



**История  
педагогического  
и психологического  
образования**

**The History  
of Pedagogical  
and Psychological  
Education**

Научно-исследовательская статья  
УДК 378.4  
DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.09

**КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ  
МОДЕЛЕЙ ПАРТНЕРСТВА «ШКОЛА – ВУЗ»:  
ОБУЧЕНИЕ НА ПРАКТИКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Татьяна Александровна Баклашова*

Казанский федеральный университет, Казань, Россия,  
ptatyana2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена потенциалом и важностью школьно-университетского партнерства в условиях растущей критики качества педагогического образования в разных странах мира. Развитое партнерство школы и вуза позволяет магистрантам-педагогам приобрести практический опыт преподавания в школах, обеспечивает успешный старт их профессиональной деятельности. В этой связи важным представляется изучение зарубежного опыта реализации школьно-университетского партнерства, сопоставление отечественных и зарубежных моделей с целью выявления и обоснования инвариантов и специфических черт. Основными методами в данном компаративном исследовании моделей школьного университетского партнерства Казанского федерального университета (Россия) и Университета Глазго (Шотландия) явились сравнительный и описательный методы, а также метод неформализованной беседы. Автором были проанализированы и сопоставлены нормативно-правовые, методические документы по организации практик магистрантов-педагогов, проведены неформализованные беседы с менторами, тьюторами обучающихся, авторами рабочих программ и методического обеспечения практик. В статье определены особенности, признаки и характеристики моделей обучения на практике магистрантов-педагогов по таким параметрам, как профессиональная и социальная ответственность участников школьно-университетского партнерства

в их взаимодействии; функциональные обязанности участников школьно-университетского партнерства при реализации содержательного и процессуального аспектов обучения на практике магистрантов-педагогов; содержательный и процессуальный аспекты обучения на практике, а также процедура оценивания результатов обучения. Автором выявлены и обоснованы инварианты и специфика организации российской и шотландской моделей обучения на практике будущих педагогов. Представленные в статье материалы позволят совершенствовать модели школьно-университетского партнерства, комплексно актуализировать контент практической подготовки педагогов.

**Ключевые слова:** учитель, обучение, магистрант, университет, практика, партнерство, модель, школьно-университетское партнерство

**Благодарности:** автор благодарит Министерство образования и науки Республики Татарстан за предоставление гранта «Алгарыш» Правительства Республики Татарстан на прохождение стажировки в Университете Глазго (Институт образования), посвященной исследованию модели школьно-университетского партнерства Шотландии; а также тьюторов Университета Глазго и Казанского федерального университета, менторов, директоров образовательных организаций г. Глазго (Шотландия) и г. Казани (РФ) за предоставленные нормативные и методические документы по организации практик в рамках партнерства «школа – вуз», участие в компаративном исследовании в качестве экспертов.

Research paper

## COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOOL – UNIVERSITY PARTNERSHIP MODELS: PRACTICUM OF STUDENT TEACHERS

*Tatiana A. Baklashova*

Kazan Federal University, Kazan, Russia,  
ptatyana2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

**Abstract.** The relevance of the study is due to the potential and importance of school-university partnership in the context of growing criticism of the teacher education quality in different countries of the world. Developed school-university partnership allows graduate student teachers to gain practical skills, provides a successful start to their professional activity. In this regard, it is important to study foreign experience of school-university partnership, to compare domestic and foreign school-university partnership' models to identify and justify their invariants and specifics. The main methods used in this research were comparative and descriptive ones, as well as the method of the informal interviews. The author analyzed and compared normative and methodological documents on organizing practicum for graduate student teachers of two universities (Kazan Federal University (Russia) and the University of Glasgow (Scotland)), planned and conducted informal conversations with mentors, tutors of students, as well as designers of programs and methodological

support for practicum. This paper determines the features, attributes and characteristics of the school-university partnership models according to such parameters as professional and social responsibility of school-university partnership participants, their interaction within its framework and functional duties; the curricula aspect and the procedural one of the student teachers practicum; the assessment of practicum's results. The author identified and justified the invariants and specifics of Russian and Scottish models of graduate student teachers' practicum. This paper's materials could help to improve the school-university partnership models.

**Keywords:** teacher, training, graduate student, university, practicum, partnership, model, school-university partnership

**Acknowledgments:** the author thanks the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan for providing the «Algarysh» grant of the Tatarstan Republic' Government for an internship at the University of Glasgow (School of Education) dedicated to the study of the Scottish school-university partnership model; as well as tutors of the University of Glasgow and Kazan Federal University, mentors, directors of educational organizations in Glasgow (Scotland) and Kazan (Russia) for providing normative and methodological documents on the organization of practices within the framework of the school – university partnership, participation in a comparative study as experts.

**Для цитирования:** Баклашова, Т. А. (2022). Компаративный анализ моделей партнерства «школа – вуз»: обучение на практике будущих педагогов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 162–182. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.09

**For citation:** Baklashova, T. A. (2022). Comparative analysis of school-university partnership models: practicum of student teachers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 162–182. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.09

## Введение

Начало XXI века ознаменовалось высказыванием опасений ряда ученых и педагогов-практиков разных стран мира в отношении качества педагогического образования (Darling-Hammond, 2000; Furlong, Cochran-Smith, & Brennan, 2013; Панина, Вавилова, 2011, с. 46). Педагогическое образование упрекают в излишней теоретизированности контента, ограниченности в вопросах сопряжения теории и практики, низкой эффективности процесса внедрения теоретически обоснованных методик в реальный процесс обучения (Darling-Hammond, & Baratz-Snowden, 2007; Jones и др., 2016). Ряд образовательных систем определяют приоритетом развития педагогического образования именно интеграцию теории и практики как ключевого фактора повышения качества процесса подготовки педагога (Darling-Hammond, 2000; Korthagen, 2001; Zeichner, 2010). Австралийский совет деканов образования, например, в своих отчетах выступает за центральное позиционирование профессиональной практики в системе подготовки учителя, логическом ее встраивании в образовательный процесс, чтобы осуществить связь профессионального опыта с теоретическим пониманием сущности педагогической

деятельности (Vanassche, & Kelchtermans, 2014). Идея такой логики организации практик близка и авторам П. Гроссману, К. Хаммернессу и М. Макдональду, призывающим уйти от абстрактных теоретических знаний и сфокусироваться на основных методах преподавания (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). В отчете ТЕМАГ говорится: «Теория и практика педагогического образования должны быть неразделимы и взаимно подкрепляться» (ТЕМАГ, 2014, с. 18). Для достижения данной цели должны быть выстроены прочные отношения между школами и университетами, найдены новые пути и механизмы интеграции теоретической подготовки и обучения на практике (Darling-Hammond, 2012; OECD, 2014; Zeichner, 2010). Глубинному переосмыслению, укреплению партнерских отношений между вузом и школой для преодоления разрыва между теорией и практикой, в том числе и на уровне подготовки магистрантов-педагогов, посвящены работы таких зарубежных ученых, как С. Патрик и др. (2008), Л. Дарлинг-Хаммонд (2005), Т. Рассел и Ф. Кортхаген (1995), К. Цайхнер (2010). Эффективность интеграции курсовой работы с обучением на практике подчеркивает Л. Дарлинг-Хаммонд (Darling-Hammond, 2006, с. 307). По мнению исследователя, сопряжение исследовательской работы с педагогическими пробами в школе позволяет лучше понять теоретические аспекты педагогики, применять концепции, изучаемые студентами в ходе написания курсовой работы. Л. Дарлинг-Хаммонд делает акцент на особых возможностях анализа деятельности на практике и способах применения теоретических знаний, важности размышлений обучающегося о перспективах прохождения практики в школе. Ученые К. Цайхнер и Д. Листон в своем исследовании подчеркивают роль рефлексии при интеграции теории и практики в рамках школьно-университетского партнерства (далее по тексту — ШУП) (Zeichner, & Liston, 2013).

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет выделить ряд тенденций, характеризующих развитие школьно-университетского партнерства в подготовке будущего педагога, среди которых:

- 1) преодоление разрывов между контентом консалтинга со стороны тьютора и ментора по причине разности сред реализации их профессиональной деятельности, укрепление сотрудничества в рамках партнерских отношений (Ure, & Gough, 2009);

- 2) приоритет взаимообмена субъектов практической подготовки их интеллектуальными потенциальными возможностями, приводящего к профессиональному росту как студентов-практикантов, так и их наставников (принцип комплементарного взаимодействия) (Масалимова, 2013);

- 3) улучшение научной коллаборации вуза и школы, особенно в части методической подготовки учителей начального звена (Rennie, Goodrum, & Hackling, 2001), позволяющего повышать результативность педагогических практик по блоку естественно-научных дисциплин;

- 4) осознание сложного характера такого явления, как партнерство образовательных организаций (далее по тексту — ОО), стремление к изучению

его механизмов для понимания участниками партнерства своих ролей, цели и задач эффективного обучения будущего педагога на практике (Ure, & Gough, 2009), а также достижения уровня совместных действий агентов с приоритетом работы в команде (Furlong и др., 2000);

5) акцент на доверии и взаимности при реализации совместной деятельности в рамках «школа – вуз» за счет осознанного обоюдного признания ценности партнеров, обязательной оценки положительных результатов совместной работы (Kruger и др., 2009).

Выявленные тенденции, с одной стороны, отражают направления развития школьно-университетского партнерства, а с другой стороны — актуализируют острые исследовательские проблемы сравнительной педагогики, как-то: методология организации ШУП, содержательный и процессуальный аспект обучения на практике будущих педагогов, система адекватного оценивания результатов практического обучения.

## **Методологические основания исследования**

Цель данного компаративного исследования заключается в том, чтобы выявить инварианты и специфику двух моделей партнерства «школа – вуз» (опыт Университета Глазго (Шотландия) и Казанского федерального университета (КФУ) (Россия)), что является необходимым для получения адекватного представления о реальном процессе развития практической подготовки будущих педагогов в мире, перспективной разработки контекстуальных показателей сравнения образовательных систем. Ведущим методом в межстрановом исследовании проблемы школьно-университетского партнерства при реализации практической подготовки будущих учителей явился сравнительный метод, позволяющий выявить черты сходства и различия образовательных систем ШУП, тенденции их развития. Также автором были использованы описательный метод с целью идентификации особенностей, признаков и характеристик компонентов моделей обучения на практике магистрантов-педагогов; метод неформализованной беседы с агентами школьно-университетского партнерства. В ходе проведения исследования были проведены беседы с менторами (5 респондентов), тьюторами обучающихся (7 респондентов), а также с авторами рабочих программ, методического обеспечения практик (5 респондентов).

Компаративный анализ моделей осуществлялся на основе изучения нормативно-правовой, методической документации организации процесса обучения на практике магистрантов-педагогов. Метод неформализованной беседы также использовался в исследовании и позволил получить достоверную информацию от тьюторов, менторов, разработчиков рабочих программ и методического обеспечения практик магистрантов-педагогов в Шотландии и России. Беседы с участниками ШУП проводились не по жестко стандартизированным

вопросам, сопровождались фиксацией высказываний в записях; обсуждались проблемы ответственности (профессиональной, социальной) участников школьно-университетского партнерства, особенностей их взаимодействия; функциональные обязанности участников ШУП; содержательный и процессуальный аспекты практической подготовки будущих педагогов; процедура оценивания результатов практики. Этапы проведения исследования:

1-й этап: с февраля по март 2019 г. — прохождение научной стажировки в Университете Глазго, Шотландия; посещение школ — участниц школьно-университетского партнерства, проведение неформализованных бесед с участниками ШУП, сбор нормативно-правовой и методической документации по обучению на практике будущих педагогов;

2-й этап: с апреля 2019 г. по февраль 2021 г. — изучение и сопоставительный анализ нормативно-правовой и методической документации (первичные источники) по обучению на практике магистрантов-педагогов в Шотландии и России, проведение неформализованных бесед с участниками ШУП КФУ;

3-й этап: с март 2021 г. по сентябрь 2021 г. — обобщение полученных результатов компаративного исследования, оформление текста научной статьи.

## Результаты исследования

В ходе проведенного исследования были получены результаты по следующим компонентам моделей школьно-университетского партнерства:

### **1. Профессиональная и социальная ответственность участников школьно-университетского партнерства, их взаимодействие в его рамках.**

#### *Кейс Университета Глазго*

Особенности взаимодействия и ответственности участников ШУП:

1) тьютор не является академическим преподавателем в университете, наличие управленческого и педагогического опыта работы в школе является обязательным условием при его назначении; ментором является школьный учитель-практик;

2) практическая подготовка магистрантов-педагогов проходит на базе школ Шотландии, каждая из которых является полноправным участником ШУП. Местные органы управления образованием несут ответственность за организацию ШУП, регулируют нормативно-правовые отношения.

Признаки взаимодействия в рамках ШУП:

- 1) предметно, имеет целью повышение качества педагогического образования и содействие достижению наилучших результатов обучающихся;
- 2) внешне выражено, доступно для наблюдения и анализа;
- 3) ситуативно, привязано к контексту образовательных организаций;

4) выражает субъективные намерения всех участников ШУП (повышение качества подготовки учителей, развитие образовательных организаций, развитие института профессиональной ориентации и т. д.).

Характеристики взаимодействия участников ШУП: осознанность; целеполагание; системность; активность; полифункциональная направленность; ориентированность на совместную долгосрочную деятельность; приверженность участников взаимодействия качественным изменениям образовательного процесса; стремление к исследованию будущего; ориентир на совместную формулировку проблем в образовательном процессе с предложением вариантов их решения; готовность продумывания и обсуждения в партнерстве предварительных сценариев, вариантов совершенствования образовательного процесса; полноценный совместный учет разнопредметных аспектов в образовательном процессе (технологических, этических и т. д.) на протяжении всего процесса взаимодействия.

### *Кейс Казанского федерального университета*

Особенности взаимодействия и ответственности участников ШУП:

1) тьютор является академическим преподавателем в университете. Наличие опыта работы в школе не является обязательным условием при назначении тьюторов. Ментор является учителем-практиком ОО (лицеи КФУ, школы-партнеры, базы практик по месту трудоустройства обучающегося);

2) практическая подготовка нетрудоустроенных магистрантов в основном проходит на базе лицеев КФУ, структурных подразделений университета, вовлеченных в жизнь вуза и осуществляющих подготовку одаренных обучающихся. Часть практикантов распределяется на практику в школы-партнеры. При трудностях с распределением студенческого корпуса на практику поддержку оказывает Министерство образования и науки Республики Татарстан. Практика в структурных подразделениях КФУ (лицеях) реализуется в условиях развитого института педагогической ассистентуры и комплексной системы психологического сопровождения и поддержки входа в профессию магистранта;

3) практическая подготовка трудоустроенных магистрантов разворачивается по месту их работы в образовательной организации. Центром ответственности за организацию целостной практической подготовки будущего учителя является университет.

Признаки взаимодействия в рамках ШУП:

- 1) предметно, имеет целью повышение качества педагогического образования и содействие достижению наилучших результатов обучающихся;
- 2) внешне выражено, доступно для наблюдения и анализа участниками ШУП;
- 3) ситуативно, привязано к контексту образовательных организаций;
- 4) выражает субъективные намерения всех участников ШУП.

Характеристики взаимодействия участников ШУП: осознанность; целеполагание; системность; активность; полифункциональная направленность; ориентированность на совместную долгосрочную деятельность; приверженность участников взаимодействия качественным изменениям образовательного процесса; стремление к исследованию будущего; ориентир на совместную формулировку проблем в образовательном процессе с предложением вариантов их решения.

Инварианты по первому компоненту: состав участников школьно-университетского партнерства; признаки взаимодействия в рамках реализации ШУП. Специфика по первому компоненту: нагрузка тьюторов; вовлеченность и ответственность местных органов управления образованием; типы баз практик; характеристика взаимодействия.

## **2. Функциональные обязанности участников образовательного процесса при реализации содержательного и процессуального аспектов обучения на практике будущего учителя.**

*Кейс Университета Глазго*

Особенности функциональных обязанностей участников ШУП:

1) находятся в тесном сопряжении. Действия тьютора и ментора отличается параллельный характер. Тьютор координирует процесс практики, проводит установочные конференции для студентов перед выходом в школу, осуществляет консультирование всех агентов ШУП; реализовывает просветительскую, научно-практическую, методическую деятельность для всех агентов обучения на практике; инициирует, участвует в сессиях обучающего наблюдения; осуществляет контроль за результатами деятельности практиканта, заполняет оценочные листы, проводит совместную рефлексию после сессии обучающего наблюдения; готовит общий отчет о результатах деятельности магистранта на практике. Ментор знакомит с ОО, консультирует по вопросам практики, дает контакты коллег в случае необходимости. Его отличает постоянное взаимодействие с тьютором по всем вопросам практики. Ментор принимает участие в обсуждении индивидуального задания на практику, вносит свои коррективы, организует регулярные встречи со студентами для обсуждения трудностей прохождения практики, сообщает о трудностях студента тьютору для принятия своевременных решений, участвует в сессиях обучающего наблюдения, являясь равноправным наблюдателем, экспертом в период проведения совместного оценочного посещения: участвует в составлении итогового отчета о деятельности магистранта на практике;

2) магистранты-педагоги выполняют задания согласно индивидуальному плану на практику, соблюдают трудовую дисциплину (пропуск более 10 % часов на практику грозит неудовлетворительной оценкой), участвуют в сессиях

обучающего наблюдения, совместной рефлексии наблюдений, обеспечивают участников обучения обратной связью. Характеристики функциональных обязанностей участников ШУП: системность и сопряжение функциональных обязанностей агентов обучения на практике; осознанно значимая, совместная деятельность агентов; вариативность и комплексность контента деятельности агентов, приоритет реализации сессий обучающего наблюдения; системная рефлексия в группе, анализ успехов и неудач деятельности практикантов; реализация функциональных обязанностей на высоком уровне партнерских отношений; развитая культура школьно-университетского партнерства; приоритет долгосрочной перспективы в партнерской деятельности агентов практической подготовки будущих педагогов.

### *Кейс Казанского федерального университета*

Особенности функциональных обязанностей участников ШУП:

1) находятся в сопряжении. Действия тьютора и ментора в большей степени отличает последовательный характер. Тьютор осуществляет предварительную подготовку к процессу обучения магистрантов на практике, организует установочную конференцию, наблюдает за ходом практики, консультирует студенческий корпус, контролирует реализацию педагогической деятельности согласно разработанному индивидуальному заданию на практику, проводит публичные защиты результатов практики в университете, аттестовывает магистранта по результатам прохождения практики, учитывая оценку ментора. Ментор может принимать участие в разработке индивидуального задания на практику, курирует и консультирует практиканта в рамках педагогической ассистентуры, оценивает уровень сформированности компетенций, дает рекомендации по совершенствованию дальнейшей работы, оценивает деятельность магистранта на практике (промежуточное и итоговое оценивание);

2) тьютор осуществляет отбор содержания практик, управляет процессом обучения на практике, консультирует обучающихся;

3) функциональные обязанности магистрантов-педагогов на практике определяются системой педагогической ассистентуры, развитой на площадках прохождения обучения (лицей КФУ, школы — партнеры КФУ). В приоритете здесь формирование культуры ассистента учителя. Характеристики функциональных обязанностей в условиях ШУП: системность действий; сопряжение функциональных обязанностей агентов; вариативность и комплексность контента деятельности агентов; определяются особенностями педагогической ассистентуры; разделены между тьютором и ментором при курировании обучающихся.

Инварианты по второму компоненту: совместное участие тьюторов и менторов в оценивании, аттестации магистрантов-практикантов; действия по оказанию поддержки и консультационной помощи студенческому корпусу;

вариативность и комплексность контента деятельности агентов обучения на практике. Специфика по второму компоненту: уровень сопряжения функциональных обязанностей, действий ментора и тьютора (последовательный/параллельный порядок курирования процесса практики); ответственность и контент деятельности тьютора, ментора и практиканта.

### **3. Содержательный аспект обучения на практике магистрантов-педагогов.**

*Кейс Университета Глазго*

Особенности содержательного аспекта:

1) отбор содержания осуществляется согласно требованиям профессиональных стандартов Шотландии в отношении подготовки педагогов, потребностям современной католической школы и предполагает фокусирование на проектировании содержания, планировании урочной деятельности, преподавании различных дисциплин с применением образовательных технологий, воспитательной, методической деятельности;

2) архитектура программ практики выстроена с учетом концентрированного формата;

3) контент практик, процедура их проведения в ОО регламентируется нормативными правовыми документами, сопровождается методической документацией, подготовленной университетом. Контроль результатов прохождения практики носит регулярный характер, результаты оценивания отражаются тьютором и ментором в документах.

Признаки отбора содержания обучения на практике:

1) нацеленность на развитие профессионально-значимых качеств личности, отработку на практике индивидуальных способов педагогической деятельности; значимая роль совместного анализа действий на практике (рефлексия);

2) ориентир на удовлетворение потребностей государства, социума в педагогических кадрах для католической школы, а также потребностей обучающихся в образовании;

3) строгое соответствие профессиональному стандарту педагога, национальным образовательным стандартам.

Характеристики содержательного аспекта практической подготовки магистрантов-педагогов:

1) комплексность, системность, ориентир на разные виды деятельности в образовательной организации;

2) разноуровневость в отношении требований к освоению практических навыков.

*Кейс Казанского федерального университета*

Особенности содержательного аспекта:

1) отбор содержания осуществляется согласно требованиям ФГОС ВО, ФГОС НОО, ФГОС ООО, профессиональному стандарту педагога, положению о практике обучающихся в университете, потребностям современной школы и предполагает фокусирование на таких видах деятельности, как проектирование, исследование и управление;

2) архитектура программ практики выстроена с учетом распределенного формата обучения;

3) содержание практик педагогической магистратуры выстроено в единой логике, что обеспечивает их взаимосвязь; практики характеризуются усложнением контента, сопряженностью с дисциплинами учебного модуля, этапами написания магистерской диссертации.

Признаки отбора содержания обучения на практике:

1) нацеленность на развитие профессионально-значимых качеств личности, отработку на практике индивидуальных способов педагогической деятельности;

2) ориентир на удовлетворение потребностей общества в педагогических кадрах, а также потребностей обучающихся в образовании;

3) гибкий, сбалансированный и современный характер содержания обучения;

4) учет индивидуального опыта обучающегося и содействие его интеграции в образовательную среду;

5) связь с реалиями образовательной организации, а также зависимость от контента педагогической деятельности;

6) соответствие ФГОС ВО, ФГОС НОО, ФГОС ООО.

Характеристики содержательного аспекта:

1) межуровневая и внутриуровневая преемственность. Практики магистратуры отличают более сложные виды деятельности, связанные с разработкой учебных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, технологических карт уроков, контрольно-измерительных материалов и т. д.; научно-исследовательским поиском, реализацией психолого-педагогического эксперимента, написанием магистерской диссертации; управленческой деятельностью в ОО;

2) ориентир на реализацию педагогической деятельности, рост исследовательского, научно-педагогического потенциала студентов посредством ассистирования учителю на практике.

Инварианты по третьему компоненту: отбор содержания согласно требованиям профессионального стандарта педагога, национальных образовательных стандартов; часть признаков отбора содержания образования. Специфика по третьему компоненту: виды деятельности обучающегося на практике; форматы практик (распределенный/ концентрированный); влияние среды

образовательной организации на контент педагогической деятельности); методическое обеспечение процесса практик в образовательной организации; требования к освоению практических навыков, компетенций.

#### **4. Процессуальный аспект обучения на практике магистрантов-педагогов.**

##### *Кейс Университета Глазго*

Особенности процессуального аспекта:

1) выбор образовательных технологий определяется содержательным аспектом, характером организации обучения на практике магистрантов-педагогов при участии всех агентов ШУП;

2) в основном сете технологий обучения на практике магистрантов-педагогов, такие как технология учебного диалога; рефлексивная технология; технология контекстного обучения; технология обучения действием. Признаки процессуального аспекта: целенаправленность, целостность, научная обоснованность, направленность на результат, планируемость, высокая эффективность, системность. Характеристики процессуального аспекта: технологичность, интерактивность, коммуникативность образовательного процесса, диалогизация, персонализированность, практикоориентированность, соответствие, рефлексивность.

##### *Кейс Казанского федерального университета*

Особенности процессуального аспекта:

1) выбор образовательных технологий определяется содержательным аспектом, характером организации обучения на практике магистрантов-педагогов при участии агентов ШУП;

2) в основном сете технологий обучения на практике магистрантов-педагогов, такие как технология учебного диалога; технология проектной деятельности; технология контекстного обучения; тренинг-технология. Признаки процессуального аспекта: целенаправленность, целостность, научная обоснованность, направленность на результат, планируемость, высокая эффективность, системность. Характеристики процессуального аспекта: технологичность, интерактивность, коммуникативность образовательного процесса, диалогизация, персонализированность, практикоориентированность.

Инварианты по четвертому компоненту: принципы отбора образовательных технологий; технологии учебного диалога, контекстного обучения; признаки процессуального аспекта. Специфика по четвертому компоненту: технологии проектной, рефлексивной деятельности, тренинга.

## 5. Процедура оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов.

### *Кейс Университета Глазго*

Особенности процедуры оценивания:

1) комплексный характер оценивания (промежуточное, срединное и итоговое оценивание), при котором оценка «удовлетворительно» ставится при четкой демонстрации достижения требований стандарта в отношении уровня знаний всех необходимых процедур в допустимом диапазоне контекстов и самостоятельном владении требуемыми навыками; оценка «неудовлетворительно» ставится в случае недостаточного уровня соответствия требованиям стандарта;

2) многоуровневое оценивание результатов практики с приоритетом сформированности профессиональных ЗУН и компетенций. Восьмиуровневая шкала:

- профессиональные ценности и приверженность профессии педагога;
- профессиональные знания и способность критически мыслить в отношении содержания обучения;
- профессиональные знания и способность критически размышлять в отношении образовательных систем и ответственности педагога;
- профессиональные знания и способность критически размышлять в отношении педагогической теории и практики;
- профессиональные навыки и способность обучать, преподавать предмет/дисциплину;
- профессиональные навыки и способность организовывать коллектив учащихся и управлять им;
- профессиональные навыки и способность оценивать обучающихся;
- профессиональные навыки и способность к профессионально-педагогическому размышлению и коммуникации. Первая практика предполагает удовлетворительное овладение по меньшей мере первыми шестью уровнями, вторая и третья практики предполагают удовлетворительное овладение всеми восемью уровнями;

3) регламентируется нормативно-правовой документацией вуза, в случае неудовлетворительных результатов прохождения практики при условии отсутствия пропусков (менее 10 % от общего количества часов на практику), студент может пройти практику повторно. Ему оказывается комплексная поддержка со стороны тьютора и ментора;

4) параллельный характер оценивания результатов практики магистрантов-педагогов агентами школьно-университетского партнерства (ментор-тьютор).

Процедуры оценивания на практике:

1) обучающее наблюдение на первых двух неделях практики (тьютор и другие студенты академической группы наблюдают за студентом на практике, проводят совместное обсуждение после наблюдения). Присутствие ментора не обязательно, но приветствуется;

2) предварительный отзыв о деятельности магистранта на практике (его готовит ментор, когда 50 % практики уже пройдено студентом). Оценивание практиканта осуществляется по восьмиуровневой шкале, указанной выше;

3) совместное оценочное посещение (тьютор и ментор наблюдают за студентом на практике, в случае необходимости присутствует внешний экзаменатор, заполняются оценочные листы, проводится обсуждение со студентом после наблюдения). По результатам итогового совместного оценочного посещения готовится общий отчет о результатах деятельности магистранта на практике.

Признаки процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

1) ориентир на экспертное мнение практиков, ученых, в том числе внешних (инспектор от органов управления образованием);

2) многомерность учета успехов и неудач в освоении компетенций.

Характеристики процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

- комплексность оценки за практику, акцент на освоение компетенций;
- параллельность оценивания результатов практики агентами школьно-университетского партнерства (ментор-тьютор);
- зависимость оценки от количества посещений ОО на практике.

### *Кейс Казанского федерального университета*

Особенности процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

1) комплексное оценивание результатов обучения на практике (ментор, тьютор, директор ОО); каждое задание на практику имеет свой вес (в баллах), связано с разработкой документов, необходимых для качественного обеспечения образовательного процесса в ОО (например, технологическая карта, паспорт ОО и т. д.), проведением учебной, исследовательской работы. Осуществляется промежуточное (ментор) и итоговое (директор ОО, тьютор) оценивание деятельности магистранта на практике. Сумма баллов за выполненные задания в индивидуальном плане составляет итоговую оценку по практике;

2) многокомпонентное оценивание результатов обучения на практике: результаты текущей успеваемости (по мере выполнения заданий оценивает ментор, на финальном этапе практики — директор ОО); корректность составления отчетной документации по практике; качество подготовленной публичной презентации результатов прохождения практики (оценивает тьютор);

3) последовательный характер оценивания результатов практики магистрантов-педагогов (ментор-тьютор);

4) регламентируется нормативно-правовой документацией, в случае неудовлетворительной оценки возможно повторное прохождение практики в ОО.

Признаки процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

- ориентир на экспертное мнение практиков, ученых;
- публичность защит результатов практики;
- многомерность учета успехов и неудач в выполнении заданий на практике.

Характеристики процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

- 1) комплексность оценки за практику;
- 2) последовательность оценивания;
- 3) зависимость оценки за прохождение практики от качества подготовленной документации (соответствие требованиям).

Инварианты по пятому компоненту: комплексность и многокомпонентность процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов (в случае с шотландской моделью — многоуровневость оценивания); регламентирование процедуры оценивания нормативными документами, возможность повторного прохождения практики в случае неудовлетворительного результата студента. Специфика по пятому компоненту: характер участия агентов школьно-университетского партнерства в процедуре оценивания результатов практики; формат оценивания результатов практики; предмет оценивания.

## Дискуссионные вопросы

В ходе проведенного компаративного исследования моделей школьно-университетского партнерства Университета Глазго и Казанского федерального университета удалось определить их особенности, признаки и характеристики по пяти компонентам: профессиональной и социальной ответственности, функциональным обязанностям агентов, содержательному и процессуальному аспектам обучения на практике будущих педагогов, процедуре оценивания результатов обучения. Сопоставление особенностей, признаков и характеристик позволило выявить инварианты и специфику организации российской и шотландской моделей обучения на практике магистрантов-педагогов, сформировать адекватное представление о процессе развития школьно-университетского партнерства в системах педагогического образования двух стран мира. Анализ инвариантов и специфики по пяти компонентам свидетельствует о мультифункциональном характере деятельности участников школьно-университетского партнерства, признании значимости совместной работы агентами ШУП, комплексности процесса обучения на практике, важности стандартизации образования как условия качества подготовки будущего педагога, контекстности, связи практики и среды образовательной организации, интерактивности и рефлексивности обучения, многокомпонентности,

многоуровневости оценивания результатов практики. На приоритет совместной, а не параллельной работы, для развития эффективного школьно-университетского партнерства указывают также ученые А. Джексон, Дж. Берч (Jackson, & Burch, 2019, с. 138). В своем исследовании они характеризуют отношения в партнерстве как очень динамичные, сопровождаемые постоянной сменой ролей и обязанностей; доказывают существование нового социально-культурного контекста ШУП, который представляет собой особое измерение, вне контекстов школы или университета, где важным для каждого участника является «сомнение в своей правоте, исследование нового, умение задавать вопросы и слушать другого». Решающее значение рефлексии при прохождении практики студентами-педагогами обосновывают исследователи О. Л. Ферраз, К. Видони, М. В. Боас (Ferraz и др., 2021, с. 6). По их мнению, рефлексия на практике способствует пониманию обучающимися процесса преподавания, помогает преодолевать пробелы в опыте педагогической деятельности, учит будущего педагога реагировать на непредвиденные ситуации. Важность взаимодействия не только на профессиональном, но и личностном уровнях при реализации ШУП раскрывают в своей статье М. Хайнц и М. Флеминг (Heinz, & Fleming, 2019, с. 1303). Принимая во внимание влияние экономических и социальных факторов на школьно-университетское партнерство, данные исследователи, изучающие ирландские модели организации практик студентов-педагогов, определяют институциональный и культурный контексты в качестве ключевых при разработке стратегий развития ШУП, доказывают важность открытых, уважительных, доверительных личных и профессиональных отношений участников партнерства и хрупкость пространства сотрудничества. В статьях российских исследователей М. В. Николаевой, Е. Н. Землянской, М. А. Безбородовой обосновывается важность отбора содержания, проектирования программ практик строго в соответствии с государственными образовательными стандартами, профессиональным стандартом педагога (Николаева, 2018, с. 26); раскрываются приоритетные направления развития ШУП, среди которых — научно-методическое обеспечение и консультативная помощь студентам-педагогам со стороны участников партнерства, интеграция ресурсов учреждений-партнеров и университета, формирование разноуровневых учебно-профессиональных сообществ (Землянская, Безбородова, 2021, с. 124), способных обеспечить полноценное профессиональное развитие будущих педагогов посредством качественного практико-ориентированного образования. Е. Н. Землянская и М. А. Безбородова выделяют три блока модели профессиональной подготовки будущих педагогов в рамках практики в условиях школьно-университетского партнерства: методологический, целевой и содержательно-технологический, — делая особый акцент на важности определения адекватных критериев оценки результативности в соответствии с трудовыми функциями и трудовыми действиями, указанными в профессиональном стандарте (Землянская, Безбородова, 2021, с. 125).

Необходимо подчеркнуть, что результаты проведенного исследования по сопоставлению российского и шотландского опыта школьно-университетского партнерства релевантны ряду положений научных изысканий как российских, так и зарубежных ученых; отражают обоснованные схожие и специфические черты моделей партнерства двух ведущих университетов мира, Университета Глазго и Казанского федерального университета; содержат комплекс выявленных особенностей, признаков и характеристик по компонентам моделей ШУП.

## Заключение

Модели школьно-университетского партнерства, призванные решить проблему качественного обучения на практике будущих педагогов, находят свое развитие в системах педагогического образования разных стран мира. В данной статье представлены результаты компаративного исследования моделей партнерства Университета Глазго (Шотландия) и Казанского федерального университета (Россия), выраженные в идентифицированных особенностях, признаках и характеристиках, а также обоснованных инвариантах и специфических чертах вышеуказанных моделей ШУП. Исследование может быть продолжено как сопоставительное, вовлекающее в свою орбиту другие страны, их опыт реализации школьно-университетского партнерства с обоснованием ряда закономерностей практической подготовки будущего педагога в условиях ШУП, а также возможностей осуществления трансобразовательного переноса. Целесообразно говорить и о значимости дальнейшего рассмотрения феномена школьно-университетского партнерства как особого института профессионального становления педагога, особой среды формирования институциональной идентичности его участников. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании рабочих программ практик магистрантов-педагогов, фондов оценочных средств, организации системы школьно-университетского партнерства.

## Список источников

1. Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166–173. <http://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
2. Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan M. (Eds.). (2013). Policy and politics in teacher education: International perspectives. London: Routledge.
3. Панина, Т. С., Вавилова, Л. Н. (2011). Состояние и перспективы развития современного педагогического образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 4, 45–51. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_17030453\\_88487374.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17030453_88487374.pdf) (дата обращения: 18.09.2021).
4. Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111–132.

5. Mellita, J., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G. D., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108–120. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
6. Korthagen, F. (2001). Teacher education: A problematic enterprise. Linking practice and theory (pp. 17–35). London: Routledge.
7. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1–2), 89–99. <http://doi.org/10.1177/0022487109347671>
8. Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117–127. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.006>
9. Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289. <http://doi.org/10.1080/13540600902875340>
10. Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., Leinonen, E., & Rickards, F. (2014). Action now: Classroom ready teachers. Teacher Education Ministerial Advisory Group. URL: [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/action\\_now\\_classroom\\_ready\\_teachers\\_accessible-\(1\)da-178891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=9bffe3c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/action_now_classroom_ready_teachers_accessible-(1)da-178891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=9bffe3c_0)
11. Darling-Hammond, L. (2012). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. John Wiley & Sons.
12. OECD, 2014. Organisation for Economic Co-operation and Development. TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.
13. Patrick, C., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M., & Pretto, G. (2008). The WIL (Work Integrated Learning) report: A national scoping study. Queensland University of Technology.
14. Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi delta kappan*, 87(3), 237–240. <http://doi.org/10.1177/003172170508700318>
15. Russell, T., & Korthagen, F. (1995). Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education. London: Routledge.
16. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300–314. <http://doi.org/10.1177/0022487105285962>
17. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). Reflective teaching: An introduction. London: Routledge.
18. Ure, C., & Gough, A. (2009). Practicum Partnerships: Exploring Models of Practicum Organisation in Teacher Education for a Standards Based Profession: Final Report. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
19. Масалимова, А. Р. (2013). Корпоративная подготовка наставников. Казань: Печать-Сервис XXI век.
20. Rennie, L. J., Goodrum, D., & Hackling, M. (2001). Science teaching and learning in Australian schools: Results of a national study. *Research in Science Education*, 31(4), 455–498. <http://doi.org/10.1023/A:1013171905815>
21. Furlong, J., & Barton, L. (2000). Teacher education in transition. London: Open University.

22. Kruger, T., Davies, A. C., Eckersley B., Newell, F. & Cherednichenko, B. (2009). Effective and sustainable university-school partnerships: Beyond determined efforts by inspired individuals. Canberra: Teaching Australia.
23. Jackson, A., & Burch, J. (2018). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional development in education*, 45(2), 1–13. <http://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449002>
24. Ferraz, O. L., Vidoni, C., & Boas, M. V. (2021). Bridging the gap between theory and practice: the impact of school–university partnership in a PETE program. *Sport, Education and Society*, 26(7), 788–799. <http://doi.org/10.1080/13573322.2020.1851182>
25. Heinz, M., & Fleming, M. (2019). Leading Change in Teacher Education: Balancing on the Wobbly Bridge of School-University Partnership. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1295–1306. <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1295>
26. Николаева, М. В. (2018). Школьно-университетское партнерство в подготовке педагогов начальной школы при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню магистратура. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2(125), 26–29. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_32542139\\_66689126.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32542139_66689126.pdf) (дата обращения: 17.09.2021).
27. Землянская, Е. Н., Безбородова М. А. (2021). Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 6(1), 123–128. <http://doi.org/10.30853/ped210018>

## References

1. Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166–173. <http://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
2. Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan, M. (Eds.). (2013). Policy and politics in teacher education: International perspectives. Routledge.
3. Panina, T. S., & Vavilova, L. N. (2011). The state and prospects of development of modern pedagogical education. *Professional education in Russia and abroad*, 4, 45–51. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_17030453\\_88487374.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17030453_88487374.pdf)
4. Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111–132.
5. Mellita, J., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G. D., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108–120. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
6. Korthagen, F. (2001). Teacher education: A problematic enterprise. In *Linking practice and theory* (pp. 17–35). Routledge.
7. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1–2), 89–99. <http://doi.org/10.1177/0022487109347671>
8. Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117–127. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.006>

9. Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289. <http://doi.org/10.1080/13540600902875340>
10. Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., Leinonen, E., & Rickards, F. (2014). Action now: Classroom ready teachers. Teacher Education Ministerial Advisory Group. [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/action\\_now\\_classroom\\_ready\\_teachers\\_accessible-\(1\)da178891b1e86477b58fff-00006709da.pdf?sfvrsn=9bffe3c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/action_now_classroom_ready_teachers_accessible-(1)da178891b1e86477b58fff-00006709da.pdf?sfvrsn=9bffe3c_0)
11. Darling-Hammond, L. (2012). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. John Wiley & Sons.
12. OECD, 2014. Organisation for Economic Co-operation and Development. TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.
13. Patrick, C., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M., & Pretto, G. (2008). The WIL (Work Integrated Learning) report: A national scoping study. Queensland University of Technology.
14. Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi delta kappan*, 87(3), 237–240. <http://doi.org/10.1177/003172170508700318>
15. Russell, T., & Korthagen, F. (1995). Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education. London: Routledge.
16. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300–314. <http://doi.org/10.1177/0022487105285962>
17. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). Reflective teaching: An introduction. Routledge.
18. Ure, C., & Gough, A. (2009). Practicum Partnerships: Exploring Models of Practicum Organisation in Teacher Education for a Standards Based Profession: Final Report. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
19. Masalimova A. R. (2013). Corporate training of mentors. Kazan: Print-Service XXI century.
20. Rennie, L. J., Goodrum, D., & Hackling, M. (2001). Science teaching and learning in Australian schools: Results of a national study. *Research in Science Education*, 31(4), 455–498. <http://doi.org/10.1023/A:1013171905815>
21. Furlong, J., & Barton, L. (2000). Teacher education in transition. London: Open University.
22. Kruger, T., Davies, A. C., Eckersley B., Newell, F. & Cherednichenko, B. (2009). Effective and sustainable university-school partnerships: Beyond determined efforts by inspired individuals. Canberra: Teaching Australia.
23. Jackson, A., & Burch, J. (2018). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional development in education*, 45(2), 1–13. <http://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449002>
24. Ferraz, O. L., Vidoni, C., & Boas, M. V. (2021). Bridging the gap between theory and practice: the impact of school–university partnership in a PETE program. *Sport, Education and Society*, 26(7), 788–799. <http://doi.org/10.1080/13573322.2020.1851182>
25. Heinz, M., & Fleming, M. (2019). Leading Change in Teacher Education: Balancing on the Wobbly Bridge of School-University Partnership. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1295–1306. <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1295>

26. Nikolaeva, M. V. (2018). School-university partnership in the training of primary school teachers in the implementation of the main professional educational program at the master's degree level. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 2(125), 123–128.

27. Zemlyanskaya, E. N., & Bezborodova, M. A. (2021). Modeling of practical training of students-teachers in the conditions of school-university partnership. *Pedagogy: Questions of theory and practice*, 6(1), 26–29. <http://doi.org/10.30853/ped210018>

Статья поступила в редакцию: 12.08.2021;

одобрена после рецензирования: 16.10.2021;

принята к публикации: 09.12.2021.

The article was submitted: 12.08.2021;

approved after reviewing: 16.10.2021;

accepted for publication: 09.12.2021.

### ***Информация об авторе:***

**Баклашова Татьяна Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по международной деятельности института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, [ptatyana2011@mail.ru](mailto:ptatyana2011@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

### ***Information about author:***

**Baklashova Tatiana Alexandrovna** — PhD in Education, Associate Professor, Deputy director for international affairs, Kazan Federal University (KFU), Kazan, Russia, [ptatyana2011@mail.ru](mailto:ptatyana2011@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>