

Б. А. Дейч

(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой теории и методики воспитательных систем ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕСТО ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МОДУЛЕ

В статье рассматриваются возможности использования новых подходов в организации практики студентов педагогических вузов, а также опыт и эффективность применения концентрического и рассредоточенного видов организации практики, предлагается использование практики в качестве основы при формировании образовательного модуля.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, образовательный модуль, педагогическая практика.

A. B. Deitch

MODERNIZATION OF THE PEDAGOGIC EDUCATION: AN INTERNSHIP IN THE EDUCATIONAL MODULE

The article discusses the possibility of using new approaches to the organization internship of students of pedagogical universities. And the experience and efficiency of a concentric and diffuse types of internship are invited to use practice as a basis for the formation of an educational module.

Keywords: modernization of teacher education, educational module, pedagogical practice.

Е. А. Ямбург, обобщая отношение педагогической общественности к разработке и внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога, выделяет три основных позиции:

- скептическая – введение стандарта ничего не даст;
- пессимистическая – станет гораздо хуже, чем было;
- сдержанно оптимистическая – новый стандарт профессиональной деятельности педагога вернет нас к сути педагогической деятельности [3].

Представляется, что эти же позиции можно увидеть и в отношении к модернизации педагогического образования в целом. Как и в любом процессе модернизации, здесь неизбежны разные мнения: от полного отрицания ее необходимости и приверженности традиционным формам подготовки будущих педагогов до решительной поддержки всех изменений и критического отношения к сложившейся системе. Однако необходимо согласиться с позицией идеологов со-

временного этапа модернизации педагогического образования (А. Г. Каспржак, А. А. Марголис и др.) в том, что одной из насущных проблем существующей системы подготовки будущих педагогов является подготовка учителя знающего, но не умеющего. Поэтому важным результатом модернизации должен стать переход к учителю не только знающему, но и умеющему.

Необходимость усиления практикоориентированности процесса подготовки педагогических кадров подтверждают и руководители многих образовательных организаций, которые обращают внимание на то, что лучшие выпускники педагогических вузов в последние годы обладают неплохим багажом теоретических знаний как в области общепедагогических закономерностей, так и в области содержания предмета, однако крайне малый опыт практического взаимодействия с детьми в образовательной и воспитательной деятельности резко снижает качество их профессиональной деятельности в первые годы работе в школе, затрудняет процесс профессиональной адаптации. С такими замечаниями руководителей образовательных организаций можно и нужно согласиться. Действительно, в последние десятилетия в рамках педагогического образования можно увидеть дисбаланс между теоретической подготовкой и практическим опытом выпускников. Некоторым оправданием педагогических вузов может служить то, что образовательные стандарты бакалавриата по направлению

«Педагогика», утвержденные Министерством образования и науки РФ в 2005 году, рекомендовали выделять на практику не менее 8 недель. Именно эти 8 недель и распределялись обычно в учебных планах по разным видам практик. Считаем, что комментарии по поводу достаточности или недостаточности этого времени на практическую подготовку педагога излишни. Очевидно, что ошибочность этого подхода вскоре была понята разработчиками стандартов, и во ФГОС по направлению «Педагогическое образование» (2009 год) количество времени, выделяемое на практическую подготовку, значительно увеличилось – до 24–30 недель. Однако часто практика студентов организовывалась с использованием только традиционных форм и методов, что не являлось эффективным в изменяющихся условиях, и, как результат, выпускник педагогического вуза не всегда соответствовал тем требованиям, которые предъявляет современная система общего образования. Таким образом, можно констатировать, что проблема модернизации педагогического образования действительно является актуальной и значительную роль в этой модернизации должно занять изменение роли, места, содержания, форм и методов организации практической подготовки студентов педагогических вузов.

А. А. Марголис пишет о том, что «одна из важных проблем педагогического образования связана с недостаточной практической подготовкой будущих педагогов к профессиональ-

ной деятельности, что следует как из опросов работодателей, так и из отзывов самих выпускников педагогических профессий» [2, с. 51]. На этом основании автор делает вывод о том, что модернизация основных профессиональных образовательных программ предполагает, прежде всего, профессионализацию подготовки педагога, т. е. такую модель его практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами – профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования [1].

Достижение такого результата предполагает серьезные изменения в системе подготовки педагогических кадров и на первый план выдвигает сосредоточение внимания на организации и проведении различных видов практики.

Опыт экспериментальной деятельности, проводимой в ФГБОУ ВПО «НГПУ» в течение 2014–2015 учебного года в рамках государственного контракта по проекту «Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направления подготовки – экономика), предполагающих академическую мобильность студентов вузов в

условиях сетевого взаимодействия», позволил увидеть результаты нового подхода к организации учебного процесса в целом и практики как основы качественной подготовки будущих педагогических работников.

Основой для разработки новых подходов к организации и содержанию практики послужил тезис о том, что в настоящее время существует актуальная необходимость профессионализации подготовки будущего педагога, т. е. выпускник программы подготовки педагогических кадров должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления [1]. Организация практической подготовки с данных позиций должна привести к получению новых результатов: формирование у студентов способности строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с профессиональным стандартом, что обеспечит возможность организации полноценной учебной и воспитательной деятельности в соответствии с ФГОС общего образования.

Реализация основной профессиональной образовательной программы в рамках указанной выше эксперимен-

тальной деятельности была основана на модульном построении учебного плана. В каждом модуле предусмотрена практика, в задачи которой входит не только получение студентами практического опыта организации педагогической деятельности, но и мотивация их к более продуктивному освоению теоретического материала.

Решение данных задач возможно в случае перехода от традиционной организационной формы (практика в

кон-центрированном виде, предполагающая выход студентов в образовательные организации на несколько недель с отрывом от занятий в вузе) к комплексному подходу, представляющему собой совокупность концентрированного и рассредоточенного (выход в образовательные организации один день в неделю в течение нескольких недель) видов практики. Логическая схема реализации такого подхода представлена на рис. 1.

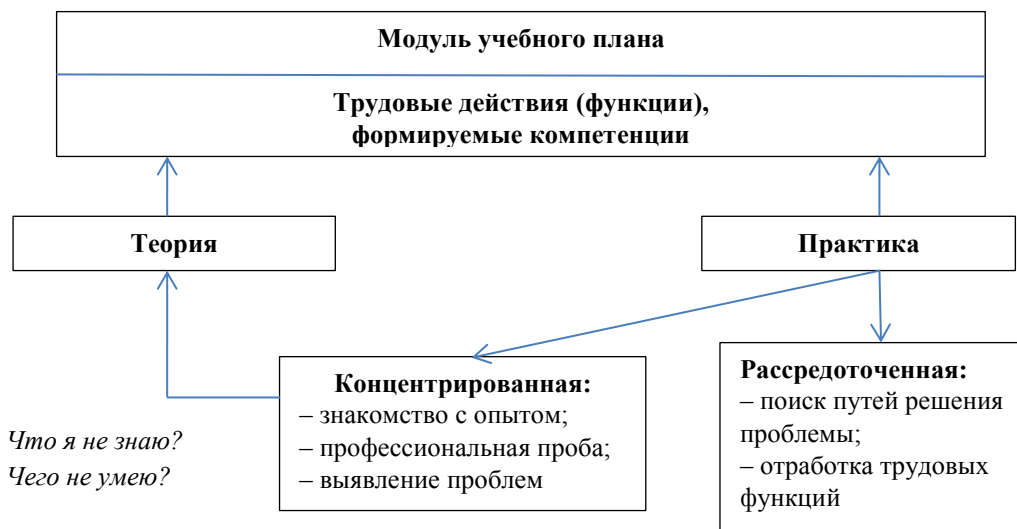


Рис. 1. Логика организации практики в концентрированно-рассредоточенном виде

Данная схема отражает модульность построения учебного плана. Наполнение каждого модуля связано с заранее определяемыми результатами обучения, выраженными в формировании определенных трудовых действий (профессиональный стандарт) и компетенций (ФГОС). Необходимо отметить сложность корреляции этих двух компонентов, так как существует явное несогласование между компетенциями, задаваемыми ФГОС

3, и трудовыми действиями (функциями), прописанными в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)». Тем не менее возможность выделения результатов обучения существует, несмотря на указанную сложность. Как уже говорилось выше, каждый модуль включает в себя блок теоретической подготовки и практику. Реали-

зация модуля в учебном процессе предполагает тесную взаимосвязь между этими блоками. Практика в концентрированном виде (в зависимости от цели) может проходить как на базе университета, так и на базе другой образовательной организации, возможно также использование комплексного подхода, когда базами практики становятся несколько видов учреждений. Основные задачи этого этапа практики – познакомить студентов с существующим опытом профессиональной деятельности, дать им возможность провести собственную профессиональную пробу и определить те проблемы, которые возникают у них при реализации практической деятельности. Эти проблемы могут быть выражены в форме вопросов:

1. Каких знаний мне не хватает для того, чтобы осуществлять тот или иной вид профессиональной деятельности?

2. Каких умений мне недостает для реализации трудовых действий?

Задача преподавателя на этом этапе – помочь студентам сформулировать ответы на эти вопросы в качестве конкретных образовательных проблем, которые могут быть решены в ходе реализации теоретической части модуля. Проблемы могут носить как общегрупповой, так и индивидуальный характер. Таким образом осуществляется мотивация студентов к изучению теоретического материала, понимание ими возможностей практического использования теории, а для педагогов появляется мотивация к

осуществлению практикоориентированности преподаваемых дисциплин.

Рассредоточенный этап практики позволяет студентам не откладывать на продолжительное время практическую апробацию полученных знаний, а делать это в ходе реализации модуля. Именно в это время на основе постепенного формирования теоретических знаний осуществляется поиск решения выявленных проблем и отработка трудовых функций.

В качестве примера реализации такого подхода можно привести организацию социокультурной практики со студентами первого курса экспериментальной группы. Данная практика является частью модуля общекультурной подготовки и начинается с пятой недели обучения в вузе. Цель практики – сформировать у студентов компетенции, необходимые для выполнения трудовых действий по проектированию ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка).

В рамках концентрированного этапа практики (1 неделя) были организованы следующие мероприятия:

– работа в проблемных группах (определение сущности понятий «социокультурная среда», «социокультурные потребности», разработка анкеты для изучения социокультурных потребностей школьников и т. д.);

– выход в образовательные организации (анализ социокультурной среды учреждения);

– анкетирование детей с целью выявления социокультурных потребностей и степени их удовлетворенности.

Рассредоточенная практика (6 недель) предполагала включение студентов в следующие виды деятельности:

– анализ социокультурной среды района (работа с социальным педагогом в микрорайоне школы; анализ социокультурных возможностей учреждений дополнительного образования и учреждений культуры района);

– анализ социокультурной среды города (анализ социокультурных возможностей учреждений культуры города);

– разработка и защита группового проекта (мероприятия), направленного на удовлетворение социокультурных потребностей детей.

Результаты практики подтвердили эффективность такого подхода. Более того, они стали основой для переосмысления педагогами – участниками экспериментальной деятельности –

роли и места практики в образовательном модуле. Практика может занимать в модуле центральное место, становиться его стержнем, тогда появляется основа для подбора теоретической части, которая будет нести не абстрактные знания, а практико-ориентированное содержание.

Список литературы

1. *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. – № 2. – С. 1–18.

2. *Марголис А. А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 41–57.

3. *Ямбург Е. А.* Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.