

Педагогическая практика будущего учителя как объект научной рефлексии

Pedagogical practice of the future teacher as an object of scientific reflection

Paper is devoted to management research finding student: scientific and methodological problems in pedagogy; the search for materials for their course / degree work; the identification of promising technologies, techniques in educational practice.

Keywords: teaching and research work, management, exploratory search, pedagogical practice.

Статья посвящена анализу результатов 10-летнего мониторинга педагогической практики студентов предвыпускных и выпускных курсов педагогических вузов.

Методами сбора эмпирического материала явились: кластерный анализ протоколов, ориентирующих будущих учителей на фиксацию реально используемых форм, методов, технологий обучения и воспитания; контент-анализ целостной рефлексии педагогической практики студентами; кросскультурный анализ ценностных установок студентов выпуска 1992 и 2012 годов.

Методология исследования опирается на парадигму личностно-развивающего обучения. Структура рефлексии уроков разработана в логике процесса учения И. И. Ильева, дидактико-воспитательной работы Ч. Куниевича и траектории личностного развития В. И. Хуторского.

Новизна исследования состоит в целевой установке: изучить степень готовности будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности на «перекрестке» их смыслового самоопределения в сфере образования, в период решающего выбора места дальнейшего развития (школа, магистратура, научная деятельность и др.)

Место педагогической практики в системе профессионального образования будущих учителей постоянно привлекает внимание исследователей по ряду причин: во-первых, потому, что кумулирует результаты самых разнообразных психолого-педагогических воздействий и самостоятельной деятельности студентов, интеграцию теоретической и практической их подготовки; во-вторых, потому, что происходит определенное сокращение времени на ее проведение [Клин-Климашевская А., 2007], которое может быть компенсировано усилением психолого-педагогической, научно-исследовательской и организационно-методической составляющих в деятельности студента [Тарантей В.П., 2004]; в-третьих, потому, что позволяет «схватить» студента на «перекрестке» его личностно-смыслового самоопределения относительно будущих перспектив в сфере образования [Казимирская И.И., 1992].

Педагогическая практика проводится в различных формах: может быть на предвыпускном и выпускном курсах вуза, может быть и непрерывной на протяжении всего периода обучения. Педагогическая практика не может быть «пассивной». Она представляет собой активное, деятельностное освоение педагогической реальности с позиции педагога [Хуторской А.В., 2001].

Одним из компонентов практики является изучение состояния знаний, умений учащихся по предмету, которому будущий педагог будет обучать своих учащихся.

Этот этап практики студенты называют «пассивной», подчеркивая тем самым, что не они, а учитель выступает в активной роли, проводит урок, организует и стимулирует учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Задача же практиканта – смотреть, видеть, слушать, слышать и фиксировать то, что ему представляется заслуживающим внимания, что можно будет взять на вооружение в будущей работе или, напротив, что ни в коем случае он (она) делать не будет.

В помощь практикантам мы разработали протоколы для наблюдений за работой педагога и учащихся. Каждый из протоколов помогает сфокусировать внимание практикантов на одной из проблем: какие средства использует педагог для

стимулирования учебно-познавательной активности обучающихся на занятии; как организуется взаимодействие обучающихся на занятии; какими средствами педагог стимулирует самостоятельную работу учащихся; какие инновационные формы, методы, технологии используют педагоги.

Выполняя задания, студенты осуществляют своего рода «срез» реального состояния образовательной практики. Чтобы этот срез отражал объективную картину, в протоколах предлагается перечень возможных ориентиров-подсказок, направляющих внимание исследователя.

Приведем фрагмент протокола, цель которого изучить средства, используемые педагогом для стимулирования учебно-познавательной активности учащихся.

Характер формулирования учебно-познавательных задач занятий: эвристический; с опорой на опыт учащихся; проблемный; традиционный (усвоить, научить и др.).

Приемы стимулирования интереса к содержанию усваиваемого учебного материала: способы расположения учащихся в аудитории (диады, малые группы, команды, клуб, традиционные и др.); дискуссионное изучение материала; взаимное обучение, оценивание, проверка; игровые формы обучения; опора на личный опыт студентов/учащихся; использование аудио, видео; диалоговые формы обучения; создание однородных по уровню успеваемости групп; создание неоднородных по уровню успеваемости групп; стимулирование персональной ответственности; стимулирование коллективной ответственности.

Приемы и средства стимулирования качества образовательного продукта (знаний, умений, навыков, новых способов познавательной деятельности): глубокое знание; гибкие (подвижные) знания; прочные знания; умения применять в учебной ситуации; умение переносить в различные ситуации; умения конструировать новые знания на основе имеющихся; умения проверять и оценивать самого себя; умения оценивать другого.

Данные получены в результате анализа 452 протоколов.

На этапе уяснения и отработки учебной информации преобладают следующие способы уяснения изучаемого содержания: вопросы – 74%; реплики-уточнения – 22%; записи уясняемого содержания – 69%; создание схем уясняемого содержания – 7%; устное повторение 29%¹.

На этапе усвоения учебной информации предпочтение отдается приемам произвольного усвоения: запоминание материала по частям – 62%; воспроизведение после каждой части – 44%; соотнесение и увязывание с уже известным – 31%; комплектование единиц усвоения и их воспроизведение – 18%; создание семантически целостной системы единиц воспроизведения – 11%.

На этапе контроля-самоконтроля, оценки-самооценки преобладают такие приемы как: самостоятельное воспроизведение – 39%; применение в типичных учебных ситуациях – 27%; применение во внеучебных, жизненных ситуациях – 7%; использование усвоенных знаний для получения новых знаний – 1,4%.

Анализ протоколов, ориентированных на фиксацию приемов, используемых педагогами для организации взаимодействия учащихся, показал, что среди целевых установок на позитивное взаимодействие педагоги чаще всего используют: общие для всех цели и результаты предстоящей деятельности – 74%; общие средства (карточки, фломастеры, рисунки) – 42%; смену социальных ролей при изучении материала (аналитик, коммуникатор, энциклопедист, консультант, контролер-инспектор, синтезатор) – 7%.

На этапе отработки и усвоения учебного материала наиболее часто педагоги прибегают к следующим приемам: взаимный обмен информацией – 74%; диалог по поводу содержания усваиваемого материала – 72%; уточнение наиболее трудного материала – 74%; объяснение другому – 14%.

¹ У одного педагога, как правило, используется несколько способов, поэтому общее число больше 100%.

Взаимодействие в процессе контроля/самоконтроля, оценки/взаимооценки характеризуют такие приемы как: определение критериев знание-незнание – 62%; аргументация выставяемого себе и другому балла – 4,4%; номинации академического и социального уровня – 14%.

Полученные студентами-практикантами материалы свидетельствуют о движении образовательной практики в сторону использования новых технологий обучения, о применении традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса.

Что же касается организации и стимулирования системного усвоения знаний, создания «семантически целостной системы единиц воспроизведения» [Ильясов И.И., 1986], то она встречается лишь у одного из десяти педагогов.

Значимой для личности обучающегося, но не освоенной пока образовательной практикой, остается проблема содержательной оценки и самооценки выставяемых и получаемых баллов, актуализации социальных ролей, которые исполняют школьники в процессе обучения.

Кросскультурный анализ самооценки студентами психолого-педагогических умений, которыми они овладели и продемонстрировали во время педагогической практики, выявил наибольший «разрыв» в пределах кластера «трудности организации воспитательных воздействий»: среди выпускников 2012 г. только 3-4% респондентов оценивают баллом «4» (по пятибалльной шкале) свою готовность к организации общественно полезной деятельности учащихся, к включению их в обсуждение общественно-политических проблем страны и мира.

Среди респондентов 1992 г. эти трудности не фиксировались. Уточняющие собеседования с учителями общеобразовательных школ, выпускниками УВО 2012 показали, что в системе педагогического образования намечается тенденция утраты сознательной функции педагогической деятельности. Общеобразовательная школа реализует в основном функцию обучения, вытесняя функции самореализации и жизненного самоопределения своих воспитанников.

Пролонгированный анализ затруднений студентов-практикантов по названным показателям отмечается постоянно, начиная с 2001 года, и может быть отнесен к статусу «не улучшаемых состояний» [Поташник М.М., 2002].

Объектом изучения явились затруднения, оцениваемые студентами выпускных курсов педагогических университетов (и педагогических отделений отраслевых УВО) как возможные препятствия в предстоящей профессиональной самореализации.

Хронологический интервал сравнения – педагогическая практика выпускников 1992 г. и 2012 г.

Кросскультурный анализ личностно-смыслового самоопределения выпускниками педагогических УВО своих перспектив в сфере образования позволяет выделить «разрыв» в их ценностных ориентациях и обозначить тот вектор в развитии педагогического образования, который связан с установкой на основополагающие нормы и предопределяет деятельность педагогов в Республике Беларусь в настоящее время.

Замысел статьи состоит в стремлении обратить внимание заинтересованных читателей на факты, тенденции, которые определяют особенности ценностных установок сегодняшних выпускников, завтрашних учителей.

В статье подведены итоги исследования ценностных установок выпускников педагогических учреждений высшего образования, выполненных автором в течение 1992-2012 учебных годов [Казимирская И.И., 1992].

Эмпирический материал собран на основе самооценки выпускниками педагогических вузов своей готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Трудность кросскультурного исследования состоит в выборе и адаптации методик, специальных процедур опытно-экспериментальной работы [Кондрашова Л.В., 2005]. Мы

исходили из установки, что ценностное отношение не возникает до тех пор, пока субъект не обнаруживает для себя проблематичности удовлетворения актуальной потребности. Жизнь показала, что чем проблематичнее возможность удовлетворения той или иной потребности, тем большей ценностью обладает предмет (или способ) ее удовлетворения.

Обозначим контур нашего исследования: во-первых, это студенты выпускных курсов педагогических университетов на «перекрестке» личностно-смыслового самоопределения относительно будущих перспектив в сфере образования, т.е. сразу же после преддипломной педагогической практики; во-вторых, им предложено самим обозначить три наиболее значимых затруднения, которые более всего их тревожат в предстоящей педагогической деятельности.

Отзывы сгруппированы по кластерам: «трудности самоорганизации и самореализации»; «трудности организации учебной деятельности»; «трудности организации воспитательных воздействий».

Оценочная ориентация исследования позволяет вычлнить то, что зафиксировано в памяти, что дорого выпускнику.

Диахронический анализ трудностей, которые испытывают сегодняшние выпускники педагогических вузов и испытывали их сверстники в 1992 году, позволяет констатировать, что кластер «самоорганизации и самореализации» существенных изменений не претерпел: наибольшие трудности для выпускников 1992 и 2012 годов представляет умение «распределить время своей работы и деятельности учащихся на уроке», а также умение «объективно оценивать ответы учащихся».

Наибольший «разрыв» зафиксирован в пределах кластера «трудности организации воспитательных воздействий»: среди выпускников 2012 года только 3-4% респондентов оценивают баллом «4» (по пятибалльной шкале) свою готовность организации общественно полезной деятельности учащихся, к включению их в обсуждение общественно-политических проблем страны и мира.

Среди респондентов 1992 года эти трудности не фиксировались. Уточняющие собеседования с учителями общеобразовательных школ, выпускниками УВО 2012 года показали, что в системе педагогического образования намечается тенденция утраты созидательной функции педагогической деятельности. Общеобразовательная школа реализует в основном функцию обучения, вытесняя функции самореализации и жизненного самоопределения своих воспитанников.

Пролонгированный анализ затруднений студентов-практикантов по названным показателям отмечается постоянно, начиная с 2001 года, и может быть отнесен к статусу «не улучшаемых состояний» [Поташник М.М., 2002].

Особого внимания заслуживает показатель «способен формировать восхищение человеком как высшей ценностью». В самооценках воспитанников 1992 года при ответе на этот вопрос студенты оценивали свою готовность баллами «4» и «5»; а в отчетах по педагогической практике называли фамилии конкретных личностей, восхищение которыми им удавалось вызвать у своих учащихся.

Назывались имена выдающихся деятелей науки, культуры, полководцев, государственных и политических деятелей как мира в целом, так и Республики Беларусь.

У респондентов 2012 года показатель этой способности фиксируют также 3-4% выпускников. Приблизительно такой же уровень готовности фиксируется с 2001 года.

Анализ исследований по проблемам педагогического образования [Кузьминский А.И., 2014] свидетельствует, что из содержания педагогической подготовки учителя выпадает такая нормативная модель его готовности к педагогической деятельности, как сохранение и преумножение гуманистического национального интернационального ядра культуры, проявляющаяся в способности учителя «вызывать у своих воспитанников восхищение человеком, как высшей ценностью».

Особенности современного этапа педагогического образования в Республике Беларусь требуют усиления места и роли теоретических и научно-практических

разработок ценностно нагруженных методик, технологий в общепедагогической подготовке будущих учителей.

Выводы.

Образовательная практика современной общеобразовательной школы взяла направление на активное включение в содержание образования инновационных форм, методов и технологий усвоения учебной информации. Соотношение инновационных и традиционных форм и методов организации учебно-познавательной деятельности школьников может быть определено как оптимальное.

Вне поля зрения остаются ценностнонагруженные технологии, методы, требующие сосредоточенности на самопознании, признании другого как ценности, способности включать учащихся в общественно полезную деятельность, способности и готовности организовать обсуждение проблем страны и мира.

Недооцененными являются ценностнонагруженные технологии, формирующие восхищение Другим как ценностью.

Управление исследовательским поиском будущих учителей в процессе педагогической практики студентов предвыпускного и выпускного курсов педагогических университетов приносит ожидаемые результаты при условии, что студент-практикант обеспечен научно-методическим сопровождением его поиска на каждом из этапов квазипрофессиональной деятельности. Объективный взгляд студента, фиксирующий лишь то, что он реально наблюдает в работе педагога, позволяет получить объективную картину реального состояния образовательной практики.

Так, в практике учителей достаточно широко используются инновационные формы и методы организации урока. Что же касается технологий обучения в сотрудничестве, они, к сожалению, остаются вне поля зрения абсолютного большинства учителей. Упускается реальная возможность работы учащихся в малых группах, когда рядом с тобой товарищ, у которого можно спросить, если что-то не понял, обсудить решение определенной задачи. В малой группе создаются естественные отношения ответственной зависимости успехов товарищей от твоих усилий и наоборот. Равно как и уровень осмысления материала, применение его для решения новых задач заметно выше при обучении в сотрудничестве.

Эффект обучения в сотрудничестве особенно важен для формирования коммуникативных умений. Учащиеся учатся вместе обсуждать вопросы, приходить на помощь друг другу, формулировать проблемы, обращаться к учителю.

При заметном движении к технологизации процесса обучения в личностно-развивающей дидактической парадигме недостаточно внимания уделяется процессу формирования умений школьников конструировать новые знания на основе уже имеющихся, созданию семантически целостной системы единиц воспроизведения материала.

Литература

1. Казимирская, И. И. Мышление учителя и пути его формирования. / И. И. Казимирская. – Минск, МГПИ им. М. Горького. – 1992. – Ч. 2. – 136 с.

2. Клим-Климашевская, А. Создание общественного климата в гуманизации учебного процесса высшей профессиональной школы / А. Клим-Климашевская // Использование гуманистических технологий в образовательном процессе высшей профессиональной школы. Сборник научных статей. – Государственный педагогический университет им. Л. Толстого. Тула, 2007. – 284 с.

3. Кондрашова, Л. В. Превентивная педагогика: Учеб. пособие / А. В. Кондрашова. – Киев: Вища школа, 2005. – 231 с.

4. Кузьминский, А. И. Педагогический профессионализм как основа здоровьесберегающей деятельности современного учителя / А. И. Кузьминский // Теоретические основы здоровьесберегающей деятельности учителя. Седльце-Черкассы, 2014. – 314 с.

5. Педагогическая практика студентов: Теоретические основы и опыт реализации / В. П. Тарантей, И. И. Прокопьев, И. А. Карлюк и др. / Под ред. В. П. Тарантея. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 354 с.
6. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления / М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 346 с.
7. Цыркун, И. И., Пунчик, В. И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект / И. И. Цыркун, В. И. Пунчик. – Минск: БГУ, 2008. – 248 с.
8. Проекты программ по педагогическим дисциплинам для пединститутков // Сов. педагогика. – 1938, № 10.
9. ЦГАСПб. Ф. 4331, О. 31, ед. хр. 8 л. 10-18.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ