагировать на запросы семьи и ее ближайшего социального окружения. Он обязан учитывать конкретную семейную ситуацию и владеть технологиями позитивного и бесконфликтного общения. Умение выстраивать с родителями партнерские отношения является серьезным достижением для специалиста комплексного сопровождения детей с ОВЗ.

Анализ содержания деятельности студентов на традиционных практиках побудил нас выделить опорные точки при моделировании комплексной практики в рамках проекта, реализуемого Мининским университетом. Был предпринят анализ имеющегося опыта организации практики в ВУЗе и отобраны наиболее позитивные его моменты. Так, на момент начала проекта НГПУ обладал обширным перечнем практик, детально разработанной сопроводительной документацией и нормативно-правовой основой и пр. В Мининском

университете была создана платформа для становления института социального партнерства, а также стартовал вузовский проект «Клинические базы практик».

Анализ имеющегося опыта позволил выявить и проблемные зоны организации практик, которые были учтены при разработке новых программ. Изменение содержания и подходов к их организации в целом потребовало значительного расширения спектра учреждений. Данная проблема была решена через заключение новых договоров с различными организациями, реализующими сопровождение лиц с ОВЗ.

Сама идея проведения практики подверглась пересмотру. Основной лозунг «Обучение как участие» на протяжении всего процесса освоения студентом ОПОП; обеспечение эффективного «входа» в профессию посредством активного прохождения практики. Она впервые строилась «от образовательных результатов», задавала направленность учебных активностей студентов и была строго ориентирована на формирование у бакалавров необходимых профессиональных действий. Инновации в проектировании практики были внедрены и через использование ресурсы ЭОС Мининского университета, разработку новых способов оценки и аттестации студентов.

Серьезным достижением в процессе моделирования практики является учет мнения работодателей, студентов и педагогов. Их предложения по совершенствованию практико-ориентированной модели обучения являлись крайне ценным материалом для разработчиков. В качестве перспективы было предложено:

1. Создать и запустить пилотный проект по созданию стажировочных площадок, на которых студенты отрабатывали трудовые действия. Для этого необходимо использовать ресурсы вузов – сетевых партнеров при организации практики. О повышении практической направленности программ новой модели практики, включая сетевое взаимодействие по принципу «школьно-университетское партнерство», предполагающее долгосрочную учебно-производственную практику в образовательной организации, в том числе модульную практику, неоднократно упоминали ВУЗы – сетевые партнеры, участники проекта по модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне [2, 7].

2. Целесообразно активнее продвигать проект опережающего трудоустройства студентов.

3. Привести к единому пониманию целей, содержания практики, одинаковому прочтению трудовых действий, определенных профессиональным стандартом педагогов, всеми участниками практики: преподавателем, студентом и работодателем. Для этого в рамках данного проекта систематически ВУЗ-организатор создает возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ, учащихся и т.д. за счет интегрированной, распределенной по времени практики, проведения систематических семинаров, вебинаров для специальной подготовки учителей-кураторов практики в образовательных организациях различного профиля и образовательной ступени. Целью такого педагогического взаимодействия является освоение соответствующих методов преподавания, его планирования и оценки с точки зрения программы обучения, образовательной среды, возраста и учебных возможностей детей.

4. Совершенствовать систему заданий для практикантов через внедрение комплексных и универсальных заданий с четкими требованиями их выполнения.

5. Расширить формы контроля и систематизировать требования к ним. С этой целью была создана электронная база ФОС, при разработке которых преподаватели учитывали профессиональные требования со стороны действующих образовательных учреждений и организаций социально-реабилитационной направленности. Благодаря такому комплексному подходу была создана единая система оценки профессиональных компетенций специалиста в области дефектологии, предполагающая возможность предоставления претендентам различных вариантов получения педагогического образования и вариантов «выхода» из программы на любом ее этапе.

6. Совершенствовать системы ЭОС как наиболее удобную форму общения студентов и преподавателей, а также продолжить разрабатывать индивидуальные траектории в системе электронного обучения.

7. Обеспечить учет конкретных содержательных запросов со стороны учреждения при моделировании комплексной практики.

8. Внедрить в систему подготовки будущих специалистов практику аффилированных с университетом школ, где в образовательном процессе непосредственное участие имеют преподаватели Мининского университета. Это становится возможным, прежде всего, за счет создания так называемой «клинической базы практик». В этих школах будущие педагоги при помощи своих преподавателей и привлеченных экспертов из университета изучают особенности учения, обучения и построения предметного знания.

Важной целью является также формирование рефлексивно-критического отношения к собственной практике и овладение социальными навыками обучения и создания учебных ситуаций. В ходе такого типа контролируемой практической подготовки студенты знакомятся с учащимися различных социальных и культурных групп, психологическими способностями и особенностями детей, обучаются индивидуализации общего способа преподавания в соответствии с конкретными потребностями учащихся.

Таким образом, представленная модель комплексной практики для студентов непедagogических специальностей, осваивающих новые модули в рамках специального (дефектологического) образования, решает основные задачи формирования профессиональных компетенций будущего специалиста:

1. Создаются условия для самостоятельного проектирования и осуществления процесса социально-педагогической деятельности по решению проблем ребенка с ОВЗ и его ближайшего социального окружения с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей детей.

2. Формируется готовность к осуществлению неконфликтной коммуникации и медиации в специальном и инклюзивном образовании.

3. Создаются условия для развития творческого подхода к самостоятельной профессиональной деятельности и объективного анализа ее эффективности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беков А.А. Формирование готовности бакалавра к социально-воспитательной деятельности в детском оздоровительном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2015. 181 с.

2. Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашников С.П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, №5. С.13-28. doi:10.17759/pse.2015200503

3. Буханцева Н.В. Подготовка будущих специалистов к педагогическому взаимодействию на базе электронных ресурсов: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 210 с.

4. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, №3. С. 143-159.

5. Дзидзоева, С.М. Педагогическая практика как условие развития исследовательских компетенций студентов: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 149 с.

6. Дочкина Т.В. Подготовка учителей к проектированию личностно-ориентированного взаимодействия с учащимися: дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2003. 276 с.

7. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, №5. С.29-44.
8. Коник О.А. Организация педагогической практики студентов педВУЗа в процессе профессионально подготовки будущих учителей: дис...канд. пед. наук. Курган, 1997. 159 с.
9. Коротаяева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия учебное пособие. М.: Профит Стайл, 2007. 224 с.
10. Леонтьев А.А. Психология общения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. 368 с.
11. Марголис А.А., Рубцов В.В. О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». URL:[http://psyjournals.ru/psy\\_edu\\_new\\_school/issue/40932.shtml](http://psyjournals.ru/psy_edu_new_school/issue/40932.shtml). С.47-67 (дата обращения 26.01.2016)
12. Ольхина Е.А. Роль психолого-педагогической практики в формировании навыков эффективного взаимодействия студентов с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной политики: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Н.Новгород: Мининский университет, 2015. С. 56-59.
13. Руководство пользователя ECTS – European Credit Transfer and Accumulating System [Электронный ресурс] // Болонская рабочая группа по Рамке квалификаций (2005), Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования. URL: [www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf) (дата обращения: 27.01.2016).
14. Синенко Т.Н. Диалогичность учебной ситуации как предпосылка эффективности формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности // Изв. Волгогр. гос. техн. Ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2014. №5 (132). С. 77-80.
15. Уромова С.Е. Моделирование содержания социально-педагогической практики для студентов непедагогических направлений подготовки, осваивающих новые модули в рамках специального (дефектологического) образования // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной политики: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Н.Новгород.: Мининский университет, 2015. С. 63-66.
16. Cochran-Smith M. The New Teacher Education: for Better or for Worse? // Education Researcher. Vol. 34. 2005, №7. P. 3-17.
17. Common European Principles for Teacher Competences and Qualification. European Commission Report [Electronic resource]. 2009. 5 p. URL: [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf) (дата обращения 27.01.2016)
18. Improving competences for the 21st century. European Commission Report [Electronic resource]. 2008. 12 p. URL: [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving\\_competences\\_for\\_the\\_21st\\_century.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_competences_for_the_21st_century.pdf). (дата обращения 20.01.2016)
19. Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. NCATE (USA) [Electronic resource]. 2008. 98 p. URL:<http://www.ncate.org/documents/standards/NCATE%20Standards%202008.pdf> (дата обращения 27.01.2016)
20. Synthesis of recurrent, shared definitions of teacher competences/ capacities in recent educational studies (review by Williamson &McDiarmid [Electronic resource]. 2008. 28 p. URL:

[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf) (дата обращения 27.01.2016)

21. Teacher Education in Europe[Electronic resource]. An ETUCE Policy Paper. 2008. 68 p. URL: [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/etuce\\_policypaper\\_te\\_in\\_europe.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/etuce_policypaper_te_in_europe.pdf) (дата обращения 20.01.2016)

## REFERENCES

1. Bekov A. A. *Formirovanie gotovnosti bakalavra k sotsial'no-vospitatel'noy deyatel'nosti v detskom ozdorovitel'nom uchrezhdenii. Dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of readiness of the bachelor of socio-educational activities in the children's health institution. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2015. 181 p. (In Russian)
2. Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Frumin I. D., Margolis A.A. Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P. *Informatsionno-analiticheskie materialy po itogam pervogo etapa proekta «Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya»* [Information and analytical materials on the results of the first phase of the project "Modernization of pedagogical education"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 13-28. doi:10.17759/pse.2015200503 (in Russian).
3. Buhantseva N. In. *Podgotovka budushchikh spetsialistov k pedagogicheskomu vzaimodeystviyu na baze elektronnykh resursov. Dis. ... kand. ped. nauk* [Training of future specialists in pedagogical interaction on the basis of electronic resources. Cand. ped. sci. diss.]. Volgograd, 2006. 210 p. (In Russian)
4. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. *Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoy podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeystviya obrazovatel'nykh organizatsiy, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Design of model of practice-oriented teacher training in bachelor training in the direction of "Psychological and pedagogical education" (primary school Teacher) on the basis of network interaction of educational institutions that implement programs of higher education and elementary General education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 143-159. (In Russian)
5. Dzidzoev S.M. *Pedagogicheskaya praktika kak uslovie razvitiya issledovatel'skikh kompetentsiy studentov. Dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical practice as a condition of development of research competence of students. Cand. Ped. Sci. diss.]. Rostov-on-don, 2009. 149 p. (in Russian)
6. Dochkina T.V. *Podgotovka uchiteley k proektirovaniyu lichnostno-orientirovannogo vzaimodeystviya s uchashchimisya. Dis. ... kand. ped. nauk* [Training teachers to design student-centered interaction with pupils. Cand. ped. sci. diss.]. Kaluga, 2003. 276 p. (In Russian)
7. Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P. *Razrabotka modeley akademicheskogo bakalavriata i issledovatel'skoy magistratury v ramkakh realizatsii programmy modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya: pervye itogi* [Development of models of undergraduate academic and graduate research in the framework of the program of modernization of pedagogical education: first results]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 29-44. (In Russian)
8. Konik O. A. *Organizatsiya pedagogicheskoy praktiki studentov ped. VUZa v protsesse professional'no podgotovki budushchikh uchiteley. Dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of pedagogical practice of students of pedagogical high schools in the process of professional training of future teachers. Cand. ped. sci. diss.]. Kurgan, 1997. 159 p. (In Russian)
9. Korotaeva E.V. *Psikhologicheskie osnovy pedagogicheskogo vzaimodeystviya* [Psychological basis of the pedagogical interaction textbook]. Moscow, Profit Style Publ., 2007. 224 p. (In Russian)
10. Leont'ev A.A. *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. 5th ed. Moscow, Academy Publ., 2008. 368 p. (In Russian)

11. Margolis A.A., Rubtsov V.V. *O strategii i napravleniyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: analiz mezhdunarodnogo opyta podgotovki uchitelya dlya novoy shkoly* [On the strategy and directions of modernization of pedagogical education in Russia: analysis of international experience of training teachers for the new school]. *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsional'noy obrazovatel'noy initsiativy «Nasha novaya shkola»* [Psychology-pedagogical support of the national educational initiative "Our new school"]. Moscow, 2010, pp. 47-67 Available at: [http://psyjournals.ru/psy\\_edu\\_new\\_school/issue/40932.shtml](http://psyjournals.ru/psy_edu_new_school/issue/40932.shtml). (accessed 26.01.2016) (in Russian).
12. Algina E.A. *Rol' psikhologo-pedagogicheskoy praktiki v formirovanii navykov effektivnogo vzaimodeystviya studentov s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [The Role of psychological and pedagogical practice in the formation of skills of effective interaction of students with children with disabilities]. *Trudy vseross. konf. «Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste global'noy obrazovatel'noy politiki»* [Proc. Int. conf. «Modernization of pedagogical education in the context of global education policy»]. Nizhny Novgorod, NGPU, 2015. pp. 56-59 (in Russian).
13. *Rukovodstvo pol'zovatelya ECTS* [User manual ECTS]. *Bolonskaya rabochaya gruppa po Ramke kvalifikatsiy (2005), Ramka kvalifikatsiy Evropeyskogo prostranstva vysshego obrazovaniya* [Bologna working group on qualifications framework (2005), a framework for qualifications of the European higher education area]. Available at: [www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf) (accessed: 27.01.2016). (In Russian)
14. Sinenko T.N. *Dialogichnost' uchebnoy situatsii kak predposylka effektivnosti formirovaniya sposobnosti budushchego pedagoga k mezhluchnostnomu vzaimodeystviyu v professional'noy deyatel'nosti* [Dialogism learning situation as a prerequisite of efficiency of formation of abilities of the future teacher to the interpersonal interaction in professional activity]. *Izv. Volgogr. gos. tekhn. Un-ta. Ser.: Problemy sotsial'no-gumanitarnogo znaniya*, 2014, no. 5(132), pp. 77-80. (In Russian)
15. Uromova S. E. *Modelirovanie soderzhaniya sotsial'no-pedagogicheskoy praktiki dlya studentov nepedagogicheskikh napravleniy podgotovki, osvvaivayushchikh novye moduli v ramkakh spetsial'nogo (defektologicheskogo) obrazovaniya* [Modeling the content of social and pedagogical practice for students of non-pedagogical training areas, developing new modules in the framework of a special (defectological) education]. *Trudy vseross. konf. «Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste global'noy obrazovatel'noy politiki»* [Proc. Int. conf. «Modernization of pedagogical education in the context of global education policy»]. Nizhny Novgorod, NGPU, 2015. pp. 63-66. (In Russian)
16. Cochran-Smith M. The New Teacher Education: for Better or for Worse? // *Education Researcher*. Vol. 34. 2005, no. 7. P. 3-17.
17. Common European Principles for Teacher Competences and Qualification. European Commission Report. [Electronic resource] 2009. 5 p. URL: [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf) (accessed 27.01.2016)
18. Improving competences for the 21st century. European Commission Report [Electronic resource]. 2008. 12 p. URL: [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving\\_competences\\_for\\_the\\_21st\\_century.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_competences_for_the_21st_century.pdf). (accessed 20.01.2016)
19. Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. NCATE (USA) [Electronic resource]. 2008. 98 p. URL: <http://www.ncate.org/documents/standards/NCATE%20Standards%202008.pdf> (accessed 27.01.2016)
20. Synthesis of recurrent, shared definitions of teacher competences/ capacities in recent educational studies (review by Williamson & McDiarmid [Electronic resource]. 2008. 28 p. URL: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf) (accessed 27.01.2016)

21. Teacher Education in Europe[Electronic resource]: An ETUCE Policy Paper. 2008. 68 p. URL: [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/etuce\\_policypaper\\_te\\_in\\_europe.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/etuce_policypaper_te_in_europe.pdf) (accessed 20.01.2016)

© Ольхина Е.А., Уромова С.Е., 2016

#### **ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Ольхина Елена Александровна* – кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: [olkhina.e@yandex.ru](mailto:olkhina.e@yandex.ru)

*Уромова Светлана Евгеньевна* – старший преподаватель, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация; e-mail: [somur76@mail.ru](mailto:somur76@mail.ru)

#### **INFORMATION ABOUT AUTHORS**

*Olkhina Elena Alexandrovna* – Candidate of Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: [olkhina.e@yandex.ru](mailto:olkhina.e@yandex.ru)

*Uromova Svetlana Evgen'evna* – senior lecturer, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: [somur76@mail.ru](mailto:somur76@mail.ru)