

4. Присутствует глубинная интегративность в эмоциональной сфере:

- а) азарт,
- б) соревновательность,
- в) переживание свободы,
- г) переживание сотрудничества взрослых,
- д) оптимистическое видение мира,
- е) ситуации успеха,
- ж) вера в свои силы.

Таким образом, формируя мотивацию и управляя созданными ситуациями, учителя и родители можно вместе влиять на развитие личности в разных аспектах, делая это согласованно. При этом не ущемляется ребенок в ощущении себя субъектом деятельности, растет и закрепляется состояние субъективации.

Методика игры "Самоконтроль", проводимой с младшими школьниками, является технологической проработкой идеи субъективации личности, одной из малоработанных и остроактуальных в современной педагогике.

В. С. Безрукова

Институт развития регионального образования Свердловской области

НОВАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Подойдем к проблеме подготовки педагогов с содержательной стороны. Здесь перестройка идет очень медленно и изменения несущественны: меняется не более чем содержание отдельных тем по уже устоявшимся курсам. В результате предоставления вузам некоторой свободы в разработке рабочих учебных планов и программ усилилось местничество кафедр, их стремление "перекроить" планы и программы в свою пользу. Об этом свидетельствует резкое сокращение числа курсов, которые студенты изучали по выбору, сокращение всех видов профессионально-педагогических практик. (Термин "профессионально-

педагогическая практика" вводится для обозначения тех видов практики, которые непосредственно связаны со специальностью. Так, при подготовке инженеров-педагогов к ним будет относиться и производственная практика студентов)

Стержневой проблемой содержания образования педагога любой специализации является соотношение теоретической и практической составляющих подготовки. При этом принято считать, что теоретическая подготовка в основном сводится к изучению теории на аудиторных занятиях и проведению элементарных исследований в форме курсовых и дипломных работ, а практическая подготовка – это педагогическая практика на старших курсах обучения.

Проблема педагогической практики – одна из вечных проблем, до сих пор остающихся в советской педагогике. Она решалась на всех этапах нашей истории, но выдвигаемые продуктивные идеи затем воплотились в неприемлемые средства их реализации. Всякие компромиссы между идеей и средством дискредитировали первую, например, это непрерывная педагогическая практика, которую мы еще будем рассматривать¹. Сейчас вновь звучит призыв о принятии дополнительных мер по улучшению практической подготовки студентов университетов, педвузов и педучилищ.

Из чего исходит концепция педагогической практики сегодня и что в ней нас не устраивает? Для ответа на этот вопрос используем введенное Т.Куном понятие научной парадигмы. Парадигма, по представлению американского ученого, – это "признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений"². При организации педагогической практики в вузах сегодня руководствуются парадигмой, куда входят следующие идеи:

1) теория имеет приоритет перед практикой, теория – первична, практика – вторична (отсюда – практика базируется на теории и следует за ней);

2) практика должна быть комплексной и предельно концентрированной во времени;

3) программы практик "выводятся" из образа идеального специалиста, отраженного в профессиограммах и квалификационных характеристиках, а поэтому унифицированы;

4) педагогическая практика студентов рассматривается как звено, подчиненное системе работы школ и ПТУ.

Какую практику мы построили на основании этой парадигмы?

Сегодня педагогическая практика – уникальное самостоятельное

образование, оторванное от конкретной теоретической подготовки студентов; темы уроков, содержание учебной дисциплины в школе или ПТУ могут даже не соответствовать учебной программе вуза. Связь теоретической и практической подготовок специалиста существует лишь в нашем воображении. Наглядным примером служит заочное обучение. Мы построили практику, не способствующую углублению теории, ее использованию, и даже напротив, нередко "воспитывающую" нигилистическое отношение к теории.

Сложившаяся педагогическая практика построена на диктате узковедомственных интересов и планов работы школ и ПТУ, которые не всегда отвечают интересам и склонностям учащихся, студентов и преподавателей, руководящих практикой. Это ведет к слепому копированию и постоянному воспроизводству устаревшего педагогического опыта в опыте новых и новых поколений учителей. Всякое новшество, принесенное студентом в школу и ПТУ, за редким исключением, отторгается, не поощряется, что в конечном итоге ведет к преувеличению значения знаний, полученных на конкретной практике, как знаний о жизни школы или ПТУ и "подстройке" теории под практику. Во всяком случае, так было с циклом психолого-педагогических дисциплин.

Отдавая приоритет теоретической подготовке, мы раздробили и руководство практикой. Студентом обычно руководят пять-шесть человек: физиолог, психолог, педагог, методист из вуза и классный руководитель, учитель-предметник, мастер производственного обучения. Между руководителями практики в лучшем случае возникают отношения невмешательства, а иногда — откровенного взаимного неприятия, руководители практики предъявляют повышенные требования к выполнению студентом только своих заданий.

Мы отнесли практику на последние годы обучения в вузе и ведем ее концентрированно. Ведем ее, часто торопясь, не оставляя студенту возможности ее повторить, если она у него идет не так успешно. Мы перегружаем школы и ПТУ, преподавателей вуза массовым выходом на практику, нередко из-за сроков практики мешаем учителям школ и училищ либо начинать, либо заканчивать четверть или полугодие. Мы знакомим студентов не со всей технологией обучения в течение года или нескольких лет, а лишь с частью ее. Практика организована так, что студенты не видят процесса развития учащихся, их движения вперед, не различают учебных циклов.

Наконец, практика лишает студентов индивидуальности. Они выполняют нормативы, движутся в одном темпе, работают по одной методике, сдают, часто переписывая друг у друга, одинаковые документы

и задания. Согласно единым требованиям программы, мы в приказном порядке регламентируем все до мелочей: форму дневника и отчета, план урока и внеклассного мероприятия, схемы изучения учащегося и кол - лектива.

В результате профессионально-педагогическая практика не выполняет свои главные функции. Она слабо повышает уровень профессиональной подготовки студентов, служит средством закрепления старого педагогического опыта, отчуждает начинающих педагогов от школ и ПТУ.

Практика, обособленная от теоретической подготовки студента, ставшая самостоятельной, перестала влиять на нее. Поэтому как бы преподаватели вуза ни старались преподносить новые теории, они вызывают у студентов временный ситуативный интерес. В результате - начинающие пустеть аудитории даже у лучших преподавателей, многократно списываемые контрольные, курсовые и дипломные работы, плохое посещение студентами консультаций.

Отрицая сложившуюся практику и ее устаревшую парадигму, мы предлагаем новую парадигму, включающую следующее:

1) практическую подготовку студентов (профессионально-педагогическую практику) сделать перманентной, как и теоретическую, начиная с первого курса; ввести непрерывную педагогическую практику, ликвидировав существующую концентрированную практику на старших курсах;

2) по содержанию и организации практику дифференцировать и индивидуализировать путем создания пакета индивидуальных программ и выбора студентом одной из них; выполнения студентом разнообразных ролей: помощника (дублера) учителя или мастера, воспитателя общежития, ассистента или лаборанта при подготовке и проведении уроков, репетитора, руководителя кружка и т.д.; создания индивидуального темпа выполнения задач практики, когда, например, способный студент второго курса может выполнять программу педагогической практики третьего или четвертого и т.д.;

3) изменить оценку результатов практики: вместо отметок за проведенные уроки, мероприятия, посещения и отчеты ввести диагностику профессионально значимых умений и качеств личности готовящегося специалиста, при этом оценки ставятся, исходя из уровня сформированности профессиональных умений за время практики в течение года;

4) теоретически обеспечить практику: с учетом точно поставленных задач профессионального развития студента и содержания дея-

тельности в ходе практики делается отбор знаний прикладного характера из различных дисциплин, которые интегрируются в новую дисциплину "Профессиональная пропедевтика". Этот курс восполняет линейную систему расположения учебных дисциплин в вузе концентрическим принципом введения знания. "Профессиональная пропедевтика" должна дать столько знаний, сколько требует данная практика;

5) руководство педагогической практикой студента – передать одному руководителю, специально для этого широко подготовленному; желательно сохранение постоянного руководства педагогической практикой на протяжении всех лет обучения студента в вузе.

Объясним выбор этих положений. Как видно из парадигмы, мы предлагаем рассматривать педагогическую практику в органичном единстве с теоретической подготовкой студентов. Нам представляется, что последовательное расположение в обучении теории и практики, самостоятельность последней корнями уходит в разделение физического и умственного труда. Механическое понимание сходства и различия между ними, их соотношения и функции в развитии и профессиональном становлении человека привело к принижению роли практической деятельности, к забвению такого ценного принципа, как соединение обучения с производительным трудом.

Преодоление временного разделения учения и труда в условиях вуза позволит приучать студентов соединять самообразование и труд и в будущем. Очень точно об этом писал немецкий педагог Лотар Клингберг³.

Выдвигаемая нами парадигма практики основывается на восприятии всей учебно-воспитательной деятельности студентов в вузе как образа их жизни. Образ жизни студента строится на основе его учебной деятельности как центрального звена. Отрыв теории от практики и практики от теории привел к формированию чрезмерно теоретизированного, "аудиторного" обучения, к появлению ложного представления об "активной" нагрузке преподавателя вуза лишь как о лекционной и семинарской работе. Практика и руководство ею к такой работе, увы, не относится. Доля такой работы в учебном процессе невелика. Студенты постоянно находятся в аудиториях, выполняют указания преподавателей.

В связи с этим обратимся к высказываниям польского философа-психолога Тадеуша Ярошевского. Он очень точно определил этот феномен обучения и его роль: "Человек, являющийся работником в первой половине рабочего дня, не сумеет в полном смысле этого слова быть настоящим свободным и творческим в свободное время. Такой человек

проявляет склонность к агрессии. Стремясь к компенсации, человек нередко старается сделать рабами других людей, в том числе и чаще всего своего сексуального партнера, детей, либо других членов семьи ... Деформации рабочего времени ведут к существенной деформации свободного времени и деформации любви в поисках дешевого, примитивного развлечения, к высвобождению агрессивных тенденций в поведении, спросу на так называемую "mass culture", на сентиментальные, псевдогероические романы и детективы ... И наоборот, создание условий всестороннего развития людей в процессе труда, рождение творческой, развивающей интеллект и фантазию деятельности, а также чувство ответственности в совместной жизни с товарищами по труду создает прекрасную основу для развития человеческих отношений ...⁴.

Профессионально-педагогическая практика, перманентная и идущая одновременно с изучением теории, в ее линейном и концентрированном расположении создает новый образ жизни студентов. Этот новый образ жизни будет более свободным, творческим. В нем будут формироваться новые привычки, установки, отношения. Практика позволит студентам самостоятельно накапливать факты как самые устойчивые компоненты знания⁵. Только практика создает реальные условия для превращения теории в инструмент овладения ею, управления педагогическими ситуациями.

Мы предлагаем рассматривать профессионально-педагогическую практику как глубоко дифференцированную и индивидуализированную форму профессионального обучения студентов. Любая теоретическая подготовка инвариантна, рассчитана на массовое обучение специалистов. Лекции слушают "потоки" студентов, на семинары приходят группы. Индивидуализация и дифференциация обучения в этих условиях остается не реализованным принципом. В процессе практики студент начинает осознавать себя личностью, а свою деятельность - частью педагогической деятельности. В процессе практики студент полнее самореализуется, у него зарождаются механизмы компенсаторики, когда уже имеющиеся знания, умения и личностные качества восполняют, заменяют недостающие. В ходе практики возникает потребность в поиске и приобретении новых знаний и умений, в самоформировании личностных качеств. Введение диагностики способствует развитию самопознания, самоконтроля, саморазвития, самоформирования, самобразования и самовоспитания студентов.

Особенно нужна практика по гуманитарным учебным дисциплинам с их многофакторным и многовариантным знанием. Здесь она превращает-

ся в ценный источник познания. В первую очередь это относится к дисциплинам психолого-педагогического цикла.

Перестройка профессионально-педагогической практики на основе новой парадигмы тем более необходима, если мы хотим использовать ее в целях адаптации студентов к непростым условиям и особенностям их будущей самостоятельной деятельности. В процессе практики надо обеспечить адаптацию студента к конкретному типу профессиональной среды и формирование способностей и стремления ее постоянного усовершенствования. Об адаптационной функции практики говорят почти все разработчики программ практик, но мало кто из них организует практику соответствующим образом.

Многое из сказанного не является новым, но ни одно из этих положений не учтено в существующих учебных планах педвузов, в программах педагогических практик. Наглядный пример — непрерывная педагогическая практика. Идея непрерывной педагогической практики находит в русле нашей парадигмы. Но кто не сталкивается с ее горькими результатами в сегодняшних условиях реализации? Режимы работы вузов, школ и ПТУ не совпадают ни в рамках дня, ни в рамках недели, месяца и года. Когда у студентов заканчиваются аудиторские занятия, в профтехучилищах и школах уже нет учащихся. Во время зимних и летних каникул учащихся у студентов-экзаменационные сессии. Непрерывная педпрактика проводится на общественных началах, без выделения времени студентам, без оплаты труда преподавателей. В проведении этой практики вузы полностью бесправны. Преподаватели вузов просят коллективы школ и училищ принять студентов на практику, а они диктуют свои условия в области содержания и методики деятельности студентов и при этом за профессиональное становление студентов не несут никакой ответственности. В то же время практика настолько плохо организуется, что учителя и учащиеся устают от хаоса, неопределенности.

Итак, согласно нашей парадигме, практика рассматривается не как иллюстрация к теории, а только как связующее звено между теоретическим обучением будущих учителей и их самостоятельной работой в учебно-воспитательных учреждениях, как один из мощных источников и механизмов функционирования теории. Следовательно, она может опережать теоретическое обучение, идти с ним параллельно и следовать за ним. Поэтому требуется не механическое внедрение практики в учебно-воспитательный процесс, а диалектически продуманное создание "практических диаспор" в нем. Под "диаспорой" в данном случае мы понимаем распространение практики на весь учебно-воспитате-

льный процесс, включение практики в него, исходя из потребностей и особенностей профессионального становления педагога. Без практики нельзя сформировать ни понятийное поведение, ни поведенческие категории.

На основе данных положений и в соответствии с ними мы разрабатывали новую программу и методическое обеспечение практик для студентов инженерно-педагогических специальностей. Необходима их опытно-экспериментальная проверка, но ее очень трудно организовать из-за жесткости учебного плана, расписания занятий и учебных нагрузок преподавателей, которые требуют значительного изменения; тем более, что эксперимент требуется не локальный, а охватывающий весь учебно-воспитательный процесс.

Кратко опишем предложенную нами новую программу педагогической практики. Практика начинается со второго семестра первого курса. Студенты направляются в школы, ПТУ, УНПК, общежития, молодежные клубы, отделы технического обучения (ОТК) заводов, в детские комнаты милиции, детские медицинские учреждения. Они работают один день в неделю, выделенный в расписании. Особенность практики - работа с I-3 учащимися, не более. Задачи практики: осуществить социально-психологическую перестройку направленности личности будущего инженера-педагога на организацию воспитательных отношений с учащимися; сформировать личный опыт индивидуальной работы с учащимися; осуществить перевод индивидуальных прикладных умений студентов в педагогические.

Для решения этих задач разрабатывается пакет индивидуальных программ. Каждая программа направляет деятельность студентов на решение одной конкретной задачи индивидуальной работы с избранным воспитанником, выполняется как глубоко личностная и практически значимая. Так, студентам первого курса предлагаются следующие программы с условными названиями: "репетитор" (проведение с учащимся дополнительной работы по одному из предметов), "миникружок" (обучение учащихся прикладным умениям), "твоя профессия" (воспитание у учащихся интереса к профессии), "разряд" (работа с учащимися по повышению разряда по рабочей специальности), "история семьи" (создание совместно с учащимся истории его семьи), "книга" (привитие учащемуся интереса к чтению), "здоровье" (гигиеническое воспитание учащегося), "забота" (уход за больным ребенком в больнице), "курение" (ликвидация привычки к курению), "друзья" (воспитание бережного и экономного отношения к деньгам) и т.д. Чем больше таких программ, тем лучше учитываются индивидуальные особенности будущих

педагогов. Перечень программ может меняться. В их создании принимают участие и сами студенты.

В структуру каждой из программ входят конкретные задачи практики согласно теме программы; перечень навыков и умений, подлежащих формированию в ходе практики; перечень возможных видов деятельности; педагогический минимум (список литературы для чтения); текущая отчетная документация; формы подведения итогов практики.

Подготовка студентов к этой практике идет не только посредством изучения "Введения в специальность" и "Физиологии", но и нового курса "Педагогическая пропедевтика", рассчитанного на 10-14 часов. Об интегративном характере этого курса мы писали.

Итоги работы студента на педагогической практике подводятся на основе выполнения им задач индивидуальной программы и психолого-педагогической диагностики развития профессионально значимых качеств личности (направленность личности, педагогическое мышление, культура речи и др.), а также по уровню обученности воспитываемого им учащегося по предмету (навыку).

На втором курсе практика проводится весь год, как и на всех последующих курсах, исключая пятый. Задачи этой практики: продолжить формирование личного опыта студента по работе с учащимися, расширять зону работ; сформировать умения общения и взаимодействия с группой учащихся, распределяя внимание и время в работе с ними; воспитать стремление и умение сплачивать коллектив учащихся, формировать дружеские отношения с ними.

На втором курсе студенты опять работают по индивидуальным программам с условными названиями "урок" (подготовка и проведение уроков), "кооператив" (работа с ученическим кооперативом), "хозрасчет" (работа с хозрасчетными объединениями учащихся), "твоя профессия" (воспитание у учащихся данной группы положительного отношения к выбранной профессии), "история ПТУ" (организация поисковой деятельности учащихся), "здоровье" (изучение состояния здоровья учащихся и его влияния на уровень обучаемости и воспитуемости), "питание" (изучение и организация питания учащихся дома и в училище), "культура" (общекультурное развитие учащихся), "дружба" (формирование сплоченного коллектива) и т.д.

Так постепенно усложняются задачи практики из года в год, расширяются программы. На третьем курсе студенты начинают выполнять функции мастера производственного обучения, давать уроки, углубляют теоретические знания, формируют опыт педагогически целесообразной внеучебной деятельности учащихся. Кроме программ "урок", "твоя

профессия", "кооператив", "хозрасчет", планируются и другие: "мастер", "учитель", "навык", "теория", "завод", "творчество", "самообразование".

На четвертом курсе перед студентами ставятся задачи: сформировать опыт подготовки и проведения уроков по теоретическим дисциплинам профессионально-технического цикла подготовки будущих рабочих; углубить и расширить творческие знания по техническим дисциплинам, изучаемым в ПТУ; получить начальный опыт проведения научно-педагогических исследований; получить представление о системной зависимости всех направлений, функций и участков деятельности инженера-педагога в ПТУ. На четвертом курсе студенты осваивают деятельность преподавателя в единстве с деятельностью мастера производственного обучения.

Наконец, на пятом курсе проводится углубленное ознакомление с особенностями деятельности школы, ПТУ, УПК, ОТЗ завода по профессиональной подготовке молодежи по рабочим специальностям, формируется опыт самостоятельного проведения целостного научно-педагогического исследования. На пятом курсе практика длится всего десять недель и проводится по строго индивидуальным планам.

В основу новой системы педагогической практики положены такие принципы, как непрерывное и преемственное развитие потребностей, способностей и возможностей каждого студента, непосредственное теоретическое обеспечение практической деятельности, интеграция педагогической и инженерно-технической составляющих подготовки, связь практики с самообразованием студентов, индивидуальный темп продвижения вперед.

Индивидуализация практической подготовки идет посредством выбора индивидуальной программы, определения своего темпа, ритма, продолжительности выполнения программы, посредством максимальной реализации на практике накопленных знаний и навыков в самых различных областях жизнедеятельности. Вводимая диагностика будет стимулировать процесс практики. Талантливые студенты смогут осваивать сразу несколько программ или практику четырех с половиной лет успешно завершить за три года, а затем заниматься научно-педагогической деятельностью. Возможно, некоторые студенты смогут вести самостоятельную педагогическую деятельность.

Особо стоит вопрос о руководстве практикой. В целях повышения качества практической подготовки специалистов должна проводиться специальная подготовка преподавателей вузов, школ, ПТУ, изъявивших желание освоить этот вид нагрузки. Для руководства такой практикой

нужно знать теорию, постоянно совершенствоваться практически и быть ответственным. Подготовить руководителя педагогической практики нового типа непросто. Тем более, что существующая уже много лет педагогическая практика нивелирует профессионализм. Ею можно руководить человеку, далекому от психологии и педагогики. Думается, что новая практика востребует профессиональные качества у руководителя и будет стимулировать их проявление. Она отразится на кадровой структуре кафедр педагогики, психологии и других кафедр, возникнет потребность в специализации кадров, с одной стороны, в подготовке педагога интегративного типа - с другой.

Мы предполагаем реальные права и обязанности студента в процессе педагогической практики, например, студенту надо предоставить право выбора руководителя практики, индивидуальной программы, методики работы с учащимися, участие с правом голоса в работе советов школ и ПТУ и заседаниях кафедр, право определения режима своей работы на практике.

В заключение следует признать, что сложившаяся на сегодня система педагогической практики студентов в вузе является насилием над ними вследствие формализма и неорганизованности. Все это возникло не случайно. Думается, что в свое время боялись именно соединения теории с практикой и социального последствия такого единства. Именно при столкновении теории с практикой обнаруживаются противоречия, обличаются достоинства и недостатки системы образования. Желание скрыть эти противоречия породили сознательный разрыв между ними. В результате разрыва во времени теории и практики, отдаления их друг от друга, был снят вопрос об их взаимной ответственности за состояние друг друга, что вызвало отчуждение школ и ПТУ от вузов и наоборот. "Потребитель" и "производитель" стали взаимно свободными. Сегодня нужна реабилитация практики. Ни ЭВМ, ни другие технические средства, ни новые учебники по дисциплинам психолого-педагогического цикла не дадут нового педагога. Новый педагог - это педагог мыслящий и действующий.

Какая польза от перестройки практики для теоретического обучения в вузе? Во-первых, происходит верификация теории, во-вторых - приращение теоретических знаний и их развитие, в-третьих - корректировка содержания образования. Все это связано с функционированием содержания образования в профессиональной деятельности. Без улучшения практики нельзя пробудить интерес у студентов к теории.

Какая польза для школы и ПТУ от этой перестройки? Во-первых, педагогическая практика студентов - это постоянно действующий ис-

точник теоретического обновления, во-вторых – это средство проверки педагогического новаторства, в-третьих – стимул для учителей к научно-педагогическому росту.

Связи институтов со школами и ПТУ в виде традиционного шефства устарели. Нужны школы – лаборатории для вузов и вузы как экспериментальные лаборатории. В этих условиях гуманитарные науки начнут выполнять свою главную функцию – служить преобразованию общественной жизни.

Литература

- 1 См.: Абдуллина О.А. Проблемы педагогической практики студентов в истории высшей школы //Сов.педагогика. 1978. № 8. С. 114-119.
- 2 Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. С. 11.
- 3 См.: Клигберг Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984. С. 197.
- 4 Ярошевский Т. Размышление о практике. М.: Прогресс, 1976. С. 195-196.
- 5 См.: Капица П.Л. Эксперимент. Теория. Практика. М.: Наука, 1987. С. 15.

Г.И.Ибрагимов

Институт среднего специального образования Российской академии образования

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Многие ли из нас задумывались над вопросом о том, что общего между отсутствием у большинства учащихся техникумов целостных знаний и умений, сильных влечений, интересов и привязанностей к изучаемым предметам и ... знаменитыми строками великого поэта: "Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь"?

Нам представляется, что объединяет эти два факта одна и та же