

УДК 378.1

**PROBLEMS OF PRACTICE FOCUSED PREPARATION  
OF TEACHERS IN HIGHER SCHOOL****G. V. Mitin***Candidate of Pedagogical Sciences,  
assistant professor,  
Pacific State University, Khabarovsk, Russia*

**Summary.** Updated two approaches to the essence of the training of teachers. Higher vocational teacher education is presented as laying the foundations of a professional position of the teacher, it shows the importance of practice-approach to solving this problem. Revealed two vectors implementation of practice-training of teachers in high school: in the process of passing students of different practices in accordance with the GEF VPO in the course of development of the professional disciplines of the block. Based on the author's experience is represented are listed are objective and subjective sources of practice-implementation approach to teacher training in higher education.

**Keywords:** training; professional position; practice-approach.

Понятие «профессиональная подготовка», несмотря на широкое использование в научных публикациях и прочно вошедшее в педагогический тезаурус, до настоящего времени не получило своего конкретного определения, что объясняется, прежде всего, различием в подходах к раскрытию его сущности. Многозначность определений данного понятия, безусловно, сказывается на выборе путей решения проблемы эффективности профессиональной подготовки.

В психолого-педагогической литературе выделяется два подхода к рассмотрению сущности профессиональной подготовки и оба акцентируют внимание на подготовке будущего специалиста в рамках дипломного образования.

Большинство исследователей придерживаются мнения о том, что профессиональная подготовка предусматривает усвоение знаний и комплекса специальных умений. Теория и практика подготовки специалиста в соответствии с данным подходом ориентируется на заказ общества и государства, требующий массового производства кадров, «встроенных» в технократическую систему производства и управления. Целью и результатом профессиональной подготовки в данном случае является определенный тип самостоятельного человека – квалифицированный профессионал, подготовленный к включению в стабильную производ-

ственную среду, требующую определенных знаний и умений.

Система подготовки в рамках первого подхода сориентирована на модель (профиль, специализация) специалиста. Основу данной модели составляет квалификационная характеристика, в которой фиксируются все требования к специалисту. В настоящее время эта модель представляет собой образовательную программу определенного уровня профессионального образования по определенной специальности, направлению.

Профессиональная подготовка в рамках рассматриваемого подхода состоит в следовании определенным стандартам, предписаниям и правилам, заданным совокупностью функций профессиональной деятельности. В аспекте обозначенного подхода подготовка педагогов начальной школы сводится к обучению будущих педагогов четкому выполнению профессиональных функций в разнообразных видах профессиональной деятельности: учебно-воспитательной, социально-педагогической, культурно-просветительной, научно-методической, организационно-управленческой.

Вместе с тем признается, что усвоение определенного объема знаний, умений и навыков недостаточно для выполнения профессиональных обязанностей. Например, В. В. Краевский [2] справедливо отмечает, что усвоение профессиональных знаний,

умений и навыков не гарантирует высоких результатов в работе учителей, которые нередко оказывались беспомощными перед лицом непредвиденных ситуаций, возникающих в педагогической действительности. Следовательно, усвоение определенных знаний, умений и навыков является необходимым, но не единственным показателем качества профессиональной подготовки.

В соответствии со вторым подходом профессиональная подготовка предусматривает становление личностных особенностей (свойств) будущего профессионала в единстве с усвоением знаний и умений, профессиональное становление личности. Важнейшим результатом такого образования является не только сама по себе сумма знаний и умений специалиста, но и некая «система координат», определяющая существование и поведение человека в этом мире и находящаяся в личностном арсенале профессионала. Личностно развивающее профессиональное образование ориентируется на формирование нового типа работника, для которого потребности в творчестве, самообразовании и саморазвитии, в переходе от функционально-ролевого к целостной жизнедеятельности личности в профессиональной сфере приобретают значимый характер. Во второй модели профессионального образования главенствующая роль отводится развитию и становлению личности обучаемого.

Высшее профессиональное педагогическое образование, в нашем понимании, призвано заложить основы профессиональной позиции педагога как *единство мотивационно-ценностного, интеллектуально-содержательного и организационно-деятельностного компонентов личности*. Эта позиция определяет личностное отношение педагога к той деятельности, которой он занимается, к себе самому в этой деятельности. Как писал Ш. А. Амонашвили: «Человек может жить своей профессией только тогда, когда он стремится познать через неё самого себя, и именно таким путем он может принести наибольшую пользу обществу» [1]. А. К. Маркова отмечает, что именно позиция, внутренние ценности и смыслы, а не методы и приемы, освещают труд

учителя, делают его значимым и развивающим для учеников [3].

В поисках ответа на вопрос о том, что представляет собой профессиональная позиция педагога, мы обратились к типологии онтологических позиций взрослого во взаимодействии с детьми, предложенной Г. А. Цукерман и В. И. Слободчиковым [5]. Экстраполировав точку зрения авторов на сферу педагогической деятельности, мы пришли к выводу о том, что все выделяемые роли – «Умелец», «Учитель», «Родитель», «Мудрец» – сочетаются как составляющие в целостной педагогической позиции учителя начальных классов. Основанием для такого вывода явилось понимание полифункционального характера взаимодействия учителя и учащегося. Каждой педагогической позиции соответствует свой развивающий педагогический процесс: «родитель» – выращивание жизнеспособного человека; «умелец» – формирование специальных способностей; «учитель» – обучение всеобщим способам мышления и деятельности; «мудрец» – воспитание всечеловеческого в человеке. Это своего рода «четыре стихии» образовательной практики, которые задают начальные условия полноценного, гармоничного развития ребенка [4].

В каждой конкретной ситуации благодатное отношение взрослого к ребенку есть единственный в своем роде сплав педагогических позиций. Взрослому, строящему совместную с ребенком жизнь, нелишне представить себе состав и пропорции основных элементов своей педагогической позиции, чтобы разобраться, кто же он *реально* есть и кем может быть в *реальных* отношениях с детьми. Следовательно, выпускник педагогического вуза должен научиться сочетать в своей профессиональной деятельности названные выше позиции.

Вышеизложенное, в очередной раз, подчеркивает гуманитарную направленность педагогического образования как важнейшего средства формирования мировоззрения и личностного мировосприятия человека, составляющих основу профессиональной позиции педагога. Тогда встает вопрос

о системе подготовки такого педагога в отечественном профессиональном образовании. Подготовка профессиональных кадров направлена на овладение студентами общекультурными, общепрофессиональными и специальными компетенциями. Значение соответствующей педагогической позиции в профессиональной деятельности учителя лишь проговаривается, но достаточного внимания ее формированию и становлению не уделяется. В стандартах же высшего профессионального педагогического образования последнего поколения подчеркивается значимость практикоориентированного подхода в подготовке педагогов, но механизм его реализации высшей школой так и не выработан.

Как показывает собственный 20-летний опыт подготовки педагогов для системы начального общего образования, такой подход успешно может быть реализован как при прохождении студентами – будущими учителями разных видов практик, так и непосредственно при изучении различных дисциплин профессионального блока.

Рассмотрим два вектора реализации данного подхода. Первый вектор определен Федеральным государственным образовательным стандартом, где прописаны виды практик, исходя из видов профессиональной деятельности выпускника. Содержательное наполнение указанных в стандарте видов практик проводится выпускающей кафедрой, исходя из специфики профессиональной деятельности.

В соответствии с нормативно определенными видами практик, погружение в профессию начинается после второго курса с овладения студентами опытом организации воспитательного процесса в летний оздоровительный период в условиях временного детского коллектива. Студенты, начинающие осваивать педагогическую профессию, традиционно связывают свою будущую профессиональную деятельность с вооружением учащихся определенной суммой знаний и формированием у них определенных умений. Наша задача – начать формирование их профессиональной педагогической позиции с представления ребенка ни как обуча-

ющегося, а как маленького человека со своим мировосприятием, пусть незначительным, но жизненным опытом, индивидуальными особенностями. Четырехнедельная работа с детьми в летних детских оздоровительных лагерях и на летних площадках в образовательных учреждениях разного типа (школа, центры и т. п.) позволяет погрузиться в соответствующую среду, приобрести опыт неформального взаимодействия с детьми. Идет освоение профессиональных ролей «Родитель» и «Мудрец».

Дальнейшее приобретение опыта выполнения профессиональных задач связано с освоением студентами профессиональных умений и навыков психолого-педагогической работы с детьми в образовательном процессе и практических исследовательских навыков, ознакомлением с особенностями профессиональной деятельности школьного психолога. Практика проходит в середине третьего курса и длится также 4 недели. Работая в качестве классных руководителей и сотрудничая со школьным психологом, студенты продолжают осваивать роли «Родитель» и «Мудрец».

В начале 4 курса студенты выходят на практику, связанную со спецификой работы учителя начальных классов по организации педагогического процесса в первые дни обучения ребенка в школе. Рабочий день студентов состоит из исследовательского блока, наблюдения за процессом обучения и помощи учителю в организации учебно-воспитательного процесса. Проводится выявление готовности детей к обучению в школе, наблюдение за правилами знакомства первоклассников со школой и организацией первых уроков, помощь учителю в организации приема детей в школу утром и отправкой их домой после уроков, проведение экскурсий по школе, игр на перемене и физкультминутки на уроке, изготовление наглядных материалов, включение в групповую работу учащихся на уроке. На данной практике студенты начинают осваивать роли «Умелец» и «Учитель».

Отработка этих ролей начинается на итоговой практике во втором полугодии четвертого курса, когда студенты полностью становятся на рабочее место учителя начальных классов

и выполняют все его функции. Здесь перед студентами встает трудная задача: с одной стороны, они должны организовать процесс по освоению учащимися программного материала и выполнению требований ФГОС (роли «Умелец» и «Учитель»), с другой – решать социально-воспитательные задачи, заботиться о сохранении физического и психического здоровья детей, создавать условия для их личностного роста («Родитель» и «Мудрец»). Совмещение всех этих ролей не всегда проходит успешно.

Так на протяжении трех лет в соответствии с программами практик студенты погружаются в профессиональную деятельность, формируя у себя определенную профессиональную позицию.

Второй вектор реализации практикоориентированного подхода связан с системой организации процесса освоения дисциплин профессионального блока. В данном случае степень реализации практикоориентированного подхода в подготовке педагогических кадров определяется политикой выпускающей кафедры и профессиональной позицией преподавателей. Поясним это утверждение.

Выпускающая кафедра, планируя закрепление дисциплин за тем или иным преподавателем, может отдельные дисциплины вынести в базовые образовательные учреждения и привлечь к их ведению ведущих специалистов этого учреждения. Плюс такого опыта: студенты не только слушают теорию и разбирают практические вопросы, но и имеют возможность выйти в реальную профессиональную среду, в классы к детям и практически опробовать полученные знания. Например, при изучении дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе», студенты сначала слушают в базовой школе теоретический материал по технологии организации внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС начального общего образования, а затем разрабатывают сценарии конкретных внеурочных мероприятий и проводят их с детьми или включаются в работу какого-либо кружка в школе.

Преподаватели профессионального цикла также могут плотно сотруд-

ничать с базовыми образовательными учреждениями. Помимо лекционно-практических занятий, основой вузовского образования является самостоятельная работа студента, занимающая 1/2 часть времени, отводимого на изучение конкретной дисциплины. Именно она формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию. Перед преподавателем каждой учебной дисциплины ставится задача, максимально используя особенности предмета, помочь студенту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу, а также через освоение общих умений и навыков самостоятельной деятельности максимально погрузить студента в профессию. Исходя из этого положения, практикоориентированные преподаватели так планируют проведение практических занятий или самостоятельную работу студентов, чтобы последние имели возможность включиться в профессиональную деятельность в базовом учреждении и в реальной ситуации отработать те или иные изученные темы. Например, при изучении дисциплины «Методика воспитания младших школьников» в теме «Педагогическое просвещение родителей» студенты разрабатывают план лектория для родителей младших школьников, выходят на родительские собрания и проводят 15–20-минутные лекции для родителей. При изучении методик преподавания различных учебных дисциплин в начальной школе можно разрабатывать конспекты уроков в соответствии с современными требованиями и выходить для их проведения в школу. Но здесь возникают определенные сложности. Количество часов, отводимых учебным планом на дисциплину, не позволяет преподавателю так выстроить процесс, чтобы дать возможность каждому студенту опробовать свои умения в реальной практической ситуации. Школы, работающие по своему четко отлаженному графику, не всегда готовы к включению посторонних лиц в педагогический процесс. Младшие школьники, которые

за определенный промежуток времени должны усвоить определенный объем материала, не всегда продуктивно реагируют на нового учителя, не готовы к принятию информации в непривычном для них стиле и режиме.

Здесь можно сослаться на организацию процесса подготовки учителей, реализуемую в педагогических колледжах, студенты которых постоянно находятся в образовательных учреждениях и на выходе имеют солидный опыт решения практических профессиональных задач. Но стандарты среднего профессионального педагогического образования ориентированы на подготовку учителя-умельца, способного организовать конкретный педагогический процесс не вникая в теоретические аспекты его организации. Выпускник колледжа готов решить практическую задачу, но объяснить к какому типу профессиональных задач она относится и почему так решается, смоделировать аналогичную задачу или обратную ей он затрудняется.

Таким образом, проблема реализации практикоориентированного подхода в подготовке педагогических кадров в вузе имеет как объективные, так и субъективные истоки. Большинство трудностей носит объективный характер: заинтересованность местных органов управления образованием в создании профессиональных площадок для отработки практических умений будущих педагогов; наличие базовых образовательных учреждений, готовых работать с вузом в единой связке по подготовке современных педагогических кадров; способность педагогов-наставников от образовательных учреждений оказать квалифицированную помощь студентам-практикантам; зачастую негативное отношение родителей младших школьников к наличию в их классе студента-практиканта; незначительный объем времени, отводимого на практику (1/8 часть от общего объема основной образовательной программы – 30 из 240 ЗЕТ); количество часов, запланированного у преподавателя на контроль самостоятельной работы студентов. В качестве субъективных труд-

ностей можно назвать незначительное количество (или отсутствие) у преподавателей дисциплин профессионального блока собственного практического опыта в рамках читаемого курса, а отсюда – низкая способность данных преподавателей поделиться своими практическими умениями и незаинтересованность в реализации на своей дисциплине практикоориентированного подхода; низкая готовность преподавателей разрабатывать кейс-задания или задания, требующие отработки профессиональных умений в реальной практической ситуации.

#### Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990. – 254 с.
2. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Слободчиков В. И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С. 5–11.
5. Цукерман Г. А., Слободчиков В. И. Мы, взрослые, и остальные люди // Семья и школа. – 1989, № 11. – С. 18–20; 1989, № 12. – С. 19–21; 1990, № 1. – С. 26–28, 52; 1990, № 2. – С. 33–36.

#### Bibliograficheskiy spisok

1. Amonashvili Sh. A. Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo protsesssa. – Minsk, 1990. – 254 s.
2. Kraevskiy V. V., Berezhnova E. V. Metodologiya pedagogiki: novyy etap: ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy. – 2-e izd., ster. – M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2008. – 400 s.
3. Markova A. K. Psihologiya truda uchitelya : kn. dlya uchitelya. – M. : Prosveschenie, 1993. – 192 s.
4. Slobodchikov V. I. Professionalnoe razvitie pedagoga kak nauchnaya problema // Innovatsii v obrazovanii. – 2003. – № 5. – S. 5–11.
5. Tsukerman G. A., Slobodchikov V. I. Myi, vzroslyie, i ostalnyie lyudi // Semya i shkola. – 1989, № 11. – S. 18–20; 1989, № 12. – S. 19–21; 1990, № 1. – S. 26–28, 52; 1990, № 2. – S. 33–36.

© Митина Г. В., 2015