

# Оценка процесса и результатов практики студентов педагогической магистратуры

**Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»),  
eneumoeva@yandex.ru

**Ключевые слова:** практика, педагогическая оценка, предметно-деятельностный подход, образовательные результаты, компетенции, «само-процессы» личности, образовательные продукты, индивидуальная траектория.

Практика является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих педагогов, что значит: содержание и организационные формы практики, характер деятельности студента и пр. напрямую связаны с процессами, происходящими в педагогическом образовании, и отражают его основные тенденции. При этом сложившиеся «традиции» зачастую оказываются сдерживающим фактором и затрудняют «обновление» практики. В числе таких «традиций» можно назвать: большой объём заданий, их унифицированный, однотипный и повторяющийся от практики к практике характер, жёсткие требования к отчётности и объём отчётной документации. Всё перечисленное формализует практику в целом и в том числе её педагогическую оценку, а значит, существенно ограничивает её развивающие возможности как реальной «пробы сил» в педагогической деятельности.

При этом личностная (а точнее, социально-личностная, по В.И. Загвязинскому) ориентация образования, практико-ориентированность и индивидуализация современного педагогического образования, принимающие характер тенденций, предполагают обновление формата практики. Практико-ориентированность предполагает увеличение «веса» практической подготовки будущего педагога (в том числе практики), формирование востребованных в современном образовании умений и навыков. Индивидуализация предполагает создание в образовательном процессе условий для самоопределения, выстраивания траектории профессионального и личностного развития будущего педагога. Сочетание обозначенных тенденций в контексте личностной ориентации образования открывает новые перспективы в совершенствовании педагогического образования в целом и в том числе педагогической практики.

С целью «обновления» практики ранее нами были разработаны и представлены концепция и модель практики студентов педагогической магистратуры в формате профессиональных проб<sup>1</sup> (инвариантных и вариативных), соответствующих типу практики и доминирующему характеру деятельности студента в период практики<sup>2</sup>. Программа профессиональных проб

<sup>1</sup> Неумоева-Колчеданцева Е.В. Профессиональная проба как основной метод обучения «через профессиональную деятельность» // Социальная педагогика. — 2018. — № 4. — С. 105–113.

<sup>2</sup> Неумоева-Колчеданцева Е.В. Модель «новой» практики студентов педагогической магистратуры // Вестник Томского государственного университета. — 2019. — № 440. — С. 175–181.

конструируется студентом «под» «индивидуальную траекторию» своего развития. Как программа проб, так и индивидуальная траектория выстраиваются студентом преимущественно самостоятельно, при этом предполагается методическое обеспечение и педагогическое сопровождение личностного и профессионального самоопределения и развития будущего педагога<sup>3</sup>. Таким образом, практика студентов педагогической магистратуры (в отличие от практики студентов педагогического бакалавриата) призвана обеспечить не просто успешное «вхождение» в профессиональную деятельность, а изначально высокий уровень её выполнения, чему в немалой степени способствует жизненный и, у части студентов, педагогический опыт. Всё это позволяет рассматривать практику как «пространство» возможностей для самоопределения, самореализации, самоактуализации личности. Таким образом, личностная ориентация педагогического образования, его активная индивидуализация и повышение практико-ориентированности требуют переосмысления подхода к педагогической оценке практики.

Напомним, что в современной дидактике *педагогическая оценка* традиционно рассматривается как одно из важнейших диагностических действий педагога; педагогическая оценка — формулировка суждений о *ходе и результатах обучения*. Одной из важнейших функций педагогической оценки является мотивирующая: качественный и количественный анализ учебной деятельности стимулирует учащихся к повышению уровня учебных достижений<sup>4</sup>. Однако доминирование в недавнем прошлом в отечественном образовании знаниевого подхода (в сочетании с предметной структурой содержания образования) привело к тому, что объект педагогической оценки был редуцирован до уровня предметных ре-

зультатов, причём в их ограниченном спектре: преимущественно «знания», в меньшей степени — умения и навыки. При этом *системно-деятельностный подход*, являющийся методологической базой современных образовательных стандартов, в сочетании с дополняющим его *компетентностным подходом* открывают обнадёживающие перспективы в плане педагогической оценки, а именно: ориентируют на процесс деятельности учащегося, расширяют спектр образовательных результатов (поскольку компетенции не ограничиваются знаниями, умениями, навыками). Операционализация основных положений указанных теоретико-методологических подходов в части, касающейся педагогической оценки, получила название *предметно-деятельностного подхода*<sup>5</sup>, предполагающего оценку как «по результату деятельности», так и «по процессу деятельности» учащегося (студента). В соответствии с этим подходом *педагогическое оценивание* понимается как конструктивная обратная связь преподавателя и обучающегося в процессе и результате обучения (на всём пути освоения обучающимся содержания образовательной программы)<sup>6</sup>. В рамках данного подхода становится возможной более широкая по сравнению с традиционной трактовка средств оценивания: средство оценивания неразрывно связано с процессом обучения и методами обучения<sup>7</sup>.

Таким образом, актуальность педагогической оценки процесса и результатов практики студентов педагогической магистратуры во многом определяется пониманием её целевого назначения — способствовать самоопределению, самореализации, самоактуализации личности

<sup>3</sup> Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры: учебное пособие / под общ. ред. Е.В. Неумоевой-Колчеданцевой. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2019. — 360 с.

<sup>4</sup> Загвязинский В.И. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова; под ред. В.И. Загвязинского. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 352 с.

<sup>5</sup> Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова и др. — М.: Изд-во МГУ, 2007. — 148 с.

<sup>6</sup> Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. — М.: Национальное образование, 2012. — 416 с.

<sup>7</sup> Емельянова И.Н. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций: учеб. пособие / И.Н. Емельянова, Л.М. Волосникова, Е.В. Неумоева-Колчеданцева, О.С. Задорина. — Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2014. — 152 с.

будущего педагога. При этом в настоящее время предметно-деятельностный подход к педагогической оценке практики ещё не получил должного распространения и «применения»: вопрос о том, что и как оценивать, по-прежнему остаётся актуальным. В связи с этим *проблемой* настоящего исследования является недостаточная изученность основных аспектов педагогической оценки практики студентов педагогической магистратуры с позиции предметно-деятельностного подхода. *Цель исследования* — обосновать основные аспекты педагогической оценки практики студентов педагогической магистратуры, дать их содержательную характеристику и обозначить возможный оценочный «инструментарий».

#### Результативно-предметный аспект педагогического оценивания практики

Если выстраивать рассуждения по этому вопросу в логике *компетентностного подхода*, то наиболее очевидным и предсказуемым ответом будет: «*компетенции*». На сегодняшний день известно множество трактовок этого понятия, но, не претендуя на их полный обзор, остановимся на наиболее известных. Опираясь на европейский проект TUNING, В.И. Байденко отмечает, что компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень самореализации личности<sup>8</sup>. Иначе говоря, компетенция рассматривается как компонент и «мера» *качества личности*, в котором (в соответствии с принципами теории качества, по А.И. Субетто) отражается качество образовательного процесса.

В контексте педагогического образования особое внимание уделяется обычно профессиональным компетенциям педагога (будущего педагога). На «языке» профессиональных стандартов они обозначаются как «знания», «умения», «трудовые

действия»<sup>9,10,11</sup>. Исходя из формулировок трудовых действий, мы понимаем, что это навыки, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности. *Трудовые действия*, осваиваемые студентом на определённом уровне в ходе выполнения профессиональных проб, и составляют «функционал» студента на период практики и, соответственно, рассматриваются нами как *результат практики* и *объект педагогического оценивания*. Объективизация и последующее оценивание трудовых действий будущего педагога возможны с помощью *образовательных продуктов* — объективной «вещественной» формы представления студентом образовательных результатов практики (т.е. освоенных трудовых действий), *в числе продуктов могут быть*: аналитические записки, экспертные оценки, заключения по результатам обследований, методические разработки, проекты и пр. Оценка образовательных продуктов позволяет косвенным образом оценить уровень освоения студентом трудовых действий и в целом продуктивность его деятельности в ходе практики.

Овладение конкретными трудовыми умениями и действиями ещё на этапе обучения в вузе, безусловно, весьма значимая задача для будущего педагога, решение которой во многом предупреждает и/или минимизирует риски профессиональной адаптации. При этом хотим обратить

<sup>9</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс] / Гарант. ПУ. <http://base.garant.ru/70535556/> / Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 5. <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 20.04.2020).

<sup>10</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 мая 2018 года № 298н «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 28 августа 2018 года Регистрационный номер 52016) [Электронный ресурс]. <http://classinform.ru/profstandarty/01.003-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniia-detei-i-vzroslykh.html> (дата обращения 20.04.2020).

<sup>11</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального образования, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 № 38993) [Электронный ресурс] / Гарант. ПУ. <http://ivo.garant.ru/#!/document/71202838/> (дата обращения 20.04.2020).

<sup>8</sup> Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. — М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. — 72 с.

внимание, что всё-таки главным «инструментом» педагогической деятельности является личность педагога, зрелость которой во многом определяет успешность трудовых действий, возможность их «доразвития» и перестраивания в сложных условиях деятельности. В связи с этим считаем, что не будет преувеличением рассматривать развитие личности педагога как приоритетную задачу педагогического образования в целом и педагогической практики в том числе. Иначе говоря, результаты педагогического образования не должны сводиться к узкому кругу предметных или профессиональных компетенций, а включать в себя личностные свойства, духовные проявления человека, целостную личность в единстве её свойств<sup>12</sup>. При этом формирование идеала качества человека (в т.ч. идеала качества личности педагога) — важнейшая и ещё нерешённая задача в стратегии развития образования. Многочисленные, но далеко не исчерпанные попытки её решения представлены разными вариантами компетентностных моделей, в которые «не укладываются» высшие проявления личности, её духовной, творческой природы. Более того, отметим, что попытки статичного описания личности неизбежно обречены на «провал», т.к. противоречат самой природе личности, заключающейся и проявляющейся в постоянном развитии. Таким образом, возвращаясь к поставленному вопросу о том, что же является результатом педагогического образования, считаем возможным ответить: *личность педагога. Динамично-процессуальный подход* к пониманию личности в современной психологии, рассматривающий личность как «пребывание в изменении»<sup>13</sup>, «в процессе постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за её пределы»<sup>14</sup>, в процессе осуществления своих потенциаль-

ных возможностей<sup>15</sup> позволяет в качестве *объектов педагогического оценивания* рассматривать «само-процессы»<sup>16</sup>: *самоопределение, самореализацию, самоактуализацию личности педагога*. Относительная новизна этих процессов как объектов педагогического оценивания, их латентный характер сильно затрудняют оценку и требуют поиска релевантных оценочных средств. В качестве таких средств можно рассматривать своего рода «образовательные продукты», отражающие динамику «само-процессов» личности, например *рефлексивное эссе*. Также возможно использование методов количественной оценки «само-процессов» личности (например, стандартизированные методики опросного типа).

### Процессуально-деятельностный аспект оценивания педагогической практики

Ведущей формой и механизмом существования и «осуществления» личности является деятельность — система организованной, целенаправленной, преобразующей активности, системообразующим фактором которой является результат. В *системно-деятельностном подходе* подчёркивается роль включённости личности в деятельность<sup>17</sup>, но не менее важна и направленность, основной «вектор» активности личности. Рассматривая деятельность в «духе» постнеклассической психологии, следует отметить, что её смысл не накопление «ЗУНов» и не «переделывание» объективной действительности, а становление личности, её «самостроительство» (Г.П. Щедровицкий). Деятельность выступает своего рода «пространством» преобразований личности, в котором, осуществляя «пробу сил», студент «учится учиться», действовать, принимать решения, согласовывать свои действия с другими людьми, преодолевать неизбежно возникающие при этом трудности, принимать на себя ответственность и, таким образом, получает эмпирический

<sup>12</sup> Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. — М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. — 72 с.

<sup>13</sup> Гришина Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. — 2018. — Т. 8. Вып. 2. — С. 126–138.

<sup>14</sup> Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии: монография. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Институт психологии РАН, 2006. — С. 39.

<sup>15</sup> Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. — 2011. — № 1. — С. 3–27.

<sup>16</sup> Психология личности: Пребывание в изменении / под ред. Н.В. Гришиной. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. — 576 с.

<sup>17</sup> Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.

материал для рефлексии и оценки актуального уровня развития, постановки цели «работы над собой», проектирования и коррекции своих действий, направленных на её достижение. Говоря иначе, деятельность даёт человеку объективные возможности для «превращения» самого себя в ресурс, для изменения качества своей личности. Таким образом «постнеклассическое» понимание деятельности теснейшим образом сопряжено с проблемой самоопределения личности и других «само-процессов» и нахождения своего способа бытия. Как уже было отмечено выше, латентный характер этих процессов сильно затрудняет их оценку. Представляется, что инструментом, позволяющим объективизировать «само-процессы» и их динамику, а значит, оценить их, может стать *индивидуальная траектория развития студента*.

Рассматривая объективные возможности деятельности в более узком ракурсе (ракурсе развития профессиональных компетенций), ещё раз вернёмся к вопросу о компетенциях и отметим, что в большинстве своём (пожалуй, за исключением аксиоматических знаний) это такие свойства личности, которые не могут просто «передаваться», «транслироваться», они формируются и проявляются «опытным» путём в процессе деятельности человека. Динамический, деятельностный характер компетенций отражается практически во всех признанных трактовках этого феномена: знание и понимание того, как действовать (TUNING)<sup>18</sup>; «мера» качества человека (проявляющаяся как способность к выполнению определённых действий и решению жизненных задач)<sup>19</sup>; совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности<sup>20</sup>;

знания, умения, навыки, личностные качества, социальная адаптация, опыт профессиональной деятельности, в совокупности формирующие поведенческие модели, позволяющие выпускнику самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи, а также ставить перед собой новые задачи<sup>21</sup>. То есть, говоря условно, компетенции — «знания в действии», а *компетентность* — совокупность компетенций, актуализированных в определённых видах деятельности<sup>22</sup>. Таким образом, динамичный, деятельностный характер компетенций (в том числе трудовых действий) предполагает, что и оценивать их необходимо также в процессе деятельности. Представляется, что оценить динамику трудовых действий можно с использованием такого инструментария, как: *карты экспертной оценки и самооценки трудовых действий, индивидуальная траектория трудовых действий студента*.

Итак, основными аспектами педагогического оценивания практики являются:

1) процессуально-деятельностный — оценка деятельности студента в ходе практики (в том числе в процессе выполнения профессиональных проб), что выражается в динамике трудовых действий студента и «само-процессов» личности;

2) результативно-предметный — оценка овладения студентом конкретным содержанием программного материала (программой профессиональных проб), что выражается в уровне освоения им трудовых действий и качестве подготовленных образовательных продуктов.

### «Инструментарий» педагогической оценки в её процессуально-деятельностном аспекте

Инструментарий направлен на оценку динамики трудовых действий будущего педагога и «само-процессов» его личности. Пожалуй, в качестве главного

<sup>18</sup> Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. — М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. — 72 с.

<sup>19</sup> Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. — М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. — 72 с.

<sup>20</sup> Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. — 2005. — Ст. 1212. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 12.04.20).

<sup>21</sup> Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова и др. — М.: Изд-во МГУ, 2007. — 148 с.

<sup>22</sup> Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. — М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. 72 с.

средства педагогической оценки (и самооценки студента) следует рассматривать индивидуальные траектории. *Индивидуальная траектория освоения трудовых действий* — своего рода программа профессиональных проб и «маршрут» их выполнения. Целенаправленность и осмысленность движению студента по этому «маршруту» придаёт поставленная цель — образ желаемого профессионального будущего, профессиональные планы, представления о том, каким педагогом студент хочет стать в обозримой перспективе. *Индивидуальная траектория развития* — «путь» личностного развития будущего педагога, его самоопределения, самореализации, самоактуализации в контексте педагогической деятельности. Использование индивидуальной траектории как оценочного средства предполагает определённый алгоритм действий. Ориентировочно опишем этот алгоритм следующим образом:

1) оценка актуального уровня развития студента (актуального уровня освоенности трудовых действий и личностного развития) — на момент начала практики;

2) оценка достигнутого уровня развития студента (достигнутого уровня освоенности трудовых действий и личностного развития) — на момент завершения практики;

3) оценка «пути» достижения поставленных целей — уровень выполнения программы профессиональных проб и иных действий, необходимых для достижения цели (объём и успешность выполнения).

Конечно, во многом такая оценка будет субъективной (особенно в плане оценки «само-процессов» личности), однако при введении условного числового эквивалента (проценты или баллы) её можно существенно объективизировать. Например, если принять за 100% максимально возможный (в идеальном варианте) уровень развития и также в% оценить актуальный и достигнутый уровни, это даст возможность оценить динамику развития, а также внести коррективы в индивидуальную траекторию с учётом результатов оценки и возможных изменений в планируемом «функционале» будущей педагогической деятельности.

Надо отметить, что уже сложившийся у нас опыт использования траектории

как оценочного средства позволяет говорить о том, что, как правило, такая оценка оказывается достаточно достоверной, поскольку подтверждается результатами использования других оценочных средств и согласуется с результатами самооценки студентов. К слову, заметим, что при использовании траектории оптимальной стратегией оценивания, как нам кажется, должно быть взаимодействие педагогической оценки и самооценки студента с преимуществом последней, поскольку индивидуальная траектория — это ещё и средство развития студента.

Несмотря на свой «инструментальный» характер, обе траектории «первичны» по своему значению. Именно они (вернее, поставленная перед студентом задача их разработки) актуализирует процессы самоопределения, то есть целый ряд вопросов, обращённых к самому себе: кто я? какой я? кем я хочу быть? каким я хочу быть? каким я вижу своё будущее? какими компетенциями (в том числе знаниями, умениями, навыками) мне необходимо овладеть? что мне нужно для этого сделать? что я реально могу сделать? с какими препятствиями я могу столкнуться? какими ресурсами я располагаю? и др. То есть программа профессиональных проб на период практики формируется «под» траекторию студента и, можно сказать, является её частью. Кроме того, траектории можно рассматривать и как средства управления собственным развитием, становления студента как субъекта педагогической деятельности, поскольку работа с траекториями в период практики даёт возможность уточнять поставленную цель, корректировать, дополнять свои планы, отмечать свои успехи и достижения, ставить новые цели на ближайшую перспективу.

Другой возможный «инструмент» педагогической оценки в её процессуально-деятельностном аспекте — *карты экспертной оценки и самооценки трудовых действий студентов* (табл. 1).

Оценка строится на основе «сличения» запланированного (нормативного, критериально заданного) уровня (в качестве такого уровня рассматриваем требования профессиональных стандартов к трудовым действиям) и реально достигнутого уровня освоенности студентом трудовых

Таблица 1

## Карта экспертной оценки и самооценки трудовых действий студента

Трудовые действия	Оценка трудовых действий ( <i>осуществляется руководителем практики от базового учреждения</i> ) / самооценка трудовых действий					
	Минимальный уровень — действия освоены на уровне ниже требований профессионального стандарта (1 балл)		Базовый уровень — действия освоены в соответствии с требованиями профессионального стандарта (2 балла)		Повышенный уровень — действия освоены на уровне, выше требований профессионального стандарта (модифицированы в зависимости от конкретных факторов — особенностей педагогической ситуации, особенностей контингента, специфики ОО и др.) (3 балла)	
	<i>Актуальный уровень освоенности трудовых действий</i>					
	Экспертная оценка	Самооценка	Экспертная оценка	Самооценка	Экспертная оценка	Самооценка
Профессиональная проба: <i>Название профессиональной пробы</i>						
Трудовое действие (со ссылкой на профессиональный стандарт)						
<i>Достигнутый уровень освоенности трудовых действий</i>						
	Экспертная оценка	Самооценка	Экспертная оценка	Самооценка	Экспертная оценка	Самооценка
Профессиональная проба: <i>Название профессиональной пробы</i>						
Трудовое действие (со ссылкой на профессиональный стандарт)						

действий. Однако оценка динамики трудовых действий предполагает непосредственное *наблюдение* эксперта за ходом деятельности студента. В связи с этим в качестве эксперта предлагаем рассматривать руководителя практики от образовательной организации.

#### «Инструментарий» педагогической оценки в её результативно-предметном аспекте

Успешность выполнения профессиональных проб, достигнутый уровень освоенности трудовых действий объективизированы в *образовательных продуктах*, подготовленных студентом. В связи с этим

необходим «инструмент», позволяющий оценить образовательные продукты. В качестве такого инструмента предлагаем рассматривать *карты экспертной оценки и самооценки образовательных продуктов*. В качестве примера рассмотрим разработанную нами карту оценки проекта, подготовленного студентом в ходе проектно-технологической практики<sup>23</sup> (табл. 2).

<sup>23</sup> Приказ Министерства образования и науки от 22 февраля (15 марта) 2018 г. № 50361 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс] / Гарант. РУ. <http://ivo.garant.ru/#/dokument/70836032/> (дата обращения 10.04.2020).

Таблица 2

**Карта экспертной оценки и самооценки образовательных продуктов студента, подготовленных в ходе проектно-технологической практики (характер деятельности студента преимущественно исследовательский, формирующий, преобразовательный, оценочный — разработка и частичная реализация проектов; образовательные продукты — проекты (программы, модели, технологии и пр.)<sup>24</sup>**

Показатели оценки образовательного «продукта»	Уровни / критерии оценки образовательного «продукта»					
	Минимальный уровень — продукт подготовлен не в соответствии с методическими рекомендациями (1 балл)		Базовый уровень — продукт подготовлен в соответствии с методическими рекомендациями (2 балла)		Повышенный уровень — продукт подготовлен с важными дополнениями к требованиям, предусмотренными методическими рекомендациями (3 балла)	
	Экспертная оценка	Само-оценка	Экспертная оценка	Само-оценка	Экспертная оценка	Само-оценка
Актуальность проекта	Актуальность обоснована на эмпирическом уровне, без привлечения баз данных		Актуальность обоснована с опорой на неполную базу данных		Актуальность обоснована с опорой на неполную базу данных	
Замысел проекта	Замысел не раскрыт		Раскрыта суть проекта, характер инновационной инициативы		Раскрыта суть проекта, характер инновационной инициативы, обозначены конкретные пути и способы её реализации	
Новизна проекта	Новизна слабо выражена		Проект вносит разнообразие в известные подходы и технологии		Проект инициирует новые подходы и технологии, обогащающие науку и практику	
Структура проекта	Не обозначены и/или отсутствуют обязательные компоненты		Отсутствует часть важных компонентов		Есть все компоненты, представлены последовательно	
Содержание проекта	Раскрыто содержание отдельных компонентов проекта, содержание основной части не раскрыто		Раскрыто содержание основной (формирующей) части проекта		Раскрыто содержание всех компонентов проекта	
Практическая и социальная значимость проекта	Проект слабо ориентирован на решение проблем современной социально-образовательной практики и решение социальных задач		Проект ориентирован на решение проблем современной социально-образовательной практики и решение социальных задач		Проект ориентирован на решение особо актуальных проблем современной социально-образовательной практики и решение социальных задач	
SWOT-анализ проекта	SWOT-анализ отсутствует или не отражает реальные риски и ресурсы		В SWOT-анализе проекта учтены не все риски и ресурсы		В SWOT-анализе проекта учтены все риски и ресурсы	
Публичное представление проекта	Публичное представление слабо раскрывает основное содержание и значимость работы		Публичное представление раскрывает структуру, содержание, логику работы, возникают затруднения при ответе на вопросы		Публичное представление раскрывает структуру, содержание, логику работы, автор показывает уверенную ориентацию в материале, отвечая на вопросы	

<sup>24</sup> Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры: учебное пособие / под общ. ред. Е.В. Неумовой-Колчеданцевой. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2019. — 360 с.



В данном случае экспертом является руководитель практики/научный руководитель. Процедура оценки образовательных продуктов включает в себя:

1) определение уровней подготовки образовательного продукта (минимальный, базовый, повышенный);

2) описание показателей оценки «под» конкретный образовательный «продукт» (с учётом ведущего характера деятельности студента в процессе практики);

3) описание критериев оценки образовательного продукта «под» каждый уровень;

4) собственно применение разработанного оценочного инструментария для экспертной оценки и самооценки<sup>25</sup>.

*Объективизация и оценка «само-процессов» личности* — ещё более сложная задача по сравнению с объективизацией и оценкой уровня освоенности трудовых действий. Представляется, что «инструментом» решения этой задачи могут стать нарративные методы, например рефлексивное эссе. Рефлексивное эссе — произведение автобиографического характера, которое включает в себя описание «истории» своего становления, рефлексию значимых «моментов» этого становления, в том числе «прироста» личности за период практики. Структура эссе определяется кругом тех вопросов, на которых субъекты делают акцент, но в любом случае главным объектом рефлексии должна быть феноменология и динамика личности. Рефлексивное эссе может послужить также некой «точкой отсчёта» для более лаконичного описания актуального и желаемого уровней развития в индивидуальной траектории развития.

Возможность дополнительной объективизации дают методы количественно-качественной оценки «само-процессов» личности, например такие стандартизированные методики опросного типа, как: Модифицированный опросник личной активности (А. Уотерман); Самоактуализационный тест — САТ (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз); Тест смысложизненных ориентаций — СЖО (Д.А. Леонтьев); Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, адаптация и валидизация Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко, Н.Н. Лепешинского); Методика исследования локуса контроля (Дж. Роттер) и др. Названные методики позволяют получить информацию о тех видах деятельности, с которыми человек связывает возможности своей самореализации; об общем уровне самоактуализации, под которой понимается развитие творческого и духовного потенциала человека, реализация его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нём, богатство эмоциональной сферы; об общей осмысленности жизни и конкретных смысложизненных ориентациях человека, об аспектах его локуса контроля и «источнике» смысла жизни; о самоощущении целостности и осмысленности своей жизни; о персональной ответственности человека за события своей жизни (экстернальный и интернальный локусы контроля).

Таким образом, в контексте личностной ориентации педагогического образования и с учётом его основных тенденций (практико-ориентированности и индивидуализации) необходимо переосмысление подхода к педагогической оценке практики. Предметно-деятельностный подход позволил нам рассмотреть содержание педагогического оценивания в его результативно-предметном и процессуально-деятельностном аспектах и соответствующий оценочный «инструментарий». Рассматривая практику как «пространство возможностей» для развития личности будущего педагога, мы акцентируем внимание на необходимости оценки «само-процессов» личности: его самоопределения, самореализации, самоактуализации. В целом оптимальной стратегией педагогического оценивания практики студентов педагогической магистратуры, по нашему мнению, должно быть единство и взаимосвязь оценивания в его процессуально-деятельностном и результативно-предметном аспектах, сочетание качественных и количественных методов оценки, сочетание экспертной

<sup>25</sup> Неумоева-Колчеданцева Е.В. Процедура оценивания компетенций обучающихся в контексте компетентностного подхода // Способы реализации и оценки качества образования: проблемы, исследования, практический опыт и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 14 марта 2014 г. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — С. 43–48.

оценки и самооценки (как вариант, взаимооценки). Реализация обозначенной стратегии, как нам представляется, позволит максимально объективизировать результаты оценки сделать обоснованное заключение об уровне достижений студента за период практики. Возможно, нам удастся реабилитировать мотивирующую функцию педагогической оценки, сделать её инструментом, действительно релевантным личностной ориентации

образования, одним из средств становления будущего педагога как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности. Вместе с тем обозначенная стратегия оценивания требует дальнейшего изучения возможностей оценки «самопроцессов» личности будущего педагога, вопросов сопровождения этих процессов в ходе практики, предполагает разработку соответствующего «инструментария» оценки этих процессов.