

М. И. Демидович

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Статья посвящена проблеме модернизации педагогической практики студентов в условиях перманентных образовательных реформ последних десятилетий. На основе анализа зарубежного и отечественного опыта выявлены подходы, модели, разновидности педагогических практик, их целевое назначение. Показывается влияние Болонского процесса на переосмысление стратегии развития педагогического образования в европейских странах, усиление ее практической составляющей. Рассматриваются возможности совершенствования педагогической подготовки студентов за счет усиления ее практической ориентированности на основе развития школьно-университетского партнерства.

Начало XXI века во многих европейских странах отмечено крупномасштабным реформированием профессионально-педагогической подготовки учителя. Ряд авторов объясняют причины повсеместных реформ системы подготовки педагогических кадров следующими обстоятельствами:

- принятые европейскими странами обязательства по построению единого пространства высшего образования (в том числе педагогического) в ходе Болонских реформ;
- приведение школы и подготовки учителя в соответствие с динамично развивающимся информационным обществом;
- устранение упущений и недостатков школьного образования, выявленных сравнительными исследованиями качества школьного образования (PISA);
- изменение механизма управления высшим образованием, в том числе педагогическим с целью децентрализации и повышения результативности;
- низкий престиж профессии учителя и непривлекательная форма организации современного педагогического образования [1, с. 99].

Между учителем, уровнем его профессионально-педагогической подготовки и образовательными реформами существует тесная взаимная связь. С одной стороны, образовательные реформы средней и высшей школы, призванные совершенствовать систему образования, оказывают огромное влияние на процесс подготовки учителя, повышение ее качества. Так как, высшая школа готовит учителя для общеобразовательных учреждений, очевидно, что любая реформа образования так или иначе затрагивает подготовку педагогических кадров, обеспечивая ту или иную ее направленность. С другой стороны, учитель как ключевая фигура образовательного процесса является индикатором процесса реформирования. Чем выше качество его профессионально-педагогической подготовки, квалификация, тем больше шансов успешной реализации любой реформы образования.

Современное общество диктует новый тип учителя, соответствующий вызовам времени, стремительно меняющемуся и открытому миру. Сегодня от него требуются новые компетенции: работа с одаренными учащимися, работа в условиях реализации программ инклюзивного образования, работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии, работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении. Во многих странах разрабатываются и принимаются профессиональные стандарты педагогов – основополагающие документы, содержащие совокупность личностных и профессиональных компетенций педагога, требования к его квалификации.

Проблемы повышения качества подготовки студентов к педагогической профессии приобрели особую остроту в Европейском регионе в связи с реализацией положений Болонского процесса, принятием новых стандартов высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки, созданием модели выпускника, владеющего определенным перечнем компетенций. Чтобы обеспечить качество подготовки современного учителя, нужно не просто постоянно совершенствовать национальную систему педагогического образования, а точно модернизировать ее, выделив и сконцентрировав усилия на приоритетных направлениях.

В системе подготовки будущего учителя педагогическая практика занимает особое место. В европейских странах она рассматривается с позиции интеграции национальных образовательных систем в единое образовательное пространство, в основе которого лежат идеи и ценности рыночной экономики. С конца XX века в континентальной Европе педагогическая практика как компонент подготовки будущих учителей развивается в русле требований Болонского процесса, оказавшего влияние на усиление практической направленности педагогической подготовки в стенах университета и актуализировавшего задачу максимальной адаптации студентов к будущей профессии. Педагогическая практика сегодня является не только неотъемлемой и обязательной составляющей образовательного процесса педагогического вуза, но и рассматривается как важнейший этап адаптации студента к будущей профессии и быстрого «вхождения» в нее. Одним из важнейших требований Болонского процесса выступает развитие студенческой мобильности, что в аспекте педагогической практики трактуется как необходимость предоставить студентам-практикантам возможность ознакомиться с деятельностью различных учреждений образования, различными педагогическими стилями в ходе ее прохождения на разнообразных базах учреждений системы образования (дошкольного, начального, среднего, среднего профессионального, повышения квалификации и т.п.).

Как показывает анализ зарубежного опыта, подходы к организации педагогической практики были повсеместно пересмотрены в начале XXI века. Модернизация педагогической практики будущих учителей коснулась в первую очередь таких ее аспектов, как концептуальный, организа-

ционный, структурный, содержательный, методический. Поскольку в европейских странах подготовка учителей для разных ступеней обучения (дошкольные учреждения, начальная школа, неполная средняя школа, гимназия/лицей) имеет свои особенности, соответственно, содержание и продолжительность педагогической практики существенно различаются. В этом плане интерес представляет современный опыт ее организации. На примере нескольких стран покажем основные направления модернизации практической подготовки будущих учителей к педагогической профессии.

Финляндия. Организация педагогической практики в стенах финских университетов опирается на ряд концептуальных положений:

- начинающий учитель во время учебы должен активно практиковаться в школе (это обеспечивает быстрое «вхождение» в профессию);
- педагогическая практика должна носить систематический непрерывный характер (это обеспечивает перевод теоретических знаний в практические умения);
- педагогическая практика должна проходить на разных площадках (это обеспечивает получение разностороннего практического опыта).

Финские программы подготовки учителей организованы таким образом, чтобы обеспечить органичную интеграцию теории, методики и практики, т.е. включить педагогическую практику в систему обучения теоретическим и методическим вопросам. Они строятся на комбинации учебных занятий, научной работы и педагогической практики. Поскольку к преподаванию в школах допускаются только обладатели магистерских степеней, внимание к предметной, научной и практической составляющим подготовки будущего учителя становится понятным. Соотношение учебных аудиторных занятий и педагогической практики в учебных программах представлено следующими цифрами: 67 % – теории и 33 % – практики [2, с. 33].

Педагогическая практика обычно разделена на три этапа, распределенных по пятилетней программе обучения: базовый, продвинутый и заключительный. На каждом из них студенты присутствуют на уроках опытных учителей, практикуются в преподавании под руководством учителей-инструкторов, самостоятельно проводят занятия для разных групп учащихся, оцениваемые учителями-инструкторами и преподавателями своего отделения подготовки учителей.

Финские программы подготовки учителей предполагают определенный алгоритм вхождения студентов в педагогическую практику. На первом этапе они отрабатывают базовые практические умения на практико-ориентированных семинарах в микрогруппах на соответствующем отделении подготовки учителей, входящем в состав педагогического факультета. На втором этапе практическая подготовка осуществляется в базовых школах, подчиненных университетам и имеющих учебные программы и устройство,

сходные с обычными государственными школами. Кроме того, для прохождения педагогической практики студентов используется сеть обычных школ, с которыми у университета заключены договора. У будущих учителей начальной школы педагогической практике посвящается приблизительно 15 % обязательного учебного времени, у будущих учителей-предметников – около трети учебного времени.

Педагогическая практика будущих учителей в финских вузах имеет несколько разновидностей. В отдельных университетах страны сделан упор на усиленную практическую подготовку будущего учителя, где получила распространение модель «клинической» подготовки педагогов (*the clinical model*) – аналог ординатуры медицинского вуза, которая подразумевает интенсивную практику. Университеты имеют в своем распоряжении «клиническую базу» – школы для прохождения педагогической стажировки студентов, в которых студенты непрерывно практикуются [3, с. 152].

В других университетах педагогическая практика осуществляется по традиционной схеме в несколько этапов. В начале обучения организуется *вводная практика*, в рамках которой будущие учителя посещают базовые учреждения образования и знакомятся с преподавательской деятельностью на младшей ступени общеобразовательной школы. Далее следует *основная практика*, предполагающая знакомство студентов с особенностями преподавания различных предметов, формами обучения, методами контроля и оценивания учебных достижений учащихся. Они учатся планированию, методике проведения, оценке эффективности учебных занятий. Практика сопровождается работой по составлению портфолио, учебными дискуссиями по итогам проведенных студентами уроков.

«Полевая» школьная практика и заключительная *стажерская* проводятся в базовых университетских школах. Данные виды практики позволяют расширить взгляды на профессию учителя, освоить различные методы и приемы обучения, помочь студенту выбрать свой собственный маршрут в освоении педагогической профессии. Практиканты работают в одном классе под руководством учителя и несут ответственность за этот класс в течение довольно длительного периода.

Интеграция практических и теоретических аспектов образовательной программы достигается при выполнении студентами учебных исследовательских проектов, отчет по которым завершает эссе на тему исследования. Магистерская диссертация пишется индивидуально, при этом поиск литературы, сбор и анализ данных и т. д. могут осуществляться в парах или в группах. Студенты выбирают темы самостоятельно в соответствии с собственными интересами и с учетом своего педагогического опыта. Обязательным элементом диссертационного исследования является практическая часть, которая основывается на опыте прохождения педагогической практики (табл. 1).

Виды педагогической практики студентов в университетах Финляндии

№ п/п	Вид практики	Место	Цель
1	Вводная (ознакомительная)	Начальные школы	Знакомство с работой младшей школы, посещение учебных и внеклассных занятий
2	Основная	Средние школы, гимназии	Знакомство с особенностями преподавания различных предметов, формами обучения, методами контроля и оценивания учебных достижений учащихся. Планирование, проведение учебных занятий, их обсуждение и оценка
3	«Полевая»	Университетские базы практик	Отработка профессиональных умений, освоение методов обучения и воспитания
4	Стажерская	Учреждение образования, связанное с профилем педагогической деятельности	Работа помощником учителя в классе в течение 1–1,5 лет

Венгрия. Опыт предыдущих десятилетий показал, что введенная в свете Болонского процесса система «бакалавриат – магистратура» оказалась не вполне приемлемой для венгерской системы образования. В связи с этим с сентября 2017 г. ряд венгерских университетов, готовящих педагогов, реставрировал специалитет в системе подготовки учителей, модернизировав его внутреннее содержание. В рамках специалитета учебный план подготовки учителя наряду с общетеоретической подготовкой (по основному и дополнительному профилю), специально-предметной подготовкой на основе междисциплинарности педагогических и гуманитарных наук включает обязательный компонент – практическую подготовку.

В процессе обучения студент проходит через несколько видов педагогической практики (табл. 2). *Пассивная* педагогическая практика в специалитете начинается с VII семестра и носит в основном ознакомительный характер (60 часов). Студенты знакомятся с особенностями преподавательской деятельности на примере занятий ведущих учителей-менторов, календарно-тематическим планированием, учатся разрабатывать и проводить собственные занятия с участием учителя-наставника. Основная цель данного вида практики – знакомство с деятельностью учителя-предметника, формирование умений составлять конспекты уроков и прогнозировать результаты учебного процесса, знакомство с профессиональными педагогическими сообществами (например, с ассоциацией учителей родного языка), формирование умений анализировать собственную педагогическую деятельность,

а также работу своих коллег, приобретение опыта проведения занятий по профильным дисциплинам. В период практики студент проводит 15 часов собственных занятий.

Т а б л и ц а 2

Виды педагогических практик студентов,
обучающихся по педагогическим специальностям в Венгрии

№ п/п	Вид практики	Продолжительность	Семестр	Цель
1	Ознакомительная (пассивная)	60 час.	VIII	Дать представление об учебном процессе, познакомить со школьной документацией, планированием учебных занятий (пробные уроки под руководством ментора)
2	Преддипломная (активная)	В течение года	IX–X	Ознакомить с организацией учебного процесса, учебной и воспитательной работой с различными категориями обучающихся, овладеть навыками сотрудничества с профессиональными сообществами
3	Волонтерская	На протяжении всего периода обучения в вузе		Получить профессиональные навыки работы воспитателя в детском оздоровительном лагере, руководителя объединения (предметного кружка, студии, секции, клуба по интересам и т.п.)

На выпускных курсах студенты проходят более длительную практику, которая носит активный характер. Ее целью является формирование целостного представления о работе в школе и развитие необходимых профессионально-педагогических умений. Практика проводится параллельно с учебой в университете, как правило, в той же школе, где выпускник впоследствии планирует работать. Деятельность студента-практиканта направляется и координируется ментором, который берет на себя функцию педагогического сопровождения.

Преддипломная практика включает в себя следующие виды деятельности: а) организация и осуществление учебного процесса; б) знакомство с работой классного руководителя; в) психолого-педагогическое сопровождение; г) сотрудничество с профессиональными и общественными сообществами (например, с ассоциациями учителей-предметников, учебно-методическими советами), организация просветительской деятельности и др. Практиканты учатся планировать учебный процесс на весь учебный год, прогнозировать его результаты, использовать систему оценивания, обеспечи-

вать взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности по предмету; пробуют свои силы в разрешении психолого-педагогических конфликтов, учатся предотвращать их. Особое внимание уделяется работе с одаренными и проблемными обучающимися. Данный вид практики помогает студенту осознать значимость педагогической профессии в жизни современного общества, выстраивать диалог с внешней и внутренней инфраструктурой образовательного учреждения.

Еще одним обязательным видом практики является *волонтерская*, предполагающая работу в качестве руководителя кружка, секции, студии, клуба, воспитателя в летнем оздоровительном лагере или центре. В качестве основной формы отчетности по итогам педагогической практики выступает портфолио, которое учитывается при государственной аттестации и трудоустройстве на работу [4, с. 137–138].

Российская Федерация и Республика Беларусь. С утверждением профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (2013) основной целью модернизации педагогического образования в России стало приведение педагогической подготовки в соответствие с его требованиями. Профессиональный стандарт определил основные трудовые функции современного педагога, владение которыми позволяет ему профессионально решать задачи в области обучения, воспитания и развития.

Как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь современная стратегия высшего педагогического образования исходит из того, что важно подготовить выпускника, не просто владеющего знаниями, а способного качественно решать профессиональные задачи. В качестве приоритетов модернизации педагогического образования выступают усиление практической составляющей педагогической подготовки будущего учителя, реализация образовательных программ на основе сетевого взаимодействия университета и школы.

Анализ российского и белорусского опыта показывает, что нынешняя стратегия педагогической практики в вузах ориентирована не только на выполнение ее программы, но и на реализацию личностного подхода к каждому студенту, целенаправленное и последовательное раскрытие в нем сильных личностных и профессиональных качеств. Широко используются чтение пропедевтических педагогических курсов в режиме интерактивного тренинга, психолого-педагогическое сопровождение педпрактики с помощью специализированных факультетских сайтов, апробируются альтернативные модели педагогической практики в виде локальных проектов, основанных на сотрудничестве учреждений образования отдельного региона. Инновации затрагивают все аспекты педагогической практики (организационные, содержательные, методические и др.) и включают в себя элементы зарубежного опыта: портфолио, кейс-стади, рефлексия и др. С целью достижения учебных задач в ходе реализации педагогической практики отрабатываются технологии практико-ориентированного обучения: учебный диалог, проектная деятельность, контекстное обучение и др.

При модификации учебных планов, программ практики особую значимость приобретает процессуальный аспект подготовки, предполагающий отбор и применение эффективных технологий практико-ориентированного обучения с целью повышения уровня профессионального развития обучающихся, мотивационной активности и привлекательности педагогической профессии.

Внедрение новых моделей организации педагогической практики в российской и белорусской системах педагогического образования, предполагающих сетевое взаимодействие «школа – вуз» с акцентом на качество приобретаемого профессионально-педагогического опыта, применение формата распределенных практик при обучении в школе, активное использование технологий практико-ориентированного обучения и новых форм оценивания образовательных результатов, способствует развитию у будущего учителя диагностических, организационных, коммуникационных, контрольно-оценочных, исследовательских, рефлексивных умений.

Приоритетными направлениями развития школьно-университетского партнерства являются: научно-методическое обеспечение и консультативная помощь в освоении государственных образовательных стандартов общего и высшего профессионального образования; организационное, научно-методическое и информационное обеспечение инновационной деятельности образовательных учреждений по актуальным проблемам развития образования; интеграция ресурсов учреждений-партнеров и университета в научно-методическом, организационно-педагогическом сопровождении личностно-профессионального развития педагога в системе непрерывного педагогического образования; совместная проектная деятельность по стратегическим образовательным направлениям и др.

Обращение к опыту европейских стран – участников Болонского процесса позволяет выявить объективные закономерности и тенденции модернизации педагогической практики, способствующие повышению эффективности подготовки учителей; соотнести полученные за рубежом результаты с достижениями отечественного образования, перенять накопленные теоретические знания и применить положительные практические наработки, не противоречащие национальному менталитету и традициям [5, с. 85]. Изучение и осмысление данных аспектов может быть продуктивным ввиду интеграции белорусского образования в европейское образовательное пространство.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блинов, В. М.* Реформа профессионально-педагогической подготовки современного европейского учителя / В. М. Блинов // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С. 99–106.
2. *Ширшова, И. А.* Подготовка современного учителя: опыт Финляндии в сфере педагогического образования / И. А. Ширшова // Учен. зап. Тавр. нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Сер. «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – 2014. – Т. 27 (66) – № 4. – С. 26–35.

3. Орлова, Л. В. Современное педагогическое образование в Финляндии и Швеции / Л. В. Орлова, О. В. Печенкина // Вестн. Северного (Арктического) федерал. ун-та им. М. В. Ломоносова. – 2015. – № 3. – С. 149–157.
4. Кондратьева, Н. В. Подготовка учителей родного и иностранных языков в системе современного высшего образования Венгрии / Н. В. Кондратьева, Э. Тотх // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 135–139.
5. Ананин, Д. П. Особенности традиционной и современной моделей подготовки учителей в Федеративной Республике Германии / Д. П. Ананин // Образование и наука. – 2010. – № 1 (69). – С. 85–88.

The article deals with the problem of modernization of students' teaching practice within the framework of permanent educational reforms of the past decades. It singles out the approaches, models, varieties of teaching practices, and their intended purpose on the basis of the analysis of foreign and Belarusian experience. The article shows the influence of the Bologna process on the rethinking of the strategy for the development of teacher education in European countries and on strengthening its practical component. The author considers the possibilities of improving the students' pedagogical training by strengthening its practical orientation on the basis of the development of school-University partnership.

Поступила в редакцию 04.05.2020

В. А. Капранова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ»

В статье рассматриваются организационные и методические аспекты самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «История педагогики», которая изучается студентами педагогических специальностей на 1 курсе университета. Раскрываются особенности данной дисциплины, этапы и алгоритм деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов, характеризуются условия, обеспечивающие ее эффективную реализацию, анализируются трудности, которые следует учитывать при работе со студентами-первокурсниками.

В современном образовательном процессе в высшей школе одной из актуальных проблем является организация эффективной самостоятельной работы студентов.

Многие известные ученые-педагоги, такие как Л. Г. Вяткин, М. Г. Гануров, Б. П. Есипов, В. А. Козаков, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Н. А. Половникова, П. И. Пидкасистый и др., занимались изучением данной проблемы. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы отражены в современных исследованиях, проведенных И. В. Георге, П. Д. Голубь, Н. Г. Грибовой, Т. В. Кучеровой, Г.А. Мирошниковой, Т. И. Новичихиной, Ж. А. Поляковой, Е. О. Тарасовым, Е. В. Щербаковой и др.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что мнения ученых о сущности самостоятельной работы студентов (СРС) во многом расходятся.