

Причем в большинстве развитых стран (США, Великобритания, Корея и др.) в системах обучения присутствуют элементы дуальной модели.

При дуальном обучении предполагается обеспечение на младших курсах общетеоретической базы, а на втором-третьем курсе - работа по индивидуальному плану, содержащему практикоориентированные учебные задачи, требующие выполнения в реальных производственных условиях. Студенты в зависимости от курса обучения 2-3 дня учатся в колледже и 3-4 дня - на предприятии под руководством опытного наставника. При дуальной целевой подготовке студент приобретает уже на ранних стадиях обучения определенные профессиональные компетенции, а также такие личностные качества, как умение работать в команде, навыки оптимального выбора технологического решения, ответственность за порученный участок деятельности. Трудоустройство на оплачиваемых рабочих местах, заключение срочного трудового договора, социальный пакет, закрепление наставников из числа опытных работников - все это способствует адаптации будущих специалистов к производственной среде, подтверждает правильность выбора профессии, дает ощущение ее значимости [2].

Подобная форма организации обучения требует дополнительных финансовых и трудовых затрат со стороны всех участников процесса, однако, она дает и дополнительные преимущества для каждого из его участников.

Потенциальный работодатель, имеющий собственное представление о специалисте, имеет возможность «вмешаться» в процесс обучения, дополняя содержание обучения кругом специфичных проблем для данного производства. Партнерство с учебным заведением дает возможность еще на ранних стадиях профессиональной подготовки оценить потенциальные кадровые ресурсы. Образовательное учреждение также заинтересовано в деловом партнерстве с производством, так как получает доступ к оперативной информации о текущем состоянии производственных процессов, а это позволяет внести коррективы в обучающие программы и актуализировать определенные дисциплины.

Результаты внедрения инновационных изменений в ПМК показывают, что дуальная форма обучения имеет преимущества. Во-первых, позволяет значительно укрепить практическую составляющую учебного процесса, сохраняя при этом уровень теоретической подготовки. Во-вторых, помогает решить задачу подготовки специалистов, полностью адаптированных к выполнению трудовых функций на конкретном производстве. В-третьих, повышает профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускников на современном рынке труда.

Подготовка востребованных современным производством специалистов только в стенах учебного заведения сегодня не возможна, поскольку нужны специфическая база практики и большие объемы практического обучения по специальности. Для отечественного профессионального образования проблема установления тесной взаимосвязи с производственной сферой является одной из наиболее острых и актуальных, что отражено в нормативных документах, определяющих образовательную политику государства в этой сфере. Именно поэтому распространение принципов дуальной организации на другие уровни профессионального образования представляется целесообразным, своевременным и перспективным.

Список литературы

1. Самолдина Л.Н. Научно-методическое обеспечение дуальной целевой профессиональной подготовки студентов в ССУЗ: Автореферат дис. канд. пед. наук Л.Н. Самолдина. М, 2008
2. Хабилов И.И. Дуальное обучение: инновационный путь взаимодействия с предприятиями. Электронный журнал об образовании «Аккредитация в образовании», 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.akvobr.ru/dualnoe_obuchenie.html (дата обращения 26.09.13)

УДК 378.147.88

Южакова Т.И.,
филиал ФГАОУ ВПО РГППУ,
г. Омск

АПРОБАЦИЯ УРОКОВ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье уделено внимание созданию условий для формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов в процессе педагогической практики, предоставляющей возможности для апробации уроков инновационного типа.

Ключевые слова: апробация, признаки инновационного урока.

В соответствии с требованиями к результатам освоения основных образовательных программ выпускник Российского государственного профессионально-педагогического университета по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» должен обладать среди многих других следующими общекультурными и профессиональными компетенциями (ОК и ПК): ОК28- владение процессом творчества (поиск идей, рефлексия, моделирование); ОК29- владение системой эвристических методов и приёмов; ПК13 - готовность к поиску, распространению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач; ПК14 – готовность к применению технологий формирования креативных способностей обучающихся.

В каких условиях можно выявить, овладевают ли студенты университета указанными выше компетенциями? Ответ достаточно очевиден: в условиях педагогической практики, которая по учебному плану организуется дважды – на 3 и 4 курсах для студентов, обучающихся по ускоренной заочной форме. Для каждой практики в рабочей программе определены конкретные цели и задачи. В перечень этих задач входит проектирование и проведение уроков теоретического и производственного обучения. И если основной задачей первой практики является адаптация к условиям учебного процесса образовательного учреждения и освоение методики проведения уроков, то для второй практики задача усложняется, она предполагает развитие у студентов творческого подхода к учебно-воспитательному процессу и поиск индивидуального стиля педагогической деятельности.

Решение задач второй практики трудно представить без предоставления возможности студентам апробировать уроки инновационного типа, в процессе подготовки и проведения которых необходимы упомянутые компетенции. В рамках данной статьи следует определиться с двумя основными понятиями: *апробация и урок инновационного типа*.

Сначала об уроке. Наиболее лаконично: *«урок – это оформленный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок учебно-воспитательного процесса»*. Существует несколько научно-обоснованных классификаций типов и видов традиционного урока. Педагогическое мастерство основано на «азбуке» классического урока и освоить традиции в обучении – не простая задача. Но поскольку образование невозможно представить без обновления, то появление инновационных уроков – явление абсолютно естественное.

В сравнительной характеристике традиционного и инновационного обучения установлены различия по нескольким параметрам, они общеизвестны, и всё же их уточнение, исходя из различных подходов к феномену инновационности, активно продолжается. В одной из публикаций А.А. Вербицкого [1, с. 13] выявлены главные «отличия классической и новой парадигмы образования», начиная от понимания миссии образования до ведущей доминанты в организации познавательной деятельности обучающихся.

Опираясь на основные критерии инновационности в образовательном процессе, выделим *ключевые признаки урока инновационного типа*.

Во-первых, это его *целевые установки – приращение личного опыта обучающихся в процессе активных самостоятельных усилий*, развитие способности к распознаванию актуальных проблем и их разрешению в типичных и нестандартных ситуациях в области изучаемых дисциплин.

Во-вторых, *тип познавательной деятельности – поисково-исследовательский, активный*, исходя из позиции субъект-субъектных отношений в педагогическом взаимодействии с опорой на сотрудничество.

В-третьих, *ожидаемый результат – понимание изучаемых явлений в их оптимальном соотношении личного и социального опыта*, их соприсутствие и возможное взаимодействие. Ведь если результат обучения – не «репродукт» на основе памяти, а авторский продукт, то формируемый при этом творческий потенциал личности можно смело рассматривать как важнейший индивидуальный ресурс для новых социально значимых достижений.

В настоящее время созданы самые разнообразные методики и педтехнологии для реализации модели инновационного обучения. В условиях педагогической практики студент при желании имеет массу возможностей *апробировать уроки инновационного типа*, т.е. приобрести первичный опыт как результат пробы и испытания, проверки своих сил, активно формируя при этом необходимые компетенции.

Апробация (от лат.) – одобрение, утверждение, основанное на проверке. Значит, *апробировать* – подтвердить подготовленность, пригодность к выполнению деятельности на определённом уровне. Для успешной апробации уроков инновационного типа практиканту необходимы консультации, методическая помощь и контроль со стороны руководителей практики.

В 2012-2013 учебном году в рамках общекафедральной темы НИР нами было проведено исследование по разработке критериев квалиметрической оценки проектировочных умений студентов двух групп Ом418 и 419С ИД в составе 51 человека на основе анализа методических разработок поурочных

планов, представленных в отчётах по итогам практики. По результатам исследования был подготовлен материал для участия в конференции международного уровня [4, с.44–49]. Что было выявлено?

В качестве индикатора квалиметрической оценки взят доминирующий тип познавательной деятельности субъекта, её выполняющего, т.е. практиканта. В данном контексте имеется в виду репродуктивный, продуктивный и творческий тип деятельности. Оказалось, что при выборе целей, содержания и методов в поурочном планировании более 70% студентов предпочитают репродуктивную деятельность, используя типичные шаблоны, а в проектировании контроля и рефлексии 95% из их числа испытывают серьёзные затруднения, прибегая к абстрактному «подведению итогов». В процессе интерпретации полученных данных возникло предположение, что студенты «застревают» на уровне репродукции по разным причинам, но возможно, что главным из них является мотив избегания неудачи, т.к. по шаблону действовать проще и легче. Хотя есть веские основания рассматривать самостоятельно составленный поурочный план в качестве авторского продукта и без творчества здесь не обходится даже практикант.

В связи с последним тезисом представляют интерес результаты исследований феномена творческой деятельности [3, с.13]. В них установлено три уровня проявления активности: стимульный, эвристический и креативный. Новый продукт создаётся: на стимульном уровне в границах заданного, ранее известного способа, работа выполняется «без затей»; на эвристическом уровне на основе усовершенствованных приёмов при сохранении способа работы без изменений; на креативном уровне принципиально иным способом выполнения работы, автором руководит внутренний мотив, который присущ человеку с новаторской жилкой. Установлено, что среди работников умственного труда с высшим образованием к первому типу относят 70–75%, ко второму типу – 10–15%, а к третьему типу – не более 10%. Эта информация в определённой степени позволила осознать специфику проблемы по выявлению и развитию у студентов выделенных нами ОК и ПК с учётом достигнутого уровня творческой активности.

Наблюдения за практикантами показывают, что большинству из них преодолеть стимульный уровень мешает так называемый антиинновационный барьер. Он обусловлен как их личностными ограничениями (уровнем подготовки, самооценки, мотивации), так и социальными стереотипами педагогического сообщества.

Идея диагностики трудностей, возникающих при внедрении инноваций, обсуждается во многих исследовательских работах. Никольская О.Л. [2, с 32] объясняет наличие антиинновационного барьера у педагогов низким теоретическим уровнем осознания психолого-педагогических закономерностей познавательных процессов; дефицитом способностей, необходимых для разработки творческих заданий; отрицательным опытом участия в инновационной деятельности (нередко под влиянием неконструктивной критики). Кроме того, внедрение инноваций требует наличия внутренней мотивации на самоактуализацию и успех.

Очевидно, что далеко не все, но определённая часть студентов обладает тем внутренним творческим ресурсом, который важно своевременно увидеть, задействовать и создать условия для самореализации на эвристическом или креативном уровне. И в этих ситуациях практиканту нужен «активный лидер», т.е. педагог, способный в качестве «перекодировщика» перевести с языка науки (теории) на методический (практический) язык содержание новизны выбранной технологии, при этом сам владеющий инновационными приёмами. Даже опытный педагог испытывает стресс во время подготовки урока инновационного типа, но ради личностного роста стоит проявлять подобную инициативу и делать шаги из зоны актуального в зону ближайшего развития.

В нашей «копилке» творческого педагогического взаимодействия со студентами-дизайнерами по адаптации и апробации инновационных методик в условиях педагогической и преддипломной практики есть определённый опыт методических разработок по технологиям, ориентированным на действие. Это и методика направляющего текста, методика дидактических задач, метод учебных проектов, а также разработка адаптивных обучающих тестов с использованием квалиметрического подхода в оценке учебного продукта. Наблюдения показывают, что апробация инновационных методик происходит успешно у тех студентов, кто имеет педагогический стаж, работает в сфере образования, улавливает связь в потребностях личностного и общественного обновления и имеет возможность их полноценного удовлетворения.

В создании благоприятных условий для реализации компетентностного подхода к профессиональному становлению студентов университета большую роль должна исполнять кафедра профпедобразования, в задачи которой входит обеспечить требуемый по стандарту уровень психолого-педагогической подготовки выпускников. Считаю, что ОПОП по профессиональному циклу необходимо по максимуму реализовывать усилиями штатных преподавателей, а не почасовиков. Педагогические компетенции должны формироваться в условиях «тесного и близкого расстояния»

межпредметных связей, а не выглядеть как разноцветные лоскуты, сшитые невпопад. На наш взгляд, именно нестыковка приобретаемых студентом психолого-педагогических знаний создаёт антиинновационные барьеры и блокирует способность практикантов к инициативным методическим разработкам.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. – 2012. – № 6(95). – С. 5-18.
2. Никольская О. Л. Психолого-педагогические затруднения учителей при освоении инновационных технологий // Педагогика. – 2005. – № 6. – С.31-36.
3. Проектная и исследовательская деятельность студентов в образовательном процессе учреждений ППО / сост. Мицук О. В., Баев С. Б. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2010. – 92 с.
4. Южакова Т. И. Аксиологические аспекты квалиметрической оценки проектировочных умений студентов университета // Проблемы непрерывного профессионального образования в контексте развития национальных образовательных стандартов: материалы 1-й международной научно-практической конференции, г. Омск, 9-10 апреля 2013г. ; филиал РГППУ в г. Омске. – Омск, 2013. – 354 с.