

УДК 378.147.88

УСИЛЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПУТЬ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

А. В. Перевозный

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Поступила в редакцию 17 февраля 2015 г.

Аннотация: в статье кратко характеризуется состояние современного педагогического образования, раскрываются возможности для повышения его качества посредством усиления практической направленности.

Ключевые слова: педагогическое образование, педагогическая практика, индивидуализация, типы учебных задач, уровень восприятия студентами образовательного процесса.

Abstract: the article characterizes the state of the current teacher education, reveals opportunities to improve its quality by enhancing its practical orientation.

Key words: teacher education, teaching practice, types of learning tasks, individualization, level of students' perception of the educational process.

В настоящее время состояние педагогического образования вызывает обоснованную обеспокоенность. Это связано, прежде всего, с уровнем подготовки поступающих в педагогические университеты абитуриентов, а также их слабой мотивацией учиться, а затем и работать по специальности. Многие педагогические университеты принимают всех тех, кто не смог пройти в другие вузы. Таким образом, выбор абитуриентом педуниверситета в качестве места обучения нередко носит случайный, более того, вынужденный характер. В результате диплом о высшем педагогическом образовании девальвируется, а оно само становится не профессиональным, а, скорее, общекультурным, общеразвивающим. Положение усугубляется «демографической ямой» и недобором на педагогические специальности, что делает критически важным для факультетов сохранение каждого, даже неуспевающего студента во имя обеспечения нагрузкой преподавателей.

С нашей точки зрения, необходимо отказаться от валовых показателей приема студентов и не зачислять всех, кто приносит документы. Не стоит зазывать в педузы абитуриентов разнообразными льготами, в частности резким снижением проходных баллов, и тем самым создавать реальные предпосылки получить на выходе еще худших выпускников, чем сейчас. Размыванию педагогического образования способствуют также специ-

альности, интегрирующие педагогическую и непдагогическую составляющие. Наличие таковых, возможно, и привлекает дополнительных абитуриентов, но отрицательно сказывается на их мотивации обучаться педагогической деятельности и впоследствии ею заниматься, поскольку именно она воспринимается как менее престижная.

По нашему мнению, необходимо переориентировать набор с количественных показателей на качественные и зачислять тех абитуриентов, которые осуществляют осознанный выбор будущей профессии. Это сократит набор, зато позволит в случае изменения структуры нагрузки преподавателей усилить индивидуализацию подготовки будущих учителей и создаст условия для повышения ее уровня.

Одним из основных путей совершенствования педагогического образования является усиление взаимосвязи его теоретической и практической составляющих. Разделение содержания педагогического образования на две части обусловлено разграничением педагогики как науки и педагогической деятельности как искусства. Однако между ними существуют широкие связи, и поэтому, чтобы осуществлять эффективный образовательный процесс, «учителю, с одной стороны, необходимо хорошо знать его теоретические основы, а с другой – в совершенстве владеть педагогическими умениями и навыками» [1, с. 44].

Это хорошо понимали и в прошлом. Так, П. Ф. Каптерев, делая обзор педагогического об-

разования в Российской империи со времени его зарождения, обращает внимание на то, что, к примеру, на открывшихся в 1860 г. при университетах педагогических курсах проводились теоретические и практические занятия. «Теоретические заключались в самостоятельном изучении с научной и педагогической сторон предметов избранного отдела под руководством профессоров и в слушании в университете лекций по педагогике и дидактике. Одновременно с теоретическими занятиями происходили и практические упражнения кандидатов в искусстве преподавания, состоявшие в присутствии на уроках преподавателей, в давании уроков под наблюдением назначенных для этого лиц и в самостоятельном преподавании» [2, с. 3]. Каптерев предлагал свой вариант содержания педагогического образования. Он считал, что практическая подготовка будущих педагогов должна заключаться «в посещении уроков преподавателей разных учебных заведений, преимущественно же одного избранного, в рассмотрении планов уроков и обсуждении последних, в систематических беседах с руководителями по методологии предметов, в наблюдениях над учащимся и над всем ходом гимназической жизни, в давании уроков, в ознакомлении с разными учебниками и учебными пособиями по избранной специальности» [там же, с. 5]. Занятия по «анатомии и физиологии человека с обращением особенного внимания на физиологию возрастов, школьной гигиене, педагогической психологии и особенно подробно психологии возрастов, истории педагогики, всеобщей и русской, теории воспитания и образования» составляют «минимальную теоретическую подготовку» и будущим учителям, по мнению ученого, «решительно необходимы» [там же].

Теоретическая составляющая современного педагогического образования представлена достаточно емко. Студентам предлагается весь комплекс знаний, необходимых для осуществления педагогической деятельности. Однако изучение педагогических дисциплин, с их многочисленными определениями и классификациями, создает для студентов объективные трудности, поскольку у них нет ассоциаций, опора на которые позволяла бы усваивать материал. Поэтому теоретическая подготовка носит во многом поверхностный характер вследствие механического усвоения студентами учебного материала. Они слушают педагогические курсы как бы впрок, на перспективу, имея в виду, что когда-то у них появится возможность применить свои теоретические знания в деятельности. Когда это время приходит, то оказывается, что заученный материал уже забыт (если он вообще когда-то заучивался) и применять на практике

уже нечего. В результате научно-теоретическая и практическая компетентность [3, с. 26], являющаяся неотъемлемой частью профессиональной готовности к педагогической деятельности, у большинства студентов не формируется вовсе, а если и формируется, то в весьма ущербном виде.

Конечно, в целях усиления практической направленности педагогического образования можно обратиться к ученическому опыту студентов, накопленному за годы пребывания в школе. При этом задача преподавателя заключается в том, чтобы трансформировать взгляд студентов на происходившие тогда события с ученического на профессиональный, что влечет за собой изменение отношения к действиям их бывших учителей в различных ситуациях.

Помимо обращения к ученическому опыту студентов, на лабораторных занятиях можно прибегнуть к решению учебных задач по теории обучения и воспитания и анализу ситуаций, иллюстрирующих пути организации педагогического общения, способы разрешения возникающих в учебно-воспитательном процессе конфликтов. Представим типы этих задач.

Задачи по теории обучения могут быть на:

- распознавание дидактического явления;
- выявление специфики применения данного принципа (метода, формы) в конкретных условиях;
- определение структуры урока;
- анализ роли примененных методов и форм в получении результатов;
- выяснение соответствия полученных результатов поставленным цели и задачам;
- подбор альтернативных путей решения дидактических задач и прогнозирование их эффективности;
- конструирование фрагментов урока с применением соответствующих технологий обучения.

Задачи по теории воспитания могут быть следующих типов:

- определение целесообразности примененных методов, форм, средств воспитания в конкретных условиях;
- характеристика коллектива учащихся и внутриколлективных отношений;
- объяснение и оценка поведения воспитателя в конкретной ситуации;
- прогнозирование характера отношений воспитателя и воспитанника, воспитателя и детского коллектива в сложившихся условиях;
- оценка примененного воспитателем способа воздействия на воспитанников;
- выяснение условий, при которых данный метод воспитания окажется эффективным;

- сопоставление и оценка различных путей решения воспитательных задач в ученическом коллективе;

- оценка первой реакции воспитателя на поведение воспитанника и прогнозирование ее влияния на ученика;

- планирование комплекса профилактических мер по предотвращению нежелательного поведения воспитанников в будущем;

- выяснение роли внешних и внутренних факторов, влияющих на воспитательный процесс;

- конструирование фрагментов воспитательных мероприятий с применением определенных технологий.

Типы задач по педагогическому общению:

- поиск своего варианта решения проблемы и обоснование его;

- обнаружение просчета, допущенного воспитателем в общении с воспитанником;

- оценка поступков воспитанников и воспитателей в различных ситуациях;

- характеристика взаимоотношений учителя с классом на основе описанной ситуации;

- распознавание приема, использованного для предотвращения конфликта;

- выяснение причины возникновения конфликта и поиск путей его преодоления.

В дальнейшем, изучая курс методики, студенты в университетских аудиториях в присутствии однокурсников, выполняющих роль учащихся, проводят пробные уроки, что позволяет отрабатывать дидактические умения и навыки.

Всё это, конечно, способствует усилению прикладной направленности педагогического образования, однако не в полной мере. Наиболее весомые результаты могут быть получены, тогда, когда студенты одновременно с изучением основных педагогических дисциплин наблюдают за организацией образовательного процесса. Идеальным является вариант, когда студенты разбиваются на микрогруппы (по 5–7 человек), распределяются между преподавателями кафедры педагогики и еженедельно посещают школы. Однако с учетом финансовых ограничений более реальным представляется разделение академической группы на две части. Обозримое количество студентов позволяет отследить ход формирования у них понятийного аппарата, формирование профессиональной направленности мышления. При такой организации обучения студентам могут быть предложены индивидуальные задания, соответствующие достигнутому ими продвижению. При этом они освобождаются от необходимости заполнять многочисленные бумаги, большинство из которых делается по шаблону.

Присутствуя на уроках, которые ведут опытные учителя, студенты могут наглядно видеть, как происходит работа над содержанием образования, каким из его компонентов уделяется больше, а каким меньше внимания и почему, какими методами и приемами пользуется учитель, чтобы добиться их усвоения. Студенты ведут дневниковые записи, отражая действия учителя и учащих на разных этапах урока, характеризуя его эмоциональный тон, характер общения учителя с учащимися. Кроме того, весьма важно, чтобы уже на этом этапе педагогического образования студенты соотносили во взаимосвязи все компоненты образовательного процесса, выделяя его системообразующий элемент – цель, для достижения которой подбираются соответствующие содержание, методы, формы и средства обучения.

Можно выделить три уровня восприятия студентами образовательного процесса. Следует отметить, что на начальном этапе все студенты находятся на первом уровне. Затем, по мере накопления опыта, происходит переход на второй. Достижение третьего уровня возможно некоторыми студентами при прохождении второй производственной педагогической практики.

На констатирующем уровне студент фиксирует наблюдаемое и пытается распознать применяемые педагогом методы и формы обучения и воспитания. При этом восприятие происходит без осмысления связей, существующих между частями (фрагментами) урока или внеклассного мероприятия. На следующем уровне, назовем его объяснительным, студент не только идентифицирует примененные методы и формы, но и объясняет, почему использованы именно они. На этом уровне фиксируется способность студента отражать образовательный процесс во взаимосвязи составляющих компонентов, проникать в его логику. Находясь на третьем уровне, назовем его преобразующим, студент не только распознает использованные педагогом методы и формы и объясняет, почему были использованы именно они, но и предлагает свой вариант решения с учетом складывавшейся в реальных условиях ситуации. Восприятие на этом уровне характеризуется единством целевой, содержательной, методической и организационной сторон образовательного процесса, осмыслением авторского и собственного подходов к решению дидактических, воспитательных и развивающих задач на уроке или внеклассном мероприятии, за которыми велось наблюдение.

После просмотра урока или внеклассного мероприятия проводится обсуждение, в процессе которого студенты получают возможность оперировать педагогическими категориями и понятия-

ми в собственной речи, усваивая их содержание. Это существенно облегчит задачу, когда они будут слушать курс педагогики и им придется за короткий временной промежуток усваивать значительный по объему теоретический материал. Кроме того, после каждого посещения школы студенты пишут небольшое эссе, в котором отражают свои впечатления. Это стимулирует активность в процессе обучения, развивает способности самостоятельно работать, аналитически мыслить.

При таком подходе к организации педагогического образования на младших курсах вероятность того, что студенты осознанно овладеют педагогической теорией, повышается. Теперь возникает новая задача – обеспечить применение усвоенных знаний. Возможность для этого возникает при прохождении производственной педагогической практики.

Студенты направляются в школы сложившимися мини-группами, где дают уроки и проводят внеклассные мероприятия под надзором методистов-преподавателей университета и школьных предметников. При этом обстоятельное обсуждение с разбором всех действий, предпринятых практикантом на уроках или внеклассных мероприятиях, является обязательным. Главный аспект анализа – как всё то, что он предпринимал, способствовало достижению поставленных цели и задач.

У студентов, проходящих производственную педагогическую практику, можно наблюдать три уровня управления педагогическим процессом.

1. Студент не отклоняется от смоделированного заранее плана, даже если ситуация этого требует. В итоге эффективность педагогического процесса снижается, наступает рассогласование всех его компонентов, результат не соответствует цели.

2. Отклонение от плана происходит, однако только внутри одного из этапов урока или внеклассного мероприятия, что не обеспечивает должную адаптацию образовательного процесса к сложившимся условиям. Такая незначительная по масштабам попытка свидетельствует, скорее, о недостатке опыта, чем о нежелании или непонимании необходимости корректировать протекание образовательного процесса, создавая условия для получения запланированных результатов.

3. Студент демонстрирует способность к импровизации в случае необходимости на всех этапах урока или внеклассного мероприятия с учетом складывающейся обстановки и в конечном итоге добивается достижения цели.

Такой уровень осуществления образовательного процесса встречается, однако, не часто по

различным причинам. Во-первых, не все студенты хорошо владеют содержанием, которое им приходится излагать; во-вторых, сказывается недостаточный уровень развития прогностических способностей. Студенту трудно предвидеть, какими будут результаты столь масштабного отклонения от плана и справится ли он с возникающими в связи с этим новыми задачами. Еще одна причина пассивного поведения студента в нестандартных условиях видится в его слабой реактивности вследствие природных особенностей или эмоционального напряжения, вызванного новизной ситуации, в которой он оказался.

При прохождении производственной практики посещение уроков учителей и наблюдение за их работой продолжается. Однако на этом этапе задача студентов усложняется: при анализе просмотренных уроков им может быть предложено представить альтернативные пути достижения цели и задач урока. Кроме того, весьма полезным представляется посещение студентами уроков в параллельных классах с различным уровнем подготовки учащихся и наблюдение за тем, как учитель учитывает это в своей работе.

Итак, на современном этапе теоретическая и практическая составляющие педагогического образования не должны обособляться друг от друга во временном и содержательном отношениях. На начальном этапе ознакомительная педагогическая практика будет способствовать осмысленному усвоению педагогической теории, на последующих – усвоенная педагогическая теория поможет эффективному прохождению производственной практики.

Усиление практического начала в педагогическом образовании требует тщательного отбора школ, которые станут базами практик, и педагогического персонала, который будет обеспечивать иххождение. Необходимо, чтобы практика имела не только дидактический эффект, но и воспитательный, и развивающий. Поэтому весьма большое значение имеет то, формирование каких педагогических ценностей происходит в процессе общения студентов со школьными педагогами. В связи с этим уровень профессионализма учителей, выполняющих функции методистов, должен быть очень высоким; это же касается и их личностных качеств. Руководители учебных заведений, – баз практик могут присматриваться к студентам и в случае необходимости пригласить некоторых из них к себе на работу. Таким образом, создается канал взаимодействия между работодателями и университетами – поставщиками кадров. При этом работодатели могут весьма эффективно влиять на содержание и

качество подготовки будущих специалистов непосредственно, принимая у себя практикантов, и опосредованно, путем выраженных в письменном виде пожеланий по совершенствованию их теоретической подготовки, если в ней выявлены пробелы. Это позволит учесть потребности современной школы, создать в университете хорошую теоретическую базу, которая будет расширяться и углубляться на этапе самостоятельной профессиональной деятельности в процессе самообразования и при прохождении курсов повышения квалификации.

Еще один канал взаимодействия между школами и университетами может быть открыт в связи с приглашением учителей для работы в комиссиях по приему государственных экзаменов, в том числе и в качестве председателей. Однако здесь требуется тщательный отбор претендентов. Как показывает опыт, некоторые учителя оценивают ответы студентов сквозь призму собственного опыта, в котором не всегда используются методы и формы обучения и воспитания, особенно

инновационные, описанные в литературе и упоминаемые в университетских лекционных курсах. Это ограничивает возможности таких учителей по адекватной оценке уровня теоретической подготовки студентов, и если они еще и настаивают на ней, то усложняют работу экзаменаторов. Как представляется, более правильным решением вопроса взаимодействия университетов и учреждений общего среднего образования в этом аспекте было бы разрешение представителям школ по их просьбе присутствовать на государственном экзамене в качестве гостей с целью подбора кадров для своих учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.
2. Каптерев П. Ф. Подготовка преподавателей средней школы / П. Ф. Каптерев // Вестник школы. – 1914. – № 1. – С. 3–5; № 3. – С. 59–61.
3. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин [и др.]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

*Перевозный А. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий
E-mail: palexei1@rambler.ru*

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

*Perevozny A. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy of Higher School and Modern Educational Technologies Department
E-mail: palexei1@rambler.ru*