

ПРОФЕССИОАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

PROFESSIONALIZATION OF PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS-TEACHERS

V. Voronov

Summary. The paper shows the problems of the teacher of pedagogy: low demand for pedagogy courses among students, goals, results, content and technologies of these courses. The factors that determine the development of a pedagogy course at a higher education institution are designated: the introduction of the teacher's professional standard and the next generation educational standards, the modernization of teacher education, the professionalization of teacher training.

The analysis of the program of modernization of pedagogical education (2014) is presented, in particular, its main idea is challenged — the professionalization of pedagogical training, the practical orientation of the educational program. According to the author, this carries the risk of reducing the quality of professional training, since the contradiction between the requirements of fundamental pedagogical, on the one hand, and its focus on the formation of craft skills in professional activities, on the other hand. The modular principle of the educational program construction is positively evaluated, and discusses options for adjusting the content of pedagogical disciplines based on the analysis of the quality of applicants, the motivation and academic needs of students, the needs of young teachers.

Keywords: pedagogical education, professional teacher standard, educational program, content of professional pedagogical training of students, modular curriculum, teaching practice, pedagogy course at the university.

Воронов Владимир Викторович

К.п.н., доцент, Московский государственный
областной университет
voronov128839@rambler.ru

Аннотация. в работе показаны проблемы преподавателя педагогики: слабая востребованность курсов педагогики у студентов, цели-результаты, содержание и технологии этих курсов. Обозначены факторы, определяющие разработку курса педагогики в вузе: введение профессионального стандарта педагога и образовательных стандартов следующего поколения, модернизация педагогического образования, профессионализация педагогической подготовки.

Представлен анализ программы модернизации педагогического образования (2014), в частности, подвергается сомнению её главная идея — профессионализация педагогической подготовки, практическая ориентация образовательной программы. Это несет, по мнению автора, риск снижения качества профессиональной подготовки, поскольку обнаруживается противоречие между требованием фундаментальности педагогического образования, с одной стороны, и его ориентацией на формирование ремесленных навыков в профессиональной деятельности, с другой стороны. Положительно оценивается модульный принцип построения образовательной программы, и обсуждаются варианты корректировки содержания педагогических дисциплин с учетом анализа качества абитуриентов, мотивации и академических запросов студентов, потребностей молодых учителей.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональный стандарт педагога, образовательная программа, содержание профессиональной педагогической подготовки студентов, модульный учебный план, педагогическая практика, курс педагогики в университете.

Как преподаватель педагогики в региональном вузе, я решаю вопрос: какую роль моя дисциплина играет в подготовке учителя к школе в классическом университете, который был педагогическим институтом.

Педагогика в вузе изучается как научная дисциплина, как свод фундаментальных теорий, которые, как предполагается, должны обеспечить глубокую подготовку студента к профессиональной деятельности. Студенты, однако, не видят тесной связи содержания курса педагогики, теоретических знаний с практикой, с реальными проблемами, которые им приходится решать в школе. Даже если они и признают полезность теории, то они не могут её использовать, не знают, как это сделать. В чем причины? Вот некоторые. Во-первых, действитель-

но, наша научная и учебная педагогическая литература не дает прямых ответов на различные ситуации практики и запросы студентов. Во-вторых, и студенты часто не могут обнаружить, осознать и сформулировать проблемы, с которыми они столкнулись в школе, большинство из них после шести недель практики говорит, что всё у них хорошо получалось и проблем нет. Как теоретическая дисциплина педагогика в значительной степени остается невостребованной в программах педагогического направления, что представляется абсурдом. Как сделать курс педагогики востребованным в педагогическом образовании? Более того, каким должно быть педагогическое образование в современном университете?

В 2014–2017 г. в большой части университетов страны, реализующих программы подготовки педагогов,

проходил эксперимент по модернизация педагогического образования в рамках «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [3]. Одной из её подпрограмм является Программа модернизации педагогического образования, цель которой — обеспечение подготовки педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и ФГОС общего образования. В 2015 и 2018 год были подведены итоги работы по программе [2, 3].

Гипотеза авторов-разработчиков программы модернизации П.О. состоит в следующем: традиционная модель педобразования в отечественных педагогических институтах (теперь университетов), в которой студент в течение всего срока изучает специальность, профессиональный блок (педагогику, психологию, физиологию, методику) и проходит практику в школе одновременно («параллельное» изучение), не дает качественного специалиста. Даже если молодые учителя знают свой предмет, то они плохо готовы, во-первых, к его преподаванию в современных условиях: поликультурная, многоязычная среда, школьники с разными образовательными нуждами, одаренные и с ограниченными возможностями — и, во-вторых, к преподаванию в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и Профессионального стандарта педагога, на основе компетентного и деятельностного подходов. Авторы предлагают институциональные изменения в подготовке учителя, перейти от традиционной её организации к модели «последовательного» образования: сначала освоение предмета или группы смежных дисциплин, затем на стадии профессионализации выбор педагогической специальности с соответствующей профессиональной подготовкой или какая-либо другая не педагогическая специализация. В ходе обоснования решений авторы рассматривают оба подхода. В рамках программы обосновывается, модель прикладного бакалавриата, которая предполагает, глубокую профессионализацию традиционной системы подготовки учителей.

В Программе модернизации педагогического образования были названы такие проблемы в педагогическом образовании: деятельность значительного числа педагогов, профессиональная подготовка, состав и содержание профессиональных компетенций не отвечают требованиям Профессионального стандарта и ФГОС общего образования; низкий уровень практической готовности выпускников к работе; содержание психолого-педагогической подготовки и доминирование репродуктивных технологий как причина слабой готовности учителей к работе в новых условиях; явление двойного негативного отбора в педагогической профессии; отсутствие мотивации и низкий уровень академической готовности абитуриентов, отсутствие системы независимой оценки качества подготовки будущих педагогов [1].

Характер проблем определил направления модернизации педагогического образования, разработку основных профессиональных образовательных программ (ОПОП). Главная модернизационная идея состоит в профессионализации подготовки педагогов, придании ей практической направленности, благодаря чему, по замыслу инноваторов, выпускники вуза будут лучше готовы к выполнению профессиональных функций. Для этого предлагается осуществить ряд преобразований и разработок, а именно: определить *результаты* освоения образовательных программ — узловой момент; разработать структуру и *содержание программ* (модульных) подготовки педагогов; определить новую модель взаимодействия школы и вуза в организации *практик*; разработать содержание и способы *итоговой оценки* результатов. Попробуем высказаться по поводу предлагаемых нововведений.

Согласно компетентностному подходу, результаты образования в виде компетенций являются ключевым компонентом и определяют все остальные. В связи с принятием профессионального стандарта требуется, по мысли авторов, привести в соответствие результаты образования по ФГОС-3+ и согласно Профессиональному стандарту педагога (ПС). Смысл гармонизации результатов в обоих документах состоит, вероятно, в том, чтобы описать результаты освоения образовательной программы выпускником вуза как можно ближе к тому, что должен делать педагог на своем рабочем месте, к его должностным обязанностям.

Результаты образования в виде компетенций и требования к педагогу в виде описания трудовых функций в этих документах, очевидно, должны соотноситься, но вместе с тем надо видеть назначение каждого из них: ПС — условие для приема на работу и выполнения самой работы; ФГОС — для выдачи сертификата о завершении образовательной программы. Ориентация на Профессиональный стандарт, по нашему представлению, несет опасность свести высшее образование к ремесленничеству, к натаскиванию на выполнение ряда ограниченных функций, в то время как задача высшей школы дать фундаментальную основу для выполнения широкого спектра задач, в том числе в нетривиальных ситуациях. Фундаментальность и предметной, и психолого-педагогической подготовки студентов входит в противоречие с узко понимаемой профессионализацией, практической ориентацией подготовки на формирование типовых способов решения профессионально-педагогических задач. Этот конфликт фундаментальной подготовки (классический университет) и практико-ориентированной подготовки (направление «педагогическое образование») вызывает дискуссии среди специалистов [4, с. 8].

Идея профессионализации обучения студентов требует пересмотра содержания психолого-педагогической

подготовки, которое в рамках образовательных программ предполагается осуществлять на основе принципа модульности. Согласно этому принципу, модуль, а не учебная дисциплина является единицей формирования планируемых результатов обучения в виде трудовых действий, компетенций, знаний. Модуль рассматривается как цельная часть учебного плана, комплекс, состоящий из учебных дисциплин, видов практик, НИРС, или некоторая последовательность образовательных мероприятий, включая внеаудиторные [2, с. 34]. По замыслу разработчиков, модуль должен иметь следующую структуру и последовательность исполнения:

1. ознакомительная практика, итогом которой будет определение проблем, запросов студентов в формировании педагогических компетенций;
2. изучение теории, направленное на поиск средств решения проблем и отработку навыков их решения в условия практикума;
3. учебная практика в школе под руководством учителя-мастера (супервизора);
4. анализ практики и проведение мини-исследования для выявления причин неудач в работе и средств её оптимизации;
5. организация рефлексии для формирования общего способа профессиональных действий [5, с. 109].

По-видимому, эту схему надо рассматривать не только как структуру одного модуля, но как общий путь формирования профессионализма студентов, где логика состоит в обнаружении и постановке проблем в профессиональной подготовке, в поиске ответов на них в теории, в отработке профессиональных навыков и в анализе, исследовании и обобщении результатов. Такой подход отсылает нас к методике решения профессиональных задач, контекстному обучению. В качестве теоретических дисциплин в данной структуре и логике выступают психология, педагогика, методика предмета, которые в совокупности с практиками, научным исследованием, рефлексией и итоговой аттестацией решают задачу подготовки выпускника к профессиональной деятельности. Следовательно, для достижения заявленных целей необходимы пересмотр, перестройка содержания и технологий преподавания этих дисциплин, прежде всего психологии и педагогике, а именно: теории, научные знания изучаются как *ответы на вопросы практики, как средство решения профессиональных проблем*. Содержание профессиональной подготовки и её организация рассматривается в свете идеи, восходящей ещё к Д. Дьюи: изучение реальных проблем, ведущее к формированию субъективного опыта учащегося. В отечественной дидактике высшей школы этот «задачный» подход к организации содержания профессиональной подготовки достаточно разработан [6, с. 53]. Однако он не имеет широкого использования в массовой практике.

Для реализации этой практико-ориентированной модели подготовки педагога, как правильно пишут разработчики, необходимо внести принципиальные изменения в организацию практики в школе. Функция школы в проведении практики студентов — продемонстрировать начинающему педагогу образцы решения конкретных проблем в работе, научить конкретным эффективным действиям в определенных ситуациях. Для этого в школе нужно иметь условия: программы по работе с практикантами, подготовленные для супервизии учителя и даже базовые кафедры. Функция вузовского преподавателя — анализ эффективности (неудач) в работе практиканта, организация исследования по решению конкретных проблем в становлении, развитии профессиональных действий, консультирование, помощь в формировании собственного стиля работы практиканта, профессиональной культуры, «собственной педагогической теории» [5, с. 113–114].

Предлагаемые авторами нововведения у меня, как преподавателя педагогики вызывают неоднозначную оценку (при одобрении принципиальных положений в целом). Есть опасность превращения прикладного бакалавриата в усовершенствованное педагогическое училище: снижение фундаментальной подготовки и усиление ремесленного компонента может негативно сказаться на качестве учителей, привести к противоположным от задуманного результатам. Модернизация педагогического образования в этом практическом направлении, как нам кажется, отражает давно возникшую дискуссию об университете, о тренде на развитие университета, который должен выпускать эффективных работников для бизнеса и производства. Противники утилитарного, экономического взгляда на высшее образование горячо возражают. Университет — хранитель и производитель знаний, его миссия — исследовать и обучать, но не узким трудовым функциям и действиям на рабочем месте. Узкий профессиональный функционализм в подготовке учителя отражает прагматический и сциентистский подход в решении вопроса, что отвечает, однако, мировым тенденциям в поиске моделей педагогического образования. Но есть вероятность, что результаты будут неоднозначны.

Что может делать преподаватель педагогики и как реагировать на реальное состояние образования в свете изложенного и в ожидании позитивных перспектив после окончания эксперимента и внедрении новых моделей педагогического образования? Отвечая на этот вопрос, я могу обратиться к собственному опыту.

Содержание курса, с одной стороны, должно сохранить свою фундаментальность, с другой — отвечать на запросы, проблемы, возникающие у студентов особенно после практики в школе, которая, пока ещё про-

ходит позднее изучения курса. Поэтому преподавателю педагогики приходится предвидеть проблемы в практической работе будущих учителей и корректировать курс. Опыт и исследования позволяют выделить ряд проблем, типичных, общих для массы студентов и начинающих учителей. Моих студентов волнуют такие вопросы (в порядке снижения актуальности): воспитание в школе, формирование нравственных ценностей, поведение школьников («хамское поведение»), мотивация в учении («не хотят учиться»), работа с трудными, в том числе с девиациями в поведении («алкоголь, наркотики, преступность»), дисциплина на уроке, образовательные технологии, в том числе ИКТ, методы обучения (просят сказать о самом лучшем методе!), взаимоотношения учителя с учениками, родителями. Обобщая, можно видеть, что студенты, сами недавние школьники, озабочены проблемами в поведении, воспитанности учеников, в организации (методика и технологии) обучения, в отношениях с учащимися и родителями (вопросы личного и профессионального поведения учителя, общения, стиля руководства классом).

Согласно исследованиям, молодые учителя, отталкиваясь от своих первых опытов, осознавая свои проблемы и потребности, заинтересованы в следующих программах повышения квалификации (в порядке угасания актуальности):

1. Использование новых технологий в работе
2. Методическая компетентность в преподавании моей предметной области (областей)
3. Знания в моей основной предметной области (областях)
4. Практические виды оценивания успеваемости учащихся
5. Обучение ключевым компетентностям (например, решать проблемы, учить учиться)
6. Преподавание в поликультурной или многоязычной среде
7. Управление и администрирование в школе
8. Навыки в области компьютерных и информационных технологий применительно к работе учителя
9. Поведение учащихся и организация работы на уроке
10. Методы индивидуального обучения
11. Обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья [7, с. 110–111].

Заметно, что учителя и руководители их профессионального развития детальной видят проблемы в профессиональной деятельности и подготовке к ней, но в двух главных позициях мои студенты с ними солидарны: знание предмета и методика обучения.

Эти наблюдения и исследования показывают, в каком направлении надо корректировать содержание

вузовского курса педагогики, если преподаватели педагогики хотят, чтобы он отвечал более направленно на вопросы, которые возникнут у студентов на практике и в их будущей работе в школе. Наши предложения по корректировке содержания курса педагогики в сторону его большей актуальности и практической направленности состоят в следующем: сделать обязательным базовый модуль, включающий введение в педагогическую деятельность и науку, основы обучения и воспитания в школе; все остальные проблемы педагогики и педагогической практики изучать в дополнительных модулях, курсах по выбору, при этом следует решить, сколько из этих курсов студент должен выбрать обязательно. Курсы по выбору могут быть такие: история образования, ИКТ в образовании, образовательные технологии, обучение одаренных, детей с ОВЗ, оценивание результатов обучения, формирование компетенций учащихся, индивидуализация обучения, руководство классом, внеурочная деятельность в школе, научно-педагогическое исследование, инновации в образовании, образовательная политика, право в образовании, философия образования, профессиональное развитие педагога, индивидуальный профессиональный стиль и другие. Состав курсов может меняться в зависимости от желаний и потребностей участников процесса.

Что касается технологий изучения педагогики, то все специалисты знают и про деятельностный подход, и про методики активизации учебной деятельности, однако репродуктивное обучение господствует на всех уровнях образования. Недостатка в информации о технологиях, активизирующих учебную деятельность студентов, в педагогической литературе нет, но преподаватель вуза считает, что если он прочитал лекцию, то студенты нечто усвоили, забывая, что освоить значит сделать информацию своей, превратить её в собственное знание и способности, а это можно только в самостоятельной мыслительной и предметной деятельности, которую и должен организовать преподаватель [1].

Таким образом, профессионализация подготовки студентов и, в частности, курсов педагогики в университете проходит в рамках модернизации педагогического образования, согласно которой рекомендуются главные новации: модульная организация содержания профессиональной подготовки, новая модель отношений «школа-университет» в организации практики, а также другие нововведения, что в целом можно принять. Вызывает, однако, опасение в успехе модернизации наличие ряда барьеров: стойкая ориентация вузов на предметную подготовку; неготовность школ к новой организации практики; социально-ценностные приоритеты значительной части вузовской молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28.05.2014 N3241 п-П8) [Электронный ресурс] //Комплексный проект по модернизации педагогического образования. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n3/71559.shtml> (дата обращения: 10.03.2019).
2. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 29–44.
3. Марголис А. А., Сафронова М. А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 5–24.
4. Лазарева Ю. В. Классический университет или педагогический ВУЗ: поиск оптимальной институциональной формы обучения студентов педагогических специальностей // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7, № 5 (2015) <http://naukovedenie.ru/PDF/138PVN515.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/138PVN515
5. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
6. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов — будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 1/2013, с. 50–61.
7. М. А. Пинская, А. А. Пономарева, С. Г. Косарецкий. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124
8. Воронов В. В. Опыт активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016, № 1. С. 94–102.

© Воронов Владимир Викторович (voronov128839@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет