

6. Есипович К. Б. Основы управления процессом обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: МГПИ, 1983. – 102 с.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпичиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М. Изд. центр «Академия», 2000. – 272 с.
9. Симонов В. П. Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
10. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984. – 344 с.
11. Lock D. Project Management. Gower Publishing, 1997. – 522 p.

Н. В. Маняйкина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются вопросы поэтапного формирования и развития профессиональной направленности студентов педвуза в период педагогической практики. Ретроспектива становления педпрактики, анализ современных форм и подходов к ее организации указывают на значительный потенциал данного вида подготовки студентов.

The questions of formation and development of students' professional pedagogical orientation in the process of student teaching practice are mentioned in this article. Student teaching practice as a stage of future teachers' professional formation and development is submitted in historical and modern aspects. The retrospective and modern analysis of the forms and approaches to its organization specifies significant potential of the given kind of practical preparation in the development of students' professional orientation.

Проблема формирования и развития профессиональной направленности будущих педагогов, которой уделяется большое внимание в психолого-педагогической литературе, рассматривается в рамках общей структуры личности и связана с реализацией профессиональной деятельности, ее мотивами и ценностями [5, с. 16].

Так, Э. Ф. Зеер включает в профессиональную направленность мотивы (намерения, интересы, склонности, призвание), ценностные ориентации (предприимчивость, деловитость, профессионализм и др.), профессиональную позицию (отношение к профессии, установки, готовность к профессиональному развитию) и профессиональное самоопределение [2].

Формирование и развитие профессиональной направленности – процесс, состоящий из нескольких этапов, который можно представить следующим образом: довузовская профильная подготовка, поступление в вуз, усвоение теоретических знаний и освоение первоначальных профессиональных умений, педагогическая практика, выполнение научно-практических работ, включение в социально-педагогическую деятельность [4, с. 16].

Особая роль в развитии профессиональной направленности будущих педагогов отводится педагогической практике. Она является «частью учебного процесса, формой профессионального обучения студентов в высших и средних учебных заведениях по подготовке будущих педагогов, максимально приближенной к условиям работы в (общее) образовательных учреждениях за счет включения в реальную педагогическую деятельность, непосредственного знакомства с должностными обязанностями учителя» [5, с. 40]. Иначе говоря, вхождение студента в профессиональную деятельность предполагает практическое овладение им функциями учителя-предметника – школьного преподавателя определенного предмета, учителя-воспитателя – классного руководителя и организатора внеурочной деятельности учащихся.

Педпрактика не сразу оформилась как вид деятельности при получении педагогической профессии. В эпоху старорусского воспитания и обучения учительство не существовало как профессия и передача накопленного опыта происходила стихийно. Со временем практическая подготовка приняла более последовательный характер, однако лишь для небольших групп студентов в педагогических институтах при университетах. Только когда система образования сформировалась как государственный институт и в учебных заведениях стала осуществляться многотипная профессиональная подготовка, усилилась практическая подготовка педагогов. Но ее значимость в учебных типовых планах постоянно менялась. В период всеобщей педагогизации вместе с увеличением времени на педпрактику происходит неоправданная дифференциация ее видов. Гипердифференциация практики начинает исчезать лишь с переходом к всеобщему профессиональному образованию. Формируется система непрерывной педагогической практики, которая характеризуется углубленной предметно-профессиональной направленностью обучения. Вузы самостоятельно разрабатывают и утверждают положения о практике с учетом специфики видов деятельности для различных специалистов.

Ретроспектива показывает, что роль практики как части профессионально-педагогической подготовки специалиста постоянно менялась, но как деятельность, имитирующая педагогическую реальность во время процесса обучения, как квазипрофессиональная деятельность она была востребована всегда.

Сегодня основная цель сложившейся системы педпрактики – поэтапное формирование образа педагога профессионала: «организация практик на всех этапах должна быть направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения студентами профессиональной деятельностью в соот-

ветствии с требованиями к уровню подготовки выпускника» [6, с. 22]. Во время проведения педагогической практики решаются определенные цели и задачи развития профессиональной направленности студентов.

Формирование профессиональной направленности начинается с умений и навыков, не требующих фундаментальной подготовки по предмету преподавания, поэтому его можно осуществлять уже на младших курсах в период ознакомительной практики.

Дальнейшее развитие профессиональных умений и навыков студентов реализуется на учебно-воспитательной практике, в ходе внеурочной деятельности в школе, а также во время педагогической практики в летних детских оздоровительных лагерях. Заключительный этап – завершающая процесс формирования педагога в вузе стажерская практика на 5-м курсе, целью которой является организация самостоятельной профессиональной деятельности студента. Это комплексная педагогическая практика, в ходе которой происходит совершенствование профессиональных качеств учителя-предметника и классного руководителя во всех видах деятельности [1, с. 18].

Таким образом, педагогическая практика может проводиться в течение всего курса профессиональной подготовки, а может быть сосредоточена на последних годах обучения. Независимо от подхода к организации педагогической практики, этот вид подготовки решает целый ряд специфических задач зафиксированных в нормативных документах.

В новом ГОС ВПО цель практической подготовки студентов – «углубить и закрепить теоретические и методические знания, умения и навыки студентов по общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам предметной подготовки, а также сформировать профессиональные навыки и умения в условиях реального учебно-воспитательного процесса» [1, с. 17].

По направленности педагогического воздействия задачи практики можно разделить на профессионально-познавательные и профессионально-рефлексивные. Профессионально-познавательные задачи определены программой практики и обусловлены необходимостью формирования различных профессионально-значимых качеств будущих педагогов; профессионально-рефлексивные – ставят сами будущие учителя в соответствии с собственными целями во время практики.

Анализ программ практики показывает, что они обеспечивают актуализацию полученных при теоретическом обучении знаний, формирование и дальнейшее развитие профессиональных умений и навыков у будущих педагогов. Однако ценностно-мотивационный компонент присутствует не во всех заданиях практики. Речь идет не о личностных, а о профессионально-ориентированных ценностях и мотивах – важных компонентах профессиональной направленности.

К заданиям, развивающим ценностное отношение учащихся к будущей профессии, мы относим различные рефлексивные формы, заставляющие задуматься о своей профессиональной деятельности, формирующие осознанное к ней отношение. Так, часто студентам предлагается во время практики описать и про-

анализировать какую-нибудь педагогическую ситуацию (конфликтную, успешную и т. п.). Опыт консультирования показывает, что студенты испытывают затруднения уже на стадии выявления этой ситуации: если нет открытого противостояния, то будто бы и нечего описывать, а значит, и анализировать. Мы предлагаем студентам спрогнозировать возможные проблемные ситуации в конкретно взятом классе (возрастной группе, учебном заведении), сочинив педагогическое эссе, в котором излагается субъективное мнение по проблеме и содержится диагностика для ее определения и дальнейшего анализа.

Кроме заданий для развития ценностного компонента профессиональной направленности, нужны задания типа «ранжирование» [3, с. 128]. Например, методика «Стена» предполагает ранжирование ценностных формулировок. Будущий учитель получает карточки с описанием целей и ценностей образования, из которых он строит «собственную стену целей и ценностей образования», устанавливая «кирпичики» с наиболее важными и значимыми ценностями в нижнюю часть – основание стены. Студент также получает чистые карточки для написания собственных целей образования и «корзину для мусора». К готовой «стене» будущий учитель готовит обоснование-объяснение. На основе этой методики студенты учатся выстраивать систему профессионально-личностных ценностей будущей профессиональной деятельности. Диагностическая функция методики может реализоваться как в отношении самих будущих педагогов, так и в отношении их учеников во время практики: применив данную методику в школе, будущий педагог соотносит свои цели и ценности с ожиданиями тех, кого ему предстоит обучать.

Мотивационная сфера будущих педагогов в условиях квазипрофессиональной деятельности на педагогической практике может развиваться при помощи субъектной направленности структуры и содержания заданий. Мы предположили, что возможность ставить собственные цели обучения и конструировать в соответствии с ними свой образовательный маршрут, т. е. акцентировать внимание на тех вопросах, которые кажутся наиболее важными в данный период времени и на настоящем этапе профессионального становления, скажется положительно на формировании и развитии профессионально-ориентированной мотивации.

Студентам предлагается заключить контракт с руководителем педагогической практики. Контракт включает в себя описание обязанностей студента, цели практики, индивидуальный план работы с перечнем заданий, выбранных студентом, эссе-анализ своей деятельности (рефлексивная оценка полученного опыта). Выбор заданий будущими педагогами осуществляется исходя из своих личных и профессиональных предпочтений, рейтинга заданий, возможности выбрать задания по силам. Контракт заполняется заранее, до начала практики, после знакомства студентов с предполагаемыми базами прохождения практики (специфика учебного заведения, контингент учащихся, возрастные рамки).

Мы считаем, что развитию профессиональной мотивационной сферы будет способствовать сознательный выбор студентами заданий, предполагающих поиск дополнительных сведений по проблеме, изучение истории во-

проса, интеграции с другими науками, углубленная трактовка понятий и т. д. К примеру, любое задание можно представить в виде инвариантной и вариативной частей:

Составьте план работы на весь период практики (учебная, внеклассная, воспитательная, методическая, исследовательская работа).

(+) Дополнительный балл: *перечислите наиболее важные на Ваш взгляд обязанности учителя при осуществлении внеурочной деятельности по иностранному языку. Прокомментируйте Ваш выбор.*

Подобные задания, решающие определенные практические задачи, дают, на наш взгляд, большие возможности для формирования и развития профессиональной направленности студентов в процессе педагогической практики.

Литература

1. ГОСТ ВПО. Специальность – 033400 Педагогика № 717 пед/сп (новый). – Взамен ГОСТ № 473 пед/сп; введ. 31.01.05. – М., 2005. – 22 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 397 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
4. Ломаева М. В. Учебное ролевое взаимодействие как средство воспитания профессиональной направленности будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 159 с.
5. Полонский В. П. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
6. Рекомендации по организации практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования / Вестн. образования. – Сентябрь. – 2000. – № 18. – С. 22.

А. В. Гамов,
Г. К. Смолин

ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ЧЕРЕЗ ПРОЕКТИРОВОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме формирования интеграционного мышления и рефлексивной готовности будущих специалистов инженеров-электриков, определению возможностей использования программирования и проектного обучения в качестве оптимального средства обучения.

This article is devoted to the problem of integrative formation of thinking and reflective readiness of future experts such as engineers – electricians, definition of opportunities of programming use and design training as an optimum means of training.