

Опыт организации практики студентов бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов)

Захарова И.М.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования, Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов (ФБГОУ ВПО «НИСПТР»), г. Набережные Челны, Россия, zaharova-i@mail.ru

Представлен опыт апробации практики основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) в условиях сетевого взаимодействия вуза и школы. Определена необходимость изменения психологической подготовки будущих учителей начальных классов в плане организации практики. Нормативно обосновывается изменение содержания, форм и методов работы со студентами-практикантами. Необходимость сетевого взаимодействия вуза и школы определяется новыми требованиями к уровню развития профессиональных компетенций бакалавра. Установлены направления сотрудничества супервизора, преподавателя вуза и студента-практиканта в процессе подготовки студентов-бакалавров. Описаны результаты рефлексивных отчетов студентов по итогам практики в школе; определены основные трудности применения бакалаврами деятельностных технологий в ходе практики. Представлены экспертные оценки профессионально-личностных характеристик студента-практиканта, а также профессиональных действий студентов в динамике за учебный год.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Профессиональный стандарт педагога, психолого-педагогическое образование, профессиональные компетенции учителя начальной школы, деятельностный подход, супервизор, студент-бакалавр.

Для цитаты:

Захарова И.М. Опыт организации практики студентов бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 4. С. 32–41. doi: 10.17759/psyedu.2015070404

For citation:

Zakharova I.M. Organization of practical training for undergraduates of "psycho-pedagogical education" (preschool teacher) training direction [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 4, pp. 32-41. doi: 10.17759/psyedu.2015070404. (In Russ., abstr. in Engl.)

Современные социальные требования к результатам обучения младших школьников изменились, поэтому учитель начальных классов должен владеть метапредметными технологиями обучения школьников, обязан дифференцировать в своей деятельности позиции дидакта, методиста и антрополога, что в принципе невозможно без учета

психологических аспектов организации разных видов деятельности младших школьников [7]. Необходимо особо подчеркнуть, что психолого-педагогическое образование отличается от педагогического тем, что требования федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, в большей своей части, обеспечиваются психологическими закономерностями развития школьников и реализацией деятельностной парадигмы образования [9].

Профессиональный стандарт педагога [6] определяет изменение требований к психологической подготовке будущих учителей начальной школы. В общей подготовке студента-бакалавра, будущего учителя начальных классов, важно добиваться, чтобы у него был тот же предмет деятельности, что и у работающего учителя начальных классов, а именно: субъекты учебно-воспитательного процесса (ученик, учитель, администратор школы, родитель), коллектив учащихся, педагогический коллектив, собственная личность. К началу профессиональной деятельности у студента важно сформировать исследовательский подход и профессиональную позицию к психолого-педагогической деятельности [2].

Одним из требований к организации учебного процесса в соответствии с основной профессиональной образовательной программой бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) является то, что обучение студентов должно быть *практико-ориентированным* [5]. Данное требование предполагает не просто увеличение объема часов на практическую подготовку студентов, а совершенно другой принцип организации практики. В нашем вузе практика носит распределенный характер: студенты, начиная с I курса обучения, один раз в две недели выходят в школу и выполняют программу практики под руководством группового руководителя и учителя начальных классов (супервизора).

Основная задача супервизора и групповых руководителей – помочь студентам проанализировать затруднения в выполнении ими профессиональных действий, затем, в ходе теоретического изучения дисциплин модуля, произвести индивидуальную или групповую рефлексию выделенных затруднений и обобщить культурный способ выполнения профессиональных действий совместно с преподавателями вуза.

Следует отметить, что такая организация учебного процесса в рамках реализации ОПОП является абсолютно новой [8]. Прежние требования к организации практики включали в себя сначала теоретическую подготовку студентов по дисциплинам, а потом практическое применение полученных теоретических знаний. В аспекте разработки и внедрения данного направления подготовки апробируется совершенно другой подход: формируемые компетенции по изучаемому модулю сначала должны вызвать у студента затруднения деятельностного характера, которые затем преодолеваются в ходе изучения дисциплин модуля в рамках теоретического обучения. Целесообразность этого подхода обеспечивается деятельностным характером обучения будущих учителей начальных классов [4]. На практике, в условиях реализации деятельностного принципа обучения, студенты начинают осознавать, какие задачи решаются учителем начальной школы, *что* является содержанием деятельности учителя: ЗУН школьников или учебные действия. Студенты определяют, как поменялись методы обучения школьников: прежний репродуктивный подход давно уже не отражает требований к качеству образования, и основные методы работы учителя определяются организацией исследовательской работы школьников [2].

Рефлексия студентом-практикантом содержания, методов и форм организации учебного процесса позволяет определить направления развития собственных профессиональных компетенций. Студент начинает осознавать, *что* ему удалось выполнить в ходе практики, и над *чем* нужно будет работать в ходе теоретического изучения дисциплин модуля.

В ходе практики студент наблюдает за профессиональными действиями и образцами выполнения трудовых функций учителя и предпринимает попытки самостоятельно выполнить профессиональные задания (согласно содержанию модуля). Естественно, что данные попытки, скорее всего, не будут действенными и не достигнут поставленных целей. Именно такой эффект и предполагает развитие мотивационной готовности студента к дальнейшему теоретическому

изучению. В ходе практики практикант обязан сформировать «свой» список педагогических проблем и задач, с которыми он столкнулся в ходе практики. Именно работа с такими «списками» студентов будет основной в ходе реализации теоретического обучения по модулю параллельно с практическим обучением студентов в начальной школе. По окончании изучения модуля студент обязан продемонстрировать построение нового профессионального действия на основе рефлексии своих действий с учетом результатов практики и теоретического изучения модуля. Например, это может быть сценирование образовательной ситуации, проведение занятий и оценка результата.

Еще одной особенностью при организации практики студентов-бакалавров по данному направлению подготовки является *требование сетевого взаимодействия учреждений профессионального образования и начального общего образования* [5]. Данное требование изменяет роль учителей начальной школы при проведении практики. Учитель начальных классов, к которому придут студенты-практиканты, как минимум, должен осознавать, какие образцы педагогической деятельности он обязан демонстрировать будущим учителям. Речь идет об организации такого образовательного пространства, в котором целью становится среда субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика, супервизора и студента [7].

Следовательно, изменяется не только роль учителя в контексте такого сетевого взаимодействия, но также и роль школьного образовательного пространства, проходя через которое практикант сначала затрудняется выполнить трудовую функцию, потом осознает данное затруднение, проводит рефлексию собственного способа работы. Затем он вынужден заменить «неверный» способ на «правильный» и становится способным выполнить означенную трудовую функцию. В школе должна быть детско-взрослая образовательная общность: культурные и социальные образцы, система ценностей. Только в этом случае возможен деятельностный характер формирования профессиональных компетенций студента-практиканта. Естественно, меняются требования к выбору школ (баз практики).

В нашем институте (ФБГОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов») было принято решение закрепить студентов на постоянной основе (на весь период обучения в вузе) на одной базе практики. Данное решение позволит определить динамику взаимодействия студента и учителя начальной школы, дифференцировать трудность и содержание кейс-заданий практически индивидуально для каждого практиканта, разнообразить формы взаимодействия школы с институтом. Практика организуется в начальных классах развивающего обучения (РО), где реализуется Программа обучения школьников по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Практиканты закреплены за супервизорами с высшей квалификационной категорией, владеющими основами деятельностного подхода. Известно, что учебная деятельность в этой системе строится в процессе решения учащимися (совместно и под руководством учителя) учебных задач и выполнения школьниками ряда особых учебных действий (преобразование условий задачи, моделирование, преобразование модели, контроль и оценка) [3].

Представим первые результаты апробации вышеизложенной организации учебного процесса у студентов-практикантов в динамике (15.11.2014 г. – 25.05.2015 г.). В институте были запланированы следующие формы текущей проверки компетенций у практикантов: рефлексивный промежуточный отчет практикантов в аспекте выполнения трудовых действий учителя и экспертные оценки супервизоров по специально разработанным картам оценки (в исследовании приняли участие 15 студентов и 4 супервизора).

Анализ рефлексивных самоотчетов показал следующее: все практиканты указывают, что уроки в системе РО школьникам не дают готовых ответов на поставленные вопросы и «правильных» образцов деятельности; школьник сам исследует и при помощи учителя приходит к выводу.

Например, студентка пишет: «Я узнала, что учителя в этой школе не просто рассказывают ученикам тему урока, а ставят перед детьми проблему. Дети приходят к решению сами». В другом отчете: «Характерными чертами традиционного обучения является преобладание сообщающего преподавания, а в развивающей школе обучение направлено на развитие рефлексии».

Сравнивая традиционное обучение и развивающее обучение, практиканты указывают, что в системе РО ученики работают в группе, взаимодействуя друг с другом; школьники активно высказывают свое мнение. Практиканты определяют, что традиционное обучение происходит в информационном аспекте, а в системе РО обязательным является преодоление трудности, проведение опыта или какого-либо исследования.

Например, студентка пишет в своем отчете: «Я училась в традиционной школе. Учитель объяснял нам тему, если встречались незнакомые новые термины, то заставлял записывать. В течение всего урока говорил только учитель и отвечал на вопросы. Развивающее обучение совсем не похоже на традиционное, я это увидела на практике. Учитель почти не объясняет урок. Дети сами активно работают по теме урока, преодолевают трудности и показывают учителю свою готовность при помощи знаков». Как видим из рефлексивных отчетов, большинство практикантов определяют отличительные характеристики деятельностных технологий обучения.

Анализируя отчеты практикантов, можно увидеть, что студентам еще сложно рефлексировать свои затруднения (в лучшем случае перечисляют выполненные виды работ: наблюдала; гуляла с детьми на динамической паузе; играла с учениками на перемене и т. п.). Вместо рефлексии деятельностных характеристик процесса обучения и воспитания школьников некоторые студенты отмечают «тихую уютную обстановку в школе» или «нравится практика, так как дети рады нашему приходу». Были среди ответов практикантов и ошибки выводов по данным наблюдения на уроке РО.

Например: «Учитель ничего не делает, а дети сами приходят к выводу». В данном конкретном случае, практикант не рефлексировал методических приемов, демонстрируемых учителем.

Другой пример. На практике супервизором было организовано учебное сотрудничество младших школьников по теме урока. Школьники взаимодействовали на уроке по преобразованию условий задачи. Практиканту было дано задание определить методический прием, позволяющий учителю (супервизору) достичь цели урока. Студент комментирует: «Ученик “сидит” в группе и ему все подробно объясняют другие ученики...». В данном примере практикант ошибочно предполагает, что учителем на уроке демонстрируется взаимообучение, когда «сильный» ученик рассказывает «слабому» учебный материал, а роль ученика сводится к пассивному слушанию, т. е. практикант не рефлексировал учебное сотрудничество школьников как основное требование по преобразованию учебной задачи и выведению модели.

В некоторых рефлексивных самоотчетах студенты отмечают, что в системе РО школьники «лучше развиваются, чем в традиционной системе обучения», однако не указывают, в чем именно проявляется такое развитие, какие свойства и способности развиваются у школьников.

В ходе практики студенты смогли составить список проблемных вопросов, которые они сами себе задают. Например: «Не понимаю, как учителю удастся так строить урок, чтобы дети сами приходили к выводу» (студент рефлексировал, что ему что-то не достает, чтобы работать так же, как их супервизор). У другого практиканта в отчете указано, что он не знает названий и сущности некоторых действий учеников, свойственных системе РО, поэтому не может наблюдать некоторые моменты на уроке (студент понимает, что на уроке он что-то пропускает, ему недоступно активное наблюдение).

Таким образом, в ходе практики получен эффект, когда практиканты становятся способными указывать свои методические пробелы, тогда как при прежней организации практики эту роль выполнял руководитель практики.

Перейдем к анализу *экспертных оценок супервизорами уровня развития профессиональных компетенций студентов* по специально разработанным картам оценки.

Оценка умений была проведена дважды: в первом семестре (15.11.2014 г.) и во втором семестре, по окончании практики (25.05.2015 г.). Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Экспертная оценка супервизоров по методике «Становление позиции учителя (оценка профессионально-личностных характеристик студента-бакалавра)»

Показатель	Оценка экспертов от 15.11.2014г.		Оценка экспертов от 25.05.2015г.	
	М	σ	М	Σ
Педагогический гуманизм	4,4	0,9	4,7	0,9
Знание предмета, эрудиция	2,6	0,9	2,9	0,9
Активность, целеустремленность	3	1,4	4*	1,4
Желание работать со школьниками	3,4	1,1	4,4*	1,1
Интерес к жизни школьников	3,4	0,9	3,5	0,9
Педагогический такт	3,8	1	3,9	1
Педагогический артистизм	2,6	1,5	2,6	1,5
Эмоциональная уравновешенность	2,8	1,3	2,8	1,3
Умение учиться и рефлексировать	2,6	0,9	3,8*	0,8
Способность к самооценке	2,8	1,3	3,7*	1,5
Контакт с классом	2,6	0,9	3,6	0,9
Умение выстроить взаимоотношения	2,6	1,3	3,9*	1,1

Примечание. М – среднее значение, σ – стандартное отклонение, * – при $p \leq 0,05$ по t-критерию Стьюдента.

Сравнивая результаты экспертной оценки, необходимо отметить, что наблюдается положительная динамика по шкалам «Активность, целеустремленность», «Желание работать со школьниками», «Умение учиться и рефлексировать», «Способность к самооценке» и «Умение выстроить взаимоотношения» (получены значимые различия по t-критерию Стьюдента на уровне значимости $p \leq 0,05$). Эти данные можно объяснить тем, что во втором семестре студенты обучались по модулю «Педагогика и психология развития детей». Практиканты изучали предметы, связанные с умением рефлексировать структуру учебной деятельности младшего школьника, особенности взаимодействия учителя начальной школы и младшего школьника, психологические причины неуспеваемости школьников. Скорее всего, полученный эффект можно объяснить результатом обучения студентов по данным дисциплинам.

Статистический анализ экспертных мнений показал, что учителя начальных классов выше всего оценили практикантов по шкале «Педагогический гуманизм». Далее идет убывание уровня подготовленности студентов: в интервале от 3 баллов до 3,8 баллов студенты получили по шкалам «Педагогический такт», «Желание работать со школьниками», «Активность, целеустремленность». Самые низкие показатели получены по умениям, требующим определенный уровень методических способностей.

Нами было принято решение о необходимости обучения супервизоров экспертизе профессиональных умений студентов. Учителя-супервизоры имели возможность ознакомиться с промежуточными результатами апробации практики, им были представлены основные направления работы со студентами. Супервизоры взаимодействовали с преподавателями вуза в ходе всей практики.

Следует отметить динамику экспертных оценок супервизоров. Во втором полугодии учителя начальных классов привели в своих отчетах и качественные характеристики практикантов. Все супервизоры отметили высокую мотивационную готовность студентов при выполнении профессиональных действий воспитательного и развивающего характера. Практиканты продемонстрировали желание работать со школьниками по проектам, по организации исследовательской деятельности, умение установить контакт с классом, выстраивание взаимоотношений с ученическим коллективом на гуманной основе. Однако знание предмета и эрудиция студентов были еще недостаточно развиты для выполнения профессиональных действий учителя.

Перейдем к анализу экспертных мнений педагогов-кураторов по методике «Овладение профессиональными действиями (оценка эффективности педагогической деятельности)» (табл. 2).

Таблица 2

Экспертная оценка супервизоров по методике «Овладение профессиональными действиями (оценка эффективности педагогической деятельности)»

Показатель	Оценка экспертов от 15.11.2014 г.		Оценка экспертов от 25.05.2015 г.	
	М	σ	М	Σ
Рационализм	2,7	1,5	2,6	1,6
Познавательная активность	2,5	1,2	2,8	1,1
Целесообразность использования наглядности	2,1	1,4	3,1*	1,4
Эффективность педагогических методов	2	1	1,8	1
Дисциплинировать на уроке	1,6	1,2	1,6	1,2
Стимуляция мотивации ученика	1,7	1,2	1,7	1,2
Обратная связь с учениками	2,3	1,3	2,3	1,3
Эффективность контроля	2,1	0,9	2,1	0,9
Воспитательные воздействия	2,1	1,4	2,1	1,4
Обучающие воздействия	2,3	1,3	2,3	1,3
Развивающие воздействия	2	1,5	2	1,5
Правила охраны труда и ТБ	2,8	0,7	2,9	0,7

Примечание. М – среднее значение, σ – стандартное отклонение, * – при $p \leq 0,05$ по t-критерию Стьюдента.

Эксперты оценили дидактические и методические способности в пределах от 2 баллов до 2,8 баллов. Наивысший балл был поставлен за степень соблюдения правил охраны труда и техники безопасности и применение наглядности в ходе урока. Наименьшее количество баллов было получено за методические умения использовать эффективные методы и приемы работы со школьниками. Понятно, что методические умения и не могут пока проявляться у студентов, так как данный модуль по учебному плану будет изучаться на II курсе.

Как видим (табл. 1, 2), эксперты профессиональные умения студентов оценили гораздо ниже, чем становление позиции учителя. То есть супервизоры отмечают у студентов желание приобретать профессиональные умения, практиканты демонстрировали в ходе практики педагогический такт, гуманное отношение к школьникам, интерес к работе с учениками. Эти результаты вполне объяснимы и адекватны: студенты-бакалавры на I курсе приобретают умения по модулю «Дисциплины гуманитарного и экономического циклов». Вполне понятно, что гуманное отношение к детям и интерес к профессиональным действиям у студентов-первокурсников должен быть выше, чем способность организовать на занятиях и переменах развивающие воздействия на детей. Иными словами, наши практиканты желают быть учителями, но пока еще не умеют.

Еще одной особенностью оценки уровня развития профессиональных компетенций студента на втором этапе диагностики явилось то, что супервизоры кроме количественных оценок определили качественные характеристики практикантов. Например: практикант умеет к концу учебного года выделить характеристики школьника как субъекта учебной деятельности, студенты умеют описывать, какие учебные действия осуществляют ученики на уроке, чтобы выполнить задание учителя. Проблематичным для практиканта является задание охарактеризовать методические приемы учителя на уроке; студенты не умеют рефлексировать структурные компоненты урока. Такой результат вполне адекватен уровню развития профессиональных действий практиканта, так как модуль по обучению методике преподавания начнется на II курсе.

Итак, промежуточные результаты оценки уровня сформированности позиции учителя и уровня овладения профессиональными действиями у студентов соответствуют актуальному процессу обучения и адекватно отражают степень профессионального развития студентов.

Выводы

1. Новая организация практики студентов-бакалавров показала, что практиканты становятся способными осознать трудности, возникающие в процессе выполнения трудовых функций учителя начальной школы; «трудность» становится персональной (личностной) и осмысливается практикантом, а не просто формулируется преподавателем вуза.

2. В силу того, что студенты совмещают теоретическое и практическое обучение, у преподавателей вуза появилась возможность корректировать возникшие трудности студентов и мотивировать их на достижение практического результата, отвечать на вопросы тут же, а не отсрочено, как это было ранее.

3. При обозначенной организации практики становится возможной рефлексия студентом-практикантом не только содержания, методов и форм организации учебного процесса в начальной школе, но и уровня развития собственных профессиональных компетенций.

4. Апробация практики по подготовке бакалавров продолжается (эти результаты – промежуточные), но уже сейчас понятно, что взаимодействие супервизора, преподавателя вуза и студента-практиканта позволяет определить направления развития профессиональных компетенций у бакалавра.

5. В аспекте реализации практико-ориентированного обучения будущих учителей начальных классов рекомендуется не просто усилить практическую подготовку бакалавра, а организовать рефлексию формируемых на практике педагогических действий, способов принятия педагогических решений, научно обоснованных способов профессионального мышления.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации: Государственный контракт № 05.043.11.0010 от 12.05.2014, проект «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах

Захарова И.М. Опыт организации практики студентов бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов)
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 4. С. 32–41.

Zakharova I.M. Organization of practical training for undergraduates of "psycho-pedagogical education" (preschool teacher) training direction
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 4, pp. 32–41.

бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования».

Литература

1. *Болотов В.А.* К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 32–40.
2. *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.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 288 с.
4. *Марголис А.А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 41–57.
5. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С.105–126.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ 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)”» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.09.2014).
7. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
8. *Сафронова М.А., Бысик Н.В.* Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 78–86.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.

Internship Organization for Bachelor Students of Psycho-pedagogical Education (Primary School Teacher) as Training Direction

Zakharova I.M.,

PhD (Psychology), Head of the Chair of Theory and Methodology of Primary and Preschool Education, Naberezhnye Chelny Institute of Social and Educational Technologies and Resources, Naberezhnye Chelny, Russia, zaharova-i@mail.ru

The article presents the experience of testing the internship program for basic professional educational bachelor program of "Psycho-pedagogical Education" (Primary School Teacher) training direction in a network of university and school. There is need to change the psychological training in internship of future primary school teachers. Changes in the content, forms and methods of work with intern student have regulatory grounds. New requirements for the development of the bachelor professional competencies determine the need for university and school networking. We established cooperation areas between the supervisor, university teacher and intern student and described reflexive reports on the results of students' internship at school. We have identified the main difficulties of applying activity-related technologies by intern bachelor students and provide expert evaluations of student's professional and personal characteristics, as well as student professional activities in dynamics during the academic year.

Keywords: Federal State Educational Standard of Primary Education, teacher professional standard, psychological and pedagogical education, professional competence of primary school teachers, activity approach, supervisor, bachelor student

Acknowledgements

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation, government contract # 05.043.11.0010 d.d. 05.12.2014, project "Strengthening the practical orientation of future teachers training in the bachelor programs of the "Education and Pedagogy" aggregated profession group, "Psycho-pedagogical Education" (Primary School Teacher) training direction, by organizing the network of higher and primary educational institutions".

References

1. Bolotov V. A. To the questions on the reform of pedagogical education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 32–40 (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Designing models of practice-oriented undergraduate training program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) based on networking of educational institutions, implementing higher education and primary education programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 143–159 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developing training]. Moscow: Akademiya, 2004. 288 p.
4. Margolis A.A. Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 41– 57 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Margolis A. A. The requirements for the modernization of basic professional education program (BPEP) of teachers training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teachers training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 105–126 (In Russ., abstr. in Engl.)

Захарова И.М. Опыт организации практики студентов бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов)
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 4. С. 32–41.

Zakharova I.M. Organization of practical training for undergraduates of "psycho-pedagogical education" (preschool teacher) training direction
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 4, pp. 32–41.

6. Professional'nyi standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs]: Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. No. 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013. No. 544n "On Approval of the professional standard" teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)"]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 15.09.2014).
7. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. deyatel'nostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the Activity Content of Psycho-Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 4, pp. 62–68. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Safronova M.A., Bysik H.V. Description of the project of pedagogical education modernization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 78–86 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego (nachal'nogo) obrazovaniya [Federal state educational standards for general education]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 32 p.(In Russ.).