

УДК 371.123

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональная компетентность, исследовательские компетенции, модернизация педагогического образования.

Дзидзоева С.М.

*Северо-Осетинский государственный
педагогический институт,
г. Владикавказ*

Логика развития научных направлений, их концептуальное осмысление и обобщение закономерно выдвигают задачу коренного изменения содержания педагогических практик, обеспечивающих подготовку бакалавра в условиях многоуровневого образования и решений требований Болонского соглашения. Традиционная образовательная система, существующая в тех формах, которые возникли в Европе в XVIII – начале XIX в., хотя и эволюционировала, но тем не менее осталась прежней по своей социокультурной ориентации и в настоящее время исчерпала себя. Произошло отставание образования от новых реальностей жизни, девальвация его общественной значимости. Особенности экономической и социокультурной системы требуют постоянного изменения и обновления характера направленности образовательной и профессиональной подготовки. В рамках сложившегося ранее «конечного образования» обострилась проблема развития профессиональных компетенций выпускников высшей школы в условиях многоуровневого образования, создающего предпосылки для «образования через всю жизнь» и проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов.

Рождение нового педагогического сознания и новых обучающих технологий произошло под воздействием ряда исторических и социальных перемен. Наиболее глобальной чертой всех социокультурных перемен в мире с начала XX в. является ускорение, коснувшееся развития всех сфер социального бытия человека. Следствием этого процесса явилось несоответствие между развитием школы и общим уровнем культурного и технического окружения. В настоящее время российская высшая школа переживает пе-

риод интеграции в европейское образовательное пространство. Вступление России в Болонский процесс предполагает введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, двухуровневой системы подготовки во всех странах (бакалавр, магистр и докторская степень), единой системы учета трудоемкости учебных курсов; повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей; развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий.

Проблема профессионально развивающей роли педагогической практики студентов изучалась в работах Т.А. Авериной, Н.А. Аверина, В.П. Горленко, И.В. Гребенева, Е.Б. Лысовой, П.Е. Решетникова, А.В. Роговой, И.Ф. Харламова, В.И. Ядэшко и др. Целевые, содержательные, технологические, отношенческие аспекты подготовки педагога частично исследованы в работах О.А. Абдуллиной, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, М.Н. Берулавы, Б.М. Бим-Бада, О.С. Газмана, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, Н.Г. Осуховой, А.М. Печенюка, В.Д. Семенова, Е.А. Ямбурга и др. Педагогическая практика, организованная по репродуктивному способу, отмечалось в исследованиях, направлена на пассивное развитие профессиональных умений, а включение исследовательской деятельности в процесс педагогической практики способствует профессиональному саморазвитию студентов. По мнению ученых, диалектика развития-саморазвития раскрывается тогда, когда понимание развития личности как усвоения или просто накопительного движения по восходящей снимается толкованием «самостроительства личности» как активной самостоятельной

деятельности творчества самого себя (М.Р. Битянова, Н.Б. Крылова, Л.Н. Куликова, В.А. Петровский и др.).

Ретроспективный анализ нормативных и других документов, касающихся педагогической практики, позволил выявить тенденции в понимании роли практики в подготовке учителей, воспитателей:

- сближение практики с производственной сферой, ориентация на активную общественную деятельность студентов, что нашло фиксацию в нормативных установках и общесоциальной ориентации (1920–1930 гг.);
- совершенствование теоретических знаний будущих специалистов, формирование их профессиональных умений и навыков (1950–1970 гг.);
- развитие творческой активности студентов и определение новых теоретических подходов к организации практики (1980–1990 гг.);
- активизация личностного ресурса студентов в период практики и появление локальных положений и программ (вторая половина 1990-х гг.);
- интеграция теоретических, практических и исследовательских аспектов в подготовке специалиста, которые выступили в качестве взаимостимулирующих и взаиморазвивающих факторов (конец XX в.);
- модернизация педагогической практики в аспекте современных теоретических концепций (гуманистической, личностно ориентированной, компетентностной) и Болонского соглашения, ориентирующего на решение проблем глобального образования и освоение современных компетенций, обеспечивающих выпускнику высшей школы конкурентоспособность и мобильность в условиях рынка образовательных услуг (начало XXI в.).

Исследования теоретиков и специалистов-практиков до 1980-х гг. свидетельствуют о том, что традиционно система практической подготовки специалистов была направлена на становление у будущих педагогов навыков, умений, профессиональных способностей. Однако с начала 1990-х гг. в рассмотрении педагогической практики начинает уделяться внимание интеллектуально-творческому, социальному развитию студентов. На рубеже XX–XXI вв. к ним добавляется инновационно-рефлексивный аспект. Этот период отличается поиском путей модернизации содержания педагогического образования, новых форм и методов обучения. Закономерно в настоящее время обратиться к исследовательским возможностям практики, которые заключаются в следующем: выполнение учебно-исследовательских заданий творческого характера по учебной дисциплине на практике; апробация отдельных методов исследования на практике (наблюдение, социометрия, анкетирование, беседа, эксперимент, анализ документации и др.); организация исследовательской работы с детьми на базе практики; организация исследовательской работы с педагогами базы практики, привлечение студентов к работе в рамках экспериментальной площадки на базе практики; участие студентов в инновационной деятельности группы, образовательного учреждения в рамках педагогической практики (поиск путей и возможностей обоснования инноватики, моделирование, прогнозирование); выполнение курсовой, выпускной квалификационной работы на базе практики и по запросам баз практики.

Чтобы быть эффективной в современных условиях, система подготовки педагогических кадров должна изме-

нить цели педагогического образования, его содержание и технологии, сообразуясь с тенденциями глобального образования, определяющего развитие практики и опережающего знания, которое должно быть усвоено студентами в высшей школе. Практика дошкольного образовательного учреждения требует от выпускника вуза освоения новых компетенций, которые позволили бы ему исследовать практику и инициировать инновационный поиск в решении актуальных проблем дошкольного образования. В этом случае педагогическая практика должна быть определена средой развития индивидуальных образовательных траекторий студентов и инновационного поиска решений задач обучения и воспитания дошкольника.

Ученые в конце XX – начале XXI в. предпринимали попытки модернизировать педагогическое образование в контексте личностно ориентированной парадигмы образования (Е.В. Бондаревская, В.И. Горюхов, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, Л.Я. Хоронько и др.). Они осуществляли поиск возможностей создания образовательной среды, которая бы обеспечивала студентам не только профессиональный рост, но и личностное развитие, позволяла бы им приобретать способности творческого саморазвития и исследовательской деятельности. В ведущих вузах России – РГПУ им. А.И. Герцена, КГПУ им. А.Ф. Астафьева, ПИ ЮФУ и др. – начался эксперимент по модернизации педагогических практик студентов, анализ результатов которого позволил нам определить направление данного исследования. Педагогическая практика определяется важнейшим звеном процесса профессионально-педагогической подготовки учителя. В управлении педагогической практикой находят отражение все компо-

ненты педагогической деятельности – ценности, цели, принципы, мотивы, содержание, организация, функции, результаты, контроль, самоконтроль – и осуществляется взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Данное взаимодействие представлено как цепь действий и операций по обеспечению готовности студентов к реализации функций управления и самоуправления. Важным аспектом инновационных подходов к управлению педагогической практикой на современном этапе является то, что оно осуществляется на основе сознательного принятия и практической реализации гуманистических ценностей образования. В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования указывается, что выпускник, получивший квалификацию учителя, должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта; осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся, предусмотренных Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны

труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе. Как мы видим, в Государственном образовательном стандарте не находят отражения требования к исследовательской, инновационной и творческой деятельности учителя, воспитателя. Сегодня инновационное управление процессами обучения и воспитания не мыслится без научного обоснования педагогических явлений.

Модернизация педагогического образования в аспекте сложившихся парадигм определяет подходы и к организации педагогической практики: личностно-деятельностный, ориентирующий студентов – будущих учителей на отношение к личности ребенка и к педагогической деятельности как к ценности, принятие ребенка и создание условий для его личностного развития; компетентностный, ориентированный на личность студента и отражающий те компетенции, которые должны быть сформированы у современного учителя, и одновременно отражающий те требования к студенту, которые будут оценены как качество его подготовки к педагогической деятельности во время педагогической практики; культурологический, акцентирующий внимание студентов – будущих учителей на содержательно-интерактивной стороне педагогического процесса. Основная цель педагогической практики в педагогическом университете состоит в создании условий для самореализации, самовыражения, самоопределения личности студента как субъекта профессиональной педагогической деятельности. Результатом процесса целенаправленной профессиональной подготовки будущего учителя является становление его профессионально-педагогической компетентности.

В основном в вузах содержание педагогической практики проектируется вокруг обозначенных содержательных конструкторов, в которых отсутствует инновационная, творческая, исследовательская деятельность студентов, определяющая их индивидуальную траекторию. Практика в педагогических вузах в условиях модернизации образования ориентирована на поэтапное формирование личности будущего учителя как профессионала, компетентного педагога, конкурентного на рынке труда. Основными этапами ее реализации выступают:

- репродуктивный (знакомство с образовательным учреждением, решение типовых педагогических задач, помощь классному руководителю в организации воспитательной работы в классе, проведение этической беседы);
- рефлексивный (осознание себя учителем и осознанное принятие ценностей профессиональной деятельности; попытки решения типовых педагогических задач нетрадиционным способом, поиск путей формирования собственной педагогической позиции);
- исследовательский (становление профессионально-педагогической компетентности, принятие на себя функций учителя-фасилитатора и педагога-исследователя, осуществление педагогической практики в режиме проектной деятельности).

Анализ нормативных документов и научно-методической литературы свидетельствует об отсутствии единых стандартизованных требований к результатам практической профессиональной деятельности выпускников вузов, о наличии устаревших и отсутствии современных программ педагогической практики, неупорядоченном ее методическом обеспечении, несмотря

на то, что большинство публикаций носит преимущественно методический характер. В конце XX в. модернизация педагогической практики заключалась в создании системы непрерывной педагогической практики студентов в вузе, направленной на решение ряда противоречий:

- между объективной потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, способных не только воспроизводить ценности культуры и образования, но и обогащать, развивать их, и сложившейся традиционной профессионально-педагогической подготовкой специалиста в системе высшего образования, не отвечающей современным требованиям;
- между необходимостью качественной подготовки кадров на основе согласования концептуальных подходов при определении требований к уровню и содержанию теоретической и практической подготовки специалистов и разобщенностью направлений педагогических исследований, не способствующей достижению общей для всех уровней образования цели;
- между существующим рынком труда и конкурентной средой в сфере образования и фактической конкурентоспособностью и социально-профессиональной мобильностью выпускников вуза, вступающих в самостоятельную профессиональную деятельность. В ряде исследований определялись принципы разработки содержания непрерывной педагогической практики: фундаментальности, интегративности, преемственности, практической направленности. Научная новизна данного подхода к модернизации практики состояла в концептуализации непрерывной педагогической практики; в разработке

социально-педагогических механизмов ее организации, обеспечивающих развитие конкурентоспособности и мобильности специалиста; в создании методического обеспечения и процедуры мониторинга качества образования в процессе непрерывной педагогической практики.

В исследованиях Т.А. Яковлевой и Т.Н. Бойко разработаны ведущие компоненты профессиональной компетентности педагога, которые авторы понимают как совокупность умений моделировать педагогический процесс; осуществлять воспитательные воздействия, адекватные природе ребенка, детства, национальным, региональным, культурным традициям; организовывать общение, выстраивать отношения с каждым учеником таким образом, чтобы способствовать его духовному развитию и воспитанию; держать ориентир на самоопределение, самоорганизацию, самовоспитание личности, создав условия для саморазвития школьника как субъекта деятельности, как личности, как индивидуальности. Инновационной находкой данных ученых является разработка кейс-технологии, когда обучаемому предлагается информационный комплекс, описывающий условия учебной ситуации, формулировка проблемы и вопросы, подталкивающие к ее решению; студентам предлагается реальная проблема, с которой может столкнуться молодой учитель, придя работать в школу: осуществление учебно-воспитательного процесса в соответствии с концепцией профильного обучения. Использование элементов кейс-технологии в организации педагогической практики реализует:

- компетентностный подход, так как предполагает применение усвоенного материала в реальных жизненных ситуациях;

- деятельностный подход, так как предполагает креативность и рефлексивность деятельности, предоставление студентам педагогически обоснованной свободы выбора (способа выполнения задания, формы присвоения когнитивной информации, вида отчетности);
- концепцию контекстного обучения, так как студент с самого начала ставится в деятельностную позицию. Усвоение знаний студентами осуществляется в контексте разрешения ими будущих педагогических ситуаций.

Таким образом, педагогическая практика должна быть направлена на развитие не только определенных профессиональных компетенций студентов, но и гуманной, толерантной позиции по отношению к воспитаннику и обучающемуся. Необходимо преодолеть в педагогической практике традиционные стереотипы и направить ее модернизацию на основании нового педагогического опыта, новых видов практики, соответствующих новым типам образовательных учреждений, на выработку исследовательского сознания будущего учителя, воспитателя, который может изучать образовательную систему, ее исходное состояние и проектировать развитие образовательного процесса от неопределенности к точным, творческим, инновационным результатам. Исследовательские компетенции, освоенные студентами на педагогической практике, позволят им вырабатывать собственные модели педагогической деятельности, находить пути влияния на другого человека в условиях педагогических ситуаций при сохранении чувства уважения к его интересам, достоинству, ценностям.

Литература

1. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, Б.А. Орлов. М., 1990.

2. Педагогическая практика по воспитательной работе: учеб.-метод. пособие для студентов старших курсов, преподавателей, руководителей практики. Пятигорск, 2004.
3. *Пидкасистый, П.И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. М., 1999.
4. *Речкина, Т.Д.* Дневник педагогической практики / Т.Д. Речкина, Л.В. Щербакова. Волгодонск, 2007.
5. *Ходусов, А.Н.* Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования / А.Н. Ходусов. М.; Курск, 1997.