

Организация практики в условиях модернизации высшего профессионального педагогического образования

Е.Г. Гуцу

Современный этап развития сферы образования характеризуется масштабным реформированием и модернизацией системы на всех уровнях. Чтобы реализовать поставленные цели, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но и подготовить педагога, способного решать сложные социально-педагогические задачи. Как отмечает В.В. Сериков, процессы модернизации «достигнут своих целей в том случае, если в единстве с решением других проблем образования будет предусматриваться развитие личностного и профессионального потенциала учителя, его социального статуса» [5, с. 32]. Функции современного учителя значительно расширились, и в связи с этим высшая педагогическая школа встала перед необходимостью подготавливать профессионально компетентного специалиста, способного **самостоятельно решать весь спектр педагогических задач**: аналитических, диагностических, прогностических, проектировочных, организационных, рефлексивных, коррекционных и др. Эта проблема становится краеугольным камнем модернизации национальной системы образования.

Многие исследователи связывают модернизацию системы профессионального, в том числе и педагогического, образования с внедрением компетентностного подхода, различные аспекты которого широко обсуждаются в научных кругах (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.А. Орлов, В.А. Сластёнин и др.). Компетентностно ориентированное образование направлено на комплексное освоение знаний и способов практической дея-

тельности, и его результат определяется не суммой усвоенных знаний, а тем, насколько выпускник педагогического вуза реально будет готов и способен к выполнению профессиональной деятельности.

Внедрение компетентностного подхода в профессиональное образование сопровождается пересмотром ключевых компетенций вузовского преподавателя, поскольку психологический механизм их формирования существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического знания». Как свидетельствуют многочисленные исследования, компетентностный опыт не поддается тиражированию, его нельзя передавать студентам в ходе традиционно организованного обучения. Компетенции формируются, или «выращиваются», только в процессе практической деятельности и при поддержке «мастера» [5]. Поэтому основной акцент в профессиональном образовании неизбежно смещается с традиционных лекционных и семинарских занятий на **совместную деятельность преподавателя и студента**. Н.К. Сергеев справедливо замечает, что «для внедрения модели компетентностного образования в сферу подготовки учителя нужны не только стандарты, "технологии" и контрольные измерительные материалы, но и прежде всего преподаватели-мастера, обладающие первоклассным педагогическим опытом» [4].

Однако, поскольку особое значение отводится практической деятельности, очевидно, что задача формирования профессиональных компетенций будущего учителя не может решаться только в стенах педагогического вуза и силами только вузовского преподавателя. Школа как основной заказчик нового учителя должна неизбежно вовлекаться в процесс профессиональной подготовки студента. Необходимо говорить о сотрудничестве образовательных учреждений разных уровней, **со-творчестве преподавателя вуза, студента и школьного учителя**.

В соответствии с этим одной из самых острых проблем является принципиально иная организация педагогических практик, без чего невозможно осуществить задачи мо-

дернизации образования. А.А. Орлов отмечает, что «педпрактики и по содержанию, и по способам организации в настоящее время превратились в какую-то вспомогательную, второстепенную форму профессионального обучения и воспитания будущего учителя» [2, с. 94].

С точки зрения Н.И. Вьюновой, педагогические практики нужно рассматривать «как вид учебно-профессиональной деятельности студента, как особый этап педагогической подготовки, как пространство преломления полученных теоретических знаний и процесс приобретения первоначального педагогического опыта, как сферу самореализации практиканта. В целом педагогическая практика выступает как показатель эффективности вузовской профессионально-педагогической подготовки» [1, с. 121].

Обобщая данные опроса учителей и студентов, можно выявить **круг основных проблем, связанных с организацией педагогических практик.**

1. Недостаточное количество часов, отведённых на практику в учебных планах. В результате за все годы обучения в вузе студенты не всегда могут принять участие в важнейших формах педагогической деятельности (организация и проведение родительских собраний, участие в работе методобъединений, работа в творческих группах, участие в педсоветах и т.д.).

2. В нагрузке преподавателей недостаточное количество часов отведено на посещение студентов, проходящих практику. В результате взаимодействия преподавателей и практикантов носит точечный характер и сводится преимущественно к контролю.

3. Нежелание учителей школы принимать на практику студентов в силу большой дополнительной нагрузки и низкой оплаты. Это приводит к тому, что студенты попадают не к лучшим учителям – мастерам своего дела, а к тем, кто соглашается их принять или делает это под давлением администрации.

4. Нарекания со стороны учителей, которые вызваны недостаточной подготовленностью студентов к различным видам практической деятельности, что вызывает опасе-

ния в отставании при изучении программы и необходимость корректировки ситуации в дальнейшем.

5. Недостаточная осведомлённость учителей о конкретных целях и задачах практики и несовершенство их подготовленности к работе со студентами в плане развития профессиональных компетенций. В результате взаимодействие учителей и студентов часто сводится к минимуму или носит формальный характер.

6. Низкая согласованность теоретической подготовки в вузе и школьной практики. Нередко студенты слышат рекомендации забыть всё, чему их учили, и поступать по образцу школьного учителя, хотя этот образец не всегда является оптимальным.

Преодоление вышеперечисленных ситуаций, на наш взгляд, кроется в сотрудничестве высшей педагогической и общеобразовательной школы, о котором уже упоминалось. Следует поновому рассмотреть вопрос о статусе базовых для педвузов школ, которые должны стать лабораторией научно-педагогического поиска, чтобы учебный процесс мог логично перетекать из аудитории в школьный класс. Целесообразно проведение на базе школы, а не только в вузе психолого-педагогических практикумов, семинаров и лабораторных занятий по возрастной и педагогической психологии, предметным методикам, методике воспитательной работы; следует предусмотреть участие студентов в организации внеклассных мероприятий.

С одной стороны, педагогический вуз мог бы способствовать повышению качества образования в школе через разработку и апробацию инновационных идей и технологий; руководство научно-педагогической и исследовательской деятельностью учителей; рецензирование авторских программ и разработок учителей; помощь в подготовке и проведении заседаний методобъединений, посвящённых актуальным проблемам образования. Участие студентов в подобных мероприятиях позволило бы им прикоснуться к творческому поиску в выбранной профессии, увидеть своих преподавателей не просто трансляторами академического знания, а носителями живой мудрости, раскрыть

«кухню» педагогического процесса. Преподаватель, в свою очередь, предстаёт перед студентами образцом профессионала. Всё это делает их соучастниками педагогического процесса, создаёт условия для развития активной позиции студентов, их установки на педагогическое творчество.

С другой стороны, школа могла бы реально участвовать в подготовке молодых специалистов для своего колледжа. Одним из первых реальных шагов в этом направлении может стать **оптимальная организация педагогической практики**:

1. Принимать студентов на практику должны иметь право только лучшие учителя, поскольку именно общение с профессионалом создаёт условия для становления компетентности будущего учителя. Участие в практике может стать одной из форм поощрения учителей, для чего необходимо пересмотреть принципы их оплаты за проведение практики студентов.

2. Приглашать учителей к участию в установочных и итоговых конференциях по педагогической практике. Учителя должны быть информированы о её задачах и формах работы, в которых будут задействованы студенты.

3. Участие вузовских преподавателей в педагогической практике не должно ограничиваться контролем. Преподаватель должен быть способен показать образцы профессионализма. Необходимо организовать общую деятельность студентов и преподавателя на «профессиональном поле»: это поочерёдное или совместное проведение занятий или их фрагментов; совместное обсуждение средств и способов реализации поставленных целей; анализ наиболее удачных или неудачных фрагментов занятий; определение направлений дальнейшей развивающей работы.

Знания эффективно передаются тогда, как отмечает Е.Е. Сапогова, когда преподаватель является примером проживания своей жизни как профессионал. Обучение помогает моделировать это совместное переживание, в котором преподаватель выступает как посредник, расширяющий профессиональные информационные горизонты и способы их освоения [3].

4. Обеспечить совместную деятельность преподавателя вуза и школьного учителя по анализу деятельности студентов, единство оценочных критериев. Чёткими ориентирами могут служить профессиональные компетенции (модель, структура и уровни развития профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов разработаны Т.М. Сорокиной [6]).

Подобные подходы к организации педагогической практики являются лишь одним из направлений перестройки профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в контексте внедрения компетентностного подхода. Подчеркнём ещё раз, что решение этой комплексной проблемы требует серьёзного переосмысления набора необходимых профессиональных компетенций вузовского преподавателя, а также основательного теоретического и практического изучения.

Литература

1. *Вьюнова, Н.И.* Руководитель педагогической практики студентов : проблемы и перспективы роста / Н.И. Вьюнова, Л.А. Кунаковская // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 121–126.
2. *Орлов, А.А.* Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов / А.А. Орлов // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 88–95.
3. *Сапогова, Е.Е.* Концепты и ориентиры современного психологического образования / Е.Е. Сапогова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 10. – С. 8–13.
4. *Сергеев, Н.К.* Педагогическое образование : поиск инновационной модели / Н.К. Сергеев // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 66–73.
5. *Сериков, В.В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29–37.
6. *Сорокина, Т.М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : [Монография] / Т.М. Сорокина. – Н. Новгород : НГПУ, 2002.

Елена Геннадьевна Гуцу – канд. психол. наук, доцент кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород.