

Алексеева Ольга Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогического
и специального образования
Сургутского государственного
педагогического университета
dom-hors@mail.ru

**СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ
И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ
ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ
И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКИ С ПОЗИЦИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

Аннотация:

В статье рассматривается проблема организации педагогической практики на современном этапе развития образования. За основу берутся деятельностный подход к обучению и смешанная модель организации педагогической практики. Выделяются основные принципы организации педагогической практики на основе компетентного и деятельностного подходов.

Ключевые слова:

деятельностный подход к обучению, компетенция, педагогическая деятельность, педагогическая практика, смешанная модель педагогической практики.

Alekseeva Olga Vladimirovna

PhD in Education Science,
Assistant Professor of
the Teachers' Training
and Special Education Department
Surgut State Pedagogical University
dom-hors@mail.ru

**STRATEGIC GOAL AND THEORETIC
METHODOLOGICAL BASE OF
PLANNING AND IMPLEMENTATION OF
THE TEACHING PRACTICE
IN THE CONTEXT OF
ACTIVITY APPROACH**

Summary:

The article is concerned with an issue of teaching practice organization in the current educational circumstances basing upon the activity approach and mixed model of the teaching practice organization. The author discusses basic principles of the teaching practice organization in the context of competence and activity theories.

Keywords:

activity approach to education, competence, teaching activities, teaching practice, mixed model of teaching practice.

Современное педагогическое образование характеризуется серьезными изменениями как в области содержания, так и в области форм и методов организации учебной деятельности студентов. Развитие системы педагогического образования в условиях диверсификации, многоуровневости, вариативности стимулирует поиск таких его моделей, которые позволяют студентам реализовывать свой личностный потенциал, активизируют механизмы эффективного освоения профессии, открытия в ней собственных личностных смыслов, выбора индивидуального стиля профессиональной деятельности. Анализ теории и реальных форм проведения педагогической практики позволяет выявить ряд противоречий [1, с. 5]:

- между теоретической разработанностью и востребованностью гуманистической парадигмы личностно-ориентированного образования и реальным состоянием вузовского образования;
- между идеологией обновления содержания и организации педагогической практики как важного компонента подготовки будущего учителя и недостаточной разработанностью методологических основ;
- между рационально-логическим и эмоционально-образным развитием будущего учителя в ходе педагогической практики;
- между формализованным предварительным этапом подготовки к работе в школе и необходимостью осмысленного понимания студентами научно-методических основ проведения педагогической практики;
- между требованием целостного подхода к организации педагогической практики и несогласованностью действий методистов, психологов, педагогов, руководителей педпрактики в университетах, отсутствием единых требований к содержанию и объему работы, выполняемой студентами;
- между потребностью в творческом саморазвитии и отсутствием эффективных механизмов учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов во время прохождения практики;
- между направленностью практической деятельности на развитие личностных смыслов студента, его мышления, творчества, профессиональных умений и отсутствием адекватной этой цели технологии организации педагогической практики. Все это подводит нас к мысли о

необходимости поиска методологических основ для новой концепции педагогической практики, ориентированной на развитие профессиональной компетентности.

Будущий педагог вне зависимости от своей конкретной специальности должен обладать способностью воспринимать любую проблемную ситуацию школьной жизни как педагогическую задачу, требующую профессионального разрешения. Это приводит к необходимости деятельностного подхода в организации педагогической практики, целью ее будет реализация такой модели выпускника педвуза, в которой определены требования к его подготовке как субъекта минимум четырех видов деятельности: педагогической, инновационной, самоуправления коллективом, саморазвития [2].

Выдвижение на первый план формирования субъектной позиции студента – будущего выпускника педагогического вуза – приводит к необходимости усиления практического компонента подготовки, ориентации студента-практиканта на самосозидание в процессе накопления опыта будущей профессиональной деятельности. Одновременно непредсказуемая ситуация на будущем рынке труда, ожидающем выпускников, требует хорошей теоретической подготовки и определенной диверсификации типов практик и учебных заведений, в которых они проходят. Для решения этих задач наиболее подходит смешанная модель организации педагогической практики, характерная для таких стран, как Великобритания, Швеция, Норвегия и т.д.

В рамках смешанной системы организации педагогической практики будущие учителя начинают приобретать опыт профессиональной деятельности сначала в моделируемых условиях, имитирующих реальный педагогический процесс – на практикумах, а затем уже осуществлять практическую деятельность в рамках реального образовательного процесса. При этом само теоретическое обучение требует сочетания традиционных форм подготовки с технологиями активного и интерактивного обучения, основанными на деятельностном подходе. Еще одним нововведением является раннее включение студентов в практическую деятельность, начиная с первого курса.

Можно выделить следующие принципы выстраивания содержания педагогической практики [3]:

1) принцип осознанной перспективы, определяющий отношение студента-практиканта к принятию комплексной цели овладения опытом решения профессиональных задач;

2) принцип опоры на опыт, основанный на идее использования уже имеющегося опыта студентов в качестве одного из источников обучения;

3) принцип индивидуального подхода, выражающийся, в частности, в индивидуальном консультировании студентов-практикантов как по содержанию решаемых задач, так и по выбору оптимальных путей и методов достижения поставленных целей;

4) принцип вариативности, предполагающий отбор содержания деятельности студента на практике в зависимости от его потребностей и возможностей как будущего учителя;

5) принцип систематичности и непрерывности практики, реализация которого предполагает выстраивание всех практик для педагогических специальностей как блоков единой системы практической подготовки всего периода профессионального обучения в вузе.

Реализация последнего принципа может быть значительно облегчена за счет использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), например, для создания индивидуального портрета профессионального роста для каждого из практикантов на основе набора выделенных для каждого вида практики задач и компетенций. В данном случае средства ИКТ помогают также реализовать принцип индивидуального подхода, принцип опоры на опыт и принцип осознанной перспективы.

Важным качеством, обеспечивающим системность и непрерывность профессионального становления будущих учителей, является постепенное усложнение профессиональных задач практики. Студенты-практиканты должны учиться решать общепрофессиональные и специальные профессиональные задачи в соответствующих условиях образовательного учреждения. Соответственно, для каждой из ступеней общей практической подготовки можно на основе реализуемых функций и видов деятельности выделить основные задачи и формируемые компетенции, а также продукты деятельности, отражающие степень сформированности данных компетенций и обеспечивающие общий мониторинг ситуации.

С позиции деятельностного подхода компетенция определяется как функциональная система психики, обеспечивающая человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Компетенция – это интегративное психологическое образование, включающее и знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, вырабатывать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий [4].

Стратегической целью педагогической практики в новой концепции является формирование у студентов востребованных профессиональных и социально-личностных компетенций на основе реализации личностных способностей студента к самоорганизации и саморазвитию, к осуществлению инновационной профессиональной деятельности.

Возникает необходимость опережающей подготовки большого числа универсальных работников с более широкими, чем прежде, набором личностных качеств и профессиональных компетенций, способных к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию.

Подобная цель требует структурных изменений в самой организации педагогических практик. В рамках педагогических практик всех педагогических специальностей можно выделить общую для всех базовую и отдельную для каждой специальности вариативную часть. Если вариативная часть должна отражать особенности направления подготовки бакалавриата и разрабатываться в рамках факультетов и выпускающих кафедр, то базовая основана на единых для всех педагогических специальностей функциях, задачах и вытекающих из них общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенциях и может быть разработана для вуза в целом с последующей корректировкой по факультетам. Такой подход позволит сочетать единство требований и форм отчетности с учетом специфики каждой специальности.

На основе общепрофессиональных компетенций (ОПК и ПК) возможно создание единого профессионального портрета для каждого студента-практиканта, который отражал бы развитие его способностей к самореализации и саморазвитию, обеспечивая сочетание общего мониторинга ситуации с помощью ИКТ с индивидуальным подходом к каждому студенту. В условиях всеобщего перехода на двухуровневую систему подготовки начинать знакомство студентов с образовательным учреждением на педагогической практике целесообразно с первого курса, а использование на практиках проектов – со второй (психолого-педагогической) практики. В целях реализации смешанной модели организации практик целесообразно использовать модульную систему изучения дисциплин, для внедрения которой необходима корректировка учебных планов, позволяющая объединить на функционально-компетентностной основе в рамках годового (а для первой практики – полугодового) модуля определенные виды практик и связанные с ними учебные дисциплины, включая курсы по выбору. При этом изучаемые в рамках модуля дисциплины профессиональной подготовки должны быть максимально ориентированы на реализацию индивидуальных или коллективных исследовательских проектов студентов в ходе соответствующей педагогической практики.

Сочетание необходимости общего мониторинга с индивидуальным подходом подводит нас к тому, что содержание практики должно включать базовую инвариантную часть, общую для всех педагогических специальностей, направленную на формирование готовности студента к самостоятельному проектированию и реализации образовательного процесса, профессиональную инвариантную часть, разрабатываемую на уровне факультетов и отражающую специфику необходимых для направления подготовки профессиональных компетенций, и вариативную часть, ориентированную на интересы и ожидания студента, задачи, которые решает конкретное образовательное учреждение в процессе реализации проектов инновационной деятельности и т.д. В вариативной части могут быть представлены задания, ориентированные на участие в управленческой деятельности, организацию диагностических исследований, построение воспитательной системы, организацию досуговой деятельности, использование средств ИКТ в образовательном процессе и др. Результаты выполнения заданий, входящих в вариативную часть, могут войти в профессиональный портрет студента, а в дальнейшем стать содержательной частью резюме будущего специалиста.

Новым элементом реализации педагогической практики может стать использование в организации, проведении и подведении итогов принципов и процедур менеджмента качества ISO 9000, 9001 и 9004, предполагающих наличие взаимосвязи между требованиями к уровню подготовки студентов с позиций образовательных программ, среды практики, руководителей практики, образовательных учреждений и общественных организаций, управлением ресурсами практики, изменением уровня сформированности компетенций, анализом готовности к профессиональной деятельности (включая выявление несоответствий между целями и результатами) и степенью удовлетворенности результатами практики со стороны образовательных учреждений и других работодателей, общественных организаций, органов власти, ППС, самих выпускников.

Это, в свою очередь, требует разработки соответствующей документации анкетного типа, позволяющей осуществлять подобный всесторонний мониторинг с участием студентов.

Оценивание результатов педагогической практики должно производиться на основе компетенций, определяемых ФГОС ВПО для каждого направления подготовки студентов, среди которых есть как общепрофессиональные, так и зависящие от специфики каждого направления.

Данное оценивание результатов практики может строиться на основе рейтинга, профессионального портрета практиканта, диагностических программ, технологических карт, конспектов занятий, дневников студентов и т.д. В процессе оценивания должно быть реализовано два основных подхода: субъективный, включающий самооценку студента и оценку учителя, методиста по предмету, педагога, психолога, руководителя практики, и экспертный – оценка внешними средствами с помощью различных психолого-педагогических методик. Для этого необходимы разработка структуры технологической карты и правил формирования профессионального портрета практиканта, специализированные диагностические карты для оценки динамики развития профессиональной компетентности студентов, формализованный дневник практики.

Ссылки:

1. Мкртчян Н.М. Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования педагогической культуры будущего учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007.
2. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. 1999. № 6. С. 12–18.
3. Саврасова А.Н., Шевелева С.А. Поддержка деятельности вожатого средствами Internet // Информационно-образовательная среда современного вуза как фактор повышения качества образования: материалы научно-практической конференции. Ноябрь 2007 года / отв. ред. Р.И. Трипольский. Мурманск, 2007. С. 83–85.
4. Лазарев В.С. Проблема понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 19–20.

References (transliterated):

1. Mkrtychyan N.M. Modul'naya organizatsiya pedagogicheskoy praktiki kak uslovie sovershenstvovaniya pedagogicheskoy kul'tury budushchego uchitelya: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
2. Lazarev V.S., Konoplina N.V. Deyatel'nostniy podkhod k proektirovaniyu tseley pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogika. 1999. № 6. P. 12–18.
3. Savrasova A.N., Sheveleva S.A. Podderzhka deyatel'nosti vozhatogo sredstvami Internet // Informatsionno-obrazovatel'naya sreda sovremennogo vuza kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Noyabr' 2007 goda / ex. ed. R.I. Tripol'skiy. Murmansk, 2007. P. 83–85.
4. Lazarev V.S. Problema ponimaniya psikhicheskogo razvitiya v kul'turno-istoricheskoy teorii deyatel'nosti // Voprosy psikhologii. 1999. № 3. P. 19–20.