

*В.А. Капранова, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики высшей школы
и современных воспитательных технологий БГПУ;
М.И. Демидович, старший преподаватель
кафедры педагогики высшей школы
и современных воспитательных технологий БГПУ*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Важным компонентом профессиональной подготовки будущего учителя является педагогическая практика. В последние десятилетия за рубежом ведется поиск новых подходов к организации педагогической практики, которая рассматривается как важный фактор успешной адаптации студентов к профессиональной деятельности. В научной литературе зарубежные инновации в организации педагогической практики получили отражение в работах Г.А. Андреевой, Е.Н. Бондаренко, А.В. Глузман, Н.В. Иванюк, Л.Н. Лабазиной и др. [1–3].

Как показывает анализ зарубежного опыта, модернизация педагогической практики будущих учителей коснулась, в первую очередь, таких ее аспектов, как организационный, структурный, содержательный, методический. В этом плане интерес представляет опыт организации педагогической практики учителей во Франции. Считается – и не без основания, – что практика является самой сильной стороной современной профессиональной подготовки французских учителей.

В 90-е гг. XX в. в системе подготовки учителей во Франции произошли серьезные изменения. В 1991 г. в стране были созданы

университетские институты подготовки учителей – ИЮФМ (Institut universitaire de formation des maitres – 1UFM). Сюда поступают студенты, успешно закончившие три курса в университете и выбравшие профессию учителя. О значении, которое стало уделяться практической подготовке будущего учителя, свидетельствует тот факт, что из двух лет обучения в институте одна треть посвящена педагогической практике, подготовке к ней, ее анализу и проведению [1, с. 44–45]. Студенты проходят через четыре вида практики: ознакомительную, пассивную, методическую, стажерскую. Содержание и продолжительность практики зависит от выбранной специализации: учитель начальной школы, преподаватель колледжа и лицея, специалист по документации и т. д. (таблица).

Так, на первом году обучения все студенты проходят ознакомительную практику. Основной ее целью является восприятие всей системы образования в целом, знакомство в общих чертах с проблемами образования, с различными циклами обучения детей, чтобы в дальнейшем обеспечить преемственность при переходе из начальной школы в среднюю. Ознакомительная практика проходит в 2 этапа

Таблица – Виды педагогической практики будущих учителей во Франции

Годы обучения	Вид практики	Цель практики	Продолжительность
1-й	Ознакомительная	Знакомство с системой образования, циклами обучения, проблемами школы	1 неделя
1-й	Пассивная	Знакомство со школьной документацией, наблюдение, анализ посещенных занятий	2–3 недели
2-й	Методическая	Проведение пробных занятий в классе, анализ уроков, проведенных самим студентом или другими студентами	5 недель для учителей начальной школы
2-й	Стажерская	Приобретение и совершенствование профессиональных компетенций	8 недель для учителей начальной школы. Для учителей средней школы 4–6 часов в неделю на протяжении года

по два с половиной дня, предваряется днем подготовки и заканчивается днем, когда подводятся итоги и делаются обобщения. Каждая сессия этой практики готовится и проводится коллективно, то есть совместно будущими учителями начальной и средней школы. По 2–3 человека студенты распределяются в классы к учителю-методисту или к учителю, в классе которого они проходят практику. Итак, анализ первой практики касается проведения уроков учителем-методистом, работы учеников на уроках, оценивания хода проведения занятий, его этапов.

Вторая практика студентов – пассивная. Она также проходит на первом году обучения. Ее цель – наблюдение, знакомство со школьной документацией, анализ посещенных уроков, самостоятельное проведение фрагментов занятий в классе. В зависимости от избранной специальности она варьируется. Так, будущие специалисты по документации проходят трехнедельную пассивную практику в различных центрах документации и информации учебных заведений второй ступени: коллежа, поливалентного или профессионального лицеев.

Второй год обучения будущих учителей в университетских институтах подготовки сконцентрирован на приобретении и совершенствовании профессиональных компетенций. Здесь педагогическая практика подразделяется на методическую и самостоятельную (стажерскую). На втором году обучения будущие учителя начальной школы имеют 5-недельную практику под руководством методистов и 8-недельную самостоятельную практику, которые чередуются в течение года. Будущие учителя коллежей проходят самостоятельную практику по 4–6 часов в неделю в течение всего года в одном или двух классах коллежа или лицея. За год стажеры должны дать приблизительно 200 уроков. Учителя-методисты, ответственные за подготовку по предмету, должны посетить каждого студента-стажера два раза, также как и региональные педагогические инспектора, цель визита которых не контроль, а помощь, совет. Практика под руководством методиста проходит в другом классе (таком же или более трудном) у другого учителя, чтобы иметь возможность познакомиться с другим стилем работы; объем часов от 20 до 30. По результатам каждого посещения проводится собеседование-анализ с учителем класса.

В Канаде педагогическая практика студентов считается едва ли не самой ценной составляющей педагогического образования. Начиная с 90-х гг. XX в. объектом внимания специалистов стали организационные аспек-

ты педагогической практики студентов, а именно: вопросы более тесного сотрудничества вуза с базовыми школами и институт «наставников».

В Канаде студент получает диплом учителя не сразу после окончания учебного заведения, а после подтверждающей его профессиональную состоятельность вторичной практики. В связи с этим важную роль играет институт наставничества: учителя-наставники осуществляют педагогическое сопровождение и являются ключевыми участниками процесса обучения студентов до получения диплома. В вузах Канады получили развитие разнообразные формы наставничества. В штат сотрудников педагогических колледжей включены различные должности, ориентированные на поддержку и обучение студентов в ходе педагогической практики: учителя-«наставники», учителя-«помощники», учителя-«менторы». Все они осуществляют контроль за работой студентов-практикантов, оказывая им помощь и содействие. На основе анализа массового опыта в научной литературе выделяется несколько моделей деятельности учителей-наставников.

«Практическая модель» основана на обучающем подходе и предполагает практический путь введения студента-практиканта в процесс преподавания. Учитель-наставник обучает студентов, знакомя их с «реалиями» учительской деятельности. По поводу осуществления поддержки студентов имеются различные точки зрения. Одни учителя-практики придерживаются идеи «мягкого» введения в учебный процесс, создания благожелательной атмосферы, другие настаивают на «жестком» подходе («или утонешь, или выплывешь»), аргументируя это тем, что педагогический процесс очень сложен, следовательно, чем быстрее студент-практикант получит опыт практической работы, тем быстрее он станет настоящим учителем.

«Модель критического вмешательства» предполагает, что в процессе прохождения практики учителя-наставники развивают у студентов-практикантов основы критического мышления, тем самым мотивируя их к поиску альтернативных методов обучения, отвечающих особенностям индивидуального стиля преподавания, ученического контингента. Выступающие в защиту данного подхода придерживаются точки зрения, что спектр деятельности учителей-наставников должен быть гораздо шире и более «критичным», чем при «обучающем подходе». Данная модель подразумевает, что учителя активно вмешиваются в процесс преподавания студентов, предлагая им лучшие варианты, порой даже прерывая ход пробных уроков. Наибольшее число

сторонников в настоящее время получила точка зрения, согласно которой наставники должны выходить за рамки обучающей модели в сторону критического, диалогического подхода. В результате совместная работа студентов-практикантов, учителей-наставников и сотрудников колледжа будет направлена на изменение процесса преподавания и обучения в соответствии с особенностями конкретных условий обучения и потребностями школьников [4].

Интерес представляет опыт педагогического колледжа Университета Торонто, при котором была создана экспериментальная площадка с целью изучения роли института «наставников», поиска путей более эффективной организации педагогической практики через взаимодействие преподавателей колледжа и учителей-наставников. В ходе эксперимента отрабатывались такие моменты организации педагогической практики студентов, как отбор учителей-наставников, связь вуза с подшефными школами и др.

Основным критерием отбора учителей-наставников стали положительные отзывы администрации школы и коллег. Учитывались как профессиональные, так и личностные качества, коммуникативные, деловые способности, методические умения, опыт работы. На основе рекомендаций и мнений директора, преподавателей и других сотрудников школы принимались решения о кандидатурах учителей-наставников. Была установлена зона ответственности каждого из членов совета колледжа: распределены и закреплены школы (как правило, каждый нес ответственность за две или три подшефные школы и работал с ними в течение одного семестра на протяжении нескольких лет). В продолжение всего семестра они неоднократно посещали школы и проводили совещания с наставниками, что дает возможность преподавателям колледжа лучше узнать учителей-наставников и подшефные школы. Такое тесное сотрудничество помогает и наставникам и студентам-практикантам выбрать наиболее подходящую базу для прохождения практики.

На основании эксперимента в педагогическом колледже Университета Торонто специалисты пришли к выводу, что главным условием совершенствования педагогической практики выступает более тесное сотрудничество преподавателей колледжа и учителей-наставников. На сегодняшний день преподаватели колледжа отмечают несоответствие между программой, принятой в колледже, и практической работой учителей-наставников. Так, наблюдались случаи, когда студенты не получали разрешение на использование новых

форм и методов работы в ходе практического обучения, тогда как это являлось обязательным требованием учебной программы [5].

Регулярное посещение преподавателями колледжа закрепленных за ними школ позволило сделать вывод, что одного их мнения недостаточно для оценки студентов-практикантов. Поскольку большую часть времени со студентами проводят именно учителя-наставники, возможность объективной оценки ими профессионального роста студентов выше. Привлечение наставников к оценке практикантов освобождает последних от ощущения «урока-катастрофы» в результате посещения университетских кураторов, а возложенная на наставников ответственность делает их роль в программе более значимой.

По мнению учителей-наставников, теоретический курс должен более полно освещать ряд тем, актуальных для прохождения студентами практики. Многие отмечают, что прохождение педагогической практики будет более успешным, если в педагогическом колледже увеличат количество занятий по таким темам, как руководство классом, планирование учебных тем и уроков, оценивание знаний, знание учебного плана (в особенности новых государственных стандартов и требований), работа с родителями. На совместных совещаниях часто отмечается, что данные темы должны быть изучены до того, как начнется первая практика.

Хотя наставники и отводят ведущую роль практическому обучению, они понимают важность теоретического курса. Видя свою основную роль в практическом обучении, наставники осознают то определенное место, которое занимает программа колледжа, по которой студенты изучают теорию педагогической деятельности. В ходе наставничества учителя стремятся достичь разумного баланса между теоретическими и практическими аспектами, между тем, что «есть», и тем, что «должно быть».

Таким образом, ставя общие цели, учителя-наставники и преподаватели колледжа стремятся работать в тесной взаимосвязи. Программа подготовки учителей в Канаде, включающая широкий блок практической деятельности, ориентирована на современные концепции педагогического и школьного образования. Считается, что успешность профессионально-педагогической подготовки учителя напрямую связана с постоянной модернизацией педагогической практики [6].

В заключение отметим, что в современной системе подготовки учителей повсеместно отводится большое место практической отработке профессиональных умений и навыков. Мо-

дернизация педагогической практики в вузах направлена на придание ей непрерывного и дифференцированного характера. Практика осуществляется на протяжении всего периода обучения и разнопланова по своему содержанию: ознакомительная, пассивная, активная и др. Студенты-практиканты получают разностороннюю методическую и педагогическую помощь со стороны инспекторов национального образования, преподавателей университетов, ответственных за практику по специальности, методистов университетских институтов подготовки учителей, учителей-методистов базовых школ. Отметка за практику выводится на основе письменных отзывов всех методистов, посетивших студентов, что значительно снижает субъективность в оценивании. Практика под руководством методистов предоставляет широкие возможности для ознакомления с различными стилями работы. Значительное количество времени, отведенное для анализа посещенных и проведенных уроков, способствует формированию педагога-профессионала. Практический аспект подготовки будущего учителя по значимости не уступает теоретической подготовке. В общей сложности одна треть учебного времени отводится на педагогическую практику студентов, что, несомненно, сказывается на уровне их готовности к выполнению своих профессиональных обязанностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман, А.В. Тенденции развития университетского педагогического образования за рубежом / А.В. Глузман // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 10. – С. 42–46.
2. Иванюк, Н.В. Непрерывная педагогическая практика студентов вузов как фактор успешной адаптации к профессиональной деятельности: анализ зарубежного опыта / Н.В. Иванюк // Народная асвета. – 2003. – № 11. – С. 23–29.
3. Лабазина, Л.Н. Педагогическая практика в системе обучения учителей во Франции / Л.Н. Лабазина // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – № 3. – С. 210–212.
4. Роль института «наставников» в организации практики студентов педагогических колледжей Канады [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://vashabnp.info/news/2010-11-12-897>>. – Дата доступа: 12.10.2010.
5. Guyton E. & McInyre D.J. Student teaching and school experiences, in: W.R. Houston (Ed.) Handbook of Research on Teacher Education. – New York: Macmillan, 2009.
6. Borko H. & Mayfield V. The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach // Teacher and Teacher Education, 2007. – P. 501–518.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of new approaches to the organization of students' pedagogical practice abroad apprenticeship. On the pattern of pedagogical colleges and universities in France and Canada, the organizational, content and methodological aspects of students' practice are described.

Поступила в редакцию 21.11.2011 г.

УДК 37:502.17(476)

*А.Р. Борисевич, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики БГПУ*

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ГЕНЕЗИС ИССЛЕДОВАНИЙ

На рубеже XX и XXI вв. одним из сложнейших вопросов является проблема преодоления экологического кризиса и его социальной составляющей. Наблюдается ряд противоречий, которые необходимо разрешать уже на современном этапе развития.

Современный мир вошел в зону «турбулентности», так называемого кризисного экологического существования, а человек стал глобальным фактором, определяющим, прежде всего, масштабы и динамику происходящих на земной поверхности изменений. И теперь существование природы и природных объектов на планете Земля зависит от того, насколько будут целесообразны и обоснованы поступки и действия человеческого сообщества в целом и каждого человека в частности.

Понимание необходимости решения экологических проблем в области образования на самом высоком международном уровне привело к форуму в Рио-де-Жанейро еще в 1992 г., когда была принята концепция устойчивого развития. Однако переход к устойчивому развитию требует выработки особой «стратегии разума», опирающейся на ценностные ориентиры, более высокие, чем локальные или национальные интересы. Устойчивое развитие – это развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего поколения, не подвергая риску способность будущих поколений удовлетворять свои потребности.

Идея перехода мирового сообщества к устойчивому развитию широко обсуждалась на международных форумах и конференциях в