

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ – УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Обосновывается значимость взаимодействия участников педагогической практики, предметом которого выступает организация исследования в построении будущим педагогом смысла педагогической деятельности. Представлены основные аспекты взаимодействия: изучение деятельности педагога и детей, создание опыта в исследовании предметных действий учащихся, построение способа методической организации урока, создание экспертной карты качества методической подготовки, обеспечивающие становление и проявление исследовательской компетентности в методической подготовке.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; методическая подготовка; исследование; исследовательская компетентность.

Современные требования общества к учителю, годовому не просто быть проводником, транслятором определенной «суммы знаний», а способного строить открытые знания в совместной деятельности, ориентируясь на личностное развитие детей, обуславливают изменение профессиональной подготовки. Компетентностный подход в педагогическом образовании, зафиксированный в новом федеральном стандарте профессионального образования (ФГОС-3), направлен на изменение качества подготовки педагога, от будущего учителя «ожидаются самоорганизация, саморегуляция, самооценка» [1. С. 71]. В связи с этим изменяется и статус педагогической практики в профессиональной подготовке педагога: происходит не проверка приобретенных ранее знаний об организации учебного процесса (которые часто «зависают», становятся «лишними»), а построение, проектирование педагогической деятельности, что позволяет превратить саму практику «в сферу личностной самореализации» [1]. Педагогическая практика, оставаясь формой организации учебной деятельности студентов, должна выступать моделью будущей профессиональной деятельности, поскольку она призвана воссоздавать предметное, социальное и психологическое содержание реального труда педагога, задать целостный контекст его деятельности¹. В связи с этим возрастает ответственность участников педагогической практики: для студентов – в построении смысла и способов присвоения педагогической деятельности, для преподавателей вуза и учителей – в сопровождении процесса вхождения студентов в новый вид деятельности – педагогической, в создании условий, способствующих появлению личностного отношения к выбранной профессии.

Построение студентами смысла деятельности на педагогической практике возможно в условиях взаимодействия всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателей вуза и школьных учителей. Однако в сложившейся практике это взаимодействие складывается на функциональном уровне. Особенно ярко это прослеживается в присвоении студентами способов методической организации урока, где каждый участник строго выполняет предписанные ему функции: студент готовит и проводит уроки, осуществляет воспитательную работу; учитель знакомит с различного вида планами, консультирует, контролирует, оценивает; методист (преподаватель вуза) консультирует, контролирует, оценивает. В таком взаимодействии студент выступает объектом, на который направлены дей-

ствия как учителя, так и методиста, сам при этом занимает позицию исполнителя, поскольку ему приходится выслушивать и выполнять их рекомендации, которые порой еще и противоречат друг другу. Функциональное взаимодействие не только не позволяет студенту построить смысл осваиваемой деятельности, поскольку он исключен из его поиска, но и зачастую рождает чувство неуверенности, неудовлетворенности, а порой и отрицания самой педагогической деятельности как профессиональной.

Поиск смысла педагогической деятельности возможен в условиях обращения к рефлексии (Г.П. Щедровицкий), где и проявляется субъектная позиция будущего педагога в деятельности (В.И. Слободчиков) [2, 3]. В связи с этим педагогическая практика для всех участников меняет свою направленность: от ее «прохождения» к созданию условий в построении «перехода человека от выполнения предписанных ему функций к участию в определении самих этих функций и тем самым реализации позиции субъекта влияния на свое образование» [4. С. 227]. Предметом взаимодействия студентов, учителей и методистов на педагогической практике начинает выступать организация исследовательской деятельности в построении будущими педагогами способа методической организации урока. Исследовательская деятельность в методической подготовке – это деятельность, направленная на открытие и построение будущим педагогом собственного методического знания, необходимого для осуществления педагогической деятельности. Исследование выступает способом и средством в работе с методическим знанием. Главный вопрос в этом случае – почему так следует действовать. Ответ на него дает исследовательская компетентность как профессиональная характеристика педагогической деятельности, поскольку именно она позволяет студентам строить смыслы своей подготовки, определять цели предстоящей деятельности, включившись в исследование методики (не запоминание методических средств, образцовое их выполнение, а исследование условий их появления, использования, преобразования), осуществлять выбор необходимых методических средств, преобразовывать и изменять деятельность. Исследовательская компетентность становится способом организации деятельности, который и выводит студентов на необходимость методического знания в педагогической деятельности.

Проводимое нами исследование показало, что открытие смысла и цели педагогической деятельности не

может идти путем простого изучения и накопления знаний о самой деятельности, ее воспроизводства и тиражирования на практике. Необходимо включение студентов в образовательную деятельность, где они строят и создают свое понимание деятельности. Педагогическая практика как раз и позволяет студентам образовывать свои смыслы, строить свои способы организации деятельности, проектировать и осуществлять свою позицию в осваиваемой деятельности [5].

Реализация образовательной программы «Становление исследовательской компетентности в методической подготовке», в создании которой принимали участие преподаватели вуза, учителя начальной школы, студенты, повлекло за собой изменение характера взаимодействия в организации и содержании педагогической практики.

Так, в рамках постоянно действующей лаборатории «Образовательные инновации в методической подготовке будущего педагога» при кафедре теории и методики начального образования АлтГПА совместно обсуждались и находили свое наполнение следующие аспекты взаимодействия участников образовательной практики по построению будущими педагогами смысла педагогической деятельности на основе исследования, изменения способа методической подготовки:

1. Выбор форм изучения деятельности педагога и детей.

2. Создание банка исследовательских действий по изучению результатов практической деятельности учащихся.

3. Построение студентами способа методической организации деятельности при подготовке и проведении уроков на основе исследования.

4. Выработка оснований для анализа качества методической подготовки будущих педагогов.

Изучение **деятельности педагога**, к которому студенты приходят на практику, обусловлено необходимостью построения взаимодействия между учителем и практикантом. На практике студент «врывается» в контекст деятельности учителя, он не знает, как педагог выстраивал свое общение с детьми до его появления в школе, каким образом организовывал учебную деятельность, как, собственно, учил детей. Студенту предстоит «попробовать» себя в качестве учителя, а для этого ему необходимо познакомиться с самими учителем, начать изучение условий организации обучающей деятельности педагога. В этом ему помогает выполнение исследовательского задания «*Составь свое видение деятельности учителя*»².

На первой неделе, сидя за последней партой, студенты обычно выступают в роли наблюдателя за деятельностью учителя со стороны: ведут протоколы уроков, знакомятся с классным журналом и другой документацией, заполняют дневник практиканта. Выполнение исследовательского задания позволяет им «окунуться» в педагогическую атмосферу, осуществления при этом ряд исследовательских действий: проведение интервью; заполнение карт наблюдения за деятельностью педагога на уроке, где они фиксируют действия учителя в использовании методических средств на уроке, в организации деятельности учащихся, в преобразовании собственной деятельности. Результаты интервью и на-

блюдения студенты представляют в форме эссе «*Портрет учителя моего класса*», где описывают предмет деятельности педагога, его позицию и взаимодействие с детьми. Ценность эссе заключается в том, что студенты, изучив в вузе существующие модели педагогической деятельности учителя, возможности использования методических средств, учатся анализировать реальную деятельность педагога на практике, высказывать собственные суждения и оценки, делать обобщения и строить собственное видение педагогической деятельности.

Наблюдение за **деятельностью** детей на уроке (еще одна составляющая исследования в период практики) призвано помочь практикантам не только запомнить детей (кто где сидит, как зовут), но и установить, как дети действуют на уроке: ведомы учителем или проявляют инициативу, работают в паре или группе; умеют работать самостоятельно или ждут указания педагога и др. Заполнив и проанализировав карту наблюдения, студенты в своем исследовании идут от установления общих психолого-педагогических характеристик деятельности ученика (его поведение и активность на уроке) к установлению участия в формах деятельности (совместной), затем выходят на характеристику владения средствами и, наконец, рассматривают развертывание деятельности ребенка в процессе выполнения упражнения на уроках русского языка.

По результатам наблюдений студенты создают живую зарисовку деятельности ученика на уроке в форме эссе «*Портрет деятельности ученика*». Проведенное наблюдение позволит студентам ориентироваться на собственном уроке, когда они начнут выбирать методические средства в организации деятельности детей.

Создав два портрета (учителя и учеников), студенты могут установить зависимость между тем, *что* и *как* организует учитель, и тем, *как* и *в чем* происходит отклик деятельности учителя в деятельности учеников. На практике для студентов такого рода наблюдение выполняет функцию *исследовательского сопровождения* их вхождения в практическую деятельность. Не осуществив эти процедуры, студенты остаются в позиции «проходящих» практику, а не ее участников – «проживающих» практику, образующих свое понимание и смысл педагогической деятельности.

Идея создания **банка исследовательских действий по изучению результатов практической деятельности** младших школьников возникла в процессе совместного обсуждения итогов педагогической практики. Учителя отметили, что студенты не ориентируются на готовность школьников в методической организации изучения материала, в связи с этим они используют методические приемы, которые не всегда позволяют детям проявить свои возможности. Сами студенты обозначили в качестве затруднений при подготовке к уроку сложность выбора методического приема, который позволит организовать совместную деятельность детей, так как студенты не знают, что учащиеся умеют, в чем затрудняются. Обсудив проблему, пришли к выводу, что изучение уровня сформированности определенного практического действия у детей даст возможность учителю установить не только *качество* присвоенного детьми способа действия, но и определить *трудности*,

которые испытывают учащиеся в овладении тем или иным действием, выявить *причины* их появления. Исследование результатов практической деятельности школьников может выступить средством, позволяющим выбирать / преобразовывать методический прием, выявлять проблемы в методической организации деятельности на уроке [6]. Исследовательскими действиями в создаваемом банке выступили структурирование изучаемого действия; установление места его формирования в системе изучения, выделение оснований для анализа, отбор дидактического материала, выбор приема проведения и фиксации результатов (результативно-оценочная карта), формирование группы учащихся, подготовка дополнительных форм в изучении состояния предметного действия (индивидуальные беседы с детьми), анализ и интерпретация полученных результатов, корректировка деятельности. На педагогической практике студенты третьего курса, изучая уровень сформированности навыка чтения, создавали «Карту качества чтения ученика», что позволило им обоснованно выбирать методические приемы в совершенствовании качества навыка чтения на уроке. Студенты четвертого курса на практике «Первые дни ребенка в школе» организовывали исследование готовности первоклассников, результатом которого стало создание «Характеристики речевой готовности» конкретного ребенка. Обсудив с учителем и методистом полученные данные, студенты приняли участие в организации родительского собрания, где выступили с рекомендациями.

Учитель, готовясь к уроку, профессионально строит свои действия, опирается на собственный опыт. Его подготовка – это творческая мастерская, в которую студенты пытаются «проникнуть», которую пытаются «присвоить» или создать собственную. **Построение способа методической организации деятельности** при подготовке и проведении уроков стало актуальным в связи с тем, что у студентов на практике постоянно возникает дилемма: строить свои уроки так, как это делает учитель (повторять его схему, использовать его приемы, придерживаться его стиля общения с детьми), или создавать уроки в соответствии со своим замыслом, с тем, как это рассматривалось на занятиях по методике в вузе. Остро встает вопрос: как соединить (и можно ли) то, что изучали в вузе, с тем, что делает учитель на практике? В этом проявляется, по мнению студентов, «противостояние» «теории и практики». Выбор зависит от позиции, которую занимают студенты на практике, их готовности осуществлять исследование как способ организации деятельности.

Так, при подготовке к урокам литературного чтения студенты идут от изучения содержания литературного образования (анализ программ и учебников) к «прочтению» авторских концепций в организации литературного образования младших школьников; от установления особенностей организации литературного развития младших школьников через понимание специфики текстов художественного произведения к включению детей в процесс чтения и анализа художественного произведения. Вовлеченность в исследование меняет характер методической подготовки студентов: она превращается из воспроизводящей опыт организации обучения (соблюдение, выполнение схем, требований,

норм) в созидующую, образующую опыт методической деятельности, которая возникает по желанию, заинтересованности и воле образующегося (будущего педагога), где сам педагог участвует, влияет, изменяет деятельность.

Осуществление рефлексии при подготовке и проведении уроков становится значимым исследовательским действием в овладении студентами педагогической деятельностью. В сочинениях-рассуждениях³ студенты, описывая свои затруднения / успехи, через слово (текст) восстанавливали ситуации, действия в них, тем самым выходили на понимание и приобретение собственного «видения» возможных путей преобразования деятельности – строили свое образовательное пространство.

Приведем пример из одного такого сочинения студентки: *«...написание конспекта урока требует огромного внимания и сосредоточенности. Я продумывала каждый вопрос, каждое слово в вопросе, делала пометки в учебнике, примерно расписала время для каждого этапа урока, подобрала дополнительные задания (на случай, если останется время). Еще раз прочитав конспект урока, я попыталась поставить вопросы, которые могут возникнуть у учащихся. После небольшой корректировки конспекта, наступил этап его реализации на практике, то есть непосредственно проведение урока.*

И здесь я поняла, что все продумать нельзя. Когда мы ставили задачи урока, дети назвали их очень много и нужно выбрать именно те, которые действительно предстоит решить, и даже те, которые мы записали, не все были выделены у меня в конспекте.

Мало написать конспект урока, нужно в течение работы вносить поправки, ориентироваться в конкретной ситуации, и я поняла, что дети мне в этом помогут, если их внимательно слушать, не вести их за собой по написанному конспекту, а вместе изучать данную тему».

В приведенном фрагменте сочинения студентка описывает свое открытие смысла педагогической деятельности: на уроке необходимо работать совместно, слышать друг друга, изучать запросы детей, реагировать на них, организовывать деятельность, в которой устанавливаются субъект-субъектные отношения. Рефлексия стала шагом в понимании и построении уже учебной деятельности, а профессиональной.

Для студентов, пробуящих себя в качестве учителя на практике, актуальным остается суждение «могу / не могу», потом появляется «научил / не научил» (они начинают смотреть на результат своей деятельности через результаты деятельности детей), затем главным становится поиск ответа на вопросы «как изменились дети», «что мне надо изменить в своей деятельности, чтобы дети стремились учиться». Все эти изменения по отношению к подготовке урока появятся в том случае, если студенты начнут *исследовать* собственные действия и корректировать деятельность.

Выработка оснований для анализа качества методической подготовки будущих педагогов изменила направленность и способ оценивания готовности студентов на педагогической практике. Учитель, выставяя отметку за практику студенту, ори-

ентиром часто выбирает результат учебной работы: научил / не научил, поняли дети материал / не поняли. Однако методическая готовность будущего педагога проявляется в овладении им способом методической организации деятельности по построению урока, которая предполагает осуществление им выбора методических средств, обоснования их испол-

зования с учетом ситуаций на уроке, инструментального воплощения, преобразование самой деятельности. В связи с этим за основу в оценивании качества подготовки были взяты характеристики действий студентов при подготовке, проведении и анализе уроков, которые составили содержание экспертной карты.

Экспертная карта качества методической подготовки студента
(по результатам педагогической практики)⁴

Основания анализа качества методической подготовки	Критерии анализа качества методической подготовки	Проявленность			Эффективность		
		+	±	–	очень	мало	нет
1. Подготовка к уроку	1.1. Самостоятельно определяет тему урока						
	1.2. Анализирует учебники, пособия						
	1.3. Выделяет основной тип знания и анализирует его						
	1.4. Самостоятельно формулирует цель и задачи урока						
	1.5. Грамотно подбирает материал для урока						
	1.6. Планирует урок с точки зрения организации учебной деятельности						
	1.7. Самостоятельно выбирает способы организации деятельности, обосновывает свой выбор						
	1.8. Прогнозирует разное течение урока и организацию работы (вариативность)						
	1.9. Использует материалы из методической литературы						
	1.10. Планирует урок строго по методическим рекомендациям						
	1.11. Строит свой урок, ориентируясь на готовность детей						
	1.12. Изменяет схему урока, ориентируясь на деятельность детей						
2. Организация урока	2.1. Ведет урок строго по конспекту						
	2.2. Меняет ход урока в зависимости от ситуации						
	2.3. «Видит» детей, реагирует на их запросы, инициативы						
	2.4. Вовлекает детей в постановку учебной задачи на уроке						
	2.5. Создает на уроке ситуации для появления у детей инициативы						
	2.6. Использует разные формы сотрудничества: – работу в паре; – работу в группе; – фронтальную работу						
	2.7. Грамотно использует методические приемы в организации деятельности						
	2.8. Занимает на уроке позицию: Учитель-руководитель						
	Учитель-лидер						
3. Рефлексия и оценивание	Учитель-партнер, консультант						
	3.1. Называет удаchi своей деятельности на уроке						
	3.2. Выделяет проблемные аспекты в собственной деятельности						
	3.3. Вскрывает причины их появления						
	3.4. В своих неудачах ссылается на детей						
	3.5. Намечает возможные пути преобразования деятельности						
3.6. Устанавливает разрывы намеченных приёмов с реальной практикой их применения							

Заполненные учителями экспертные карты в дальнейшем обсуждались совместно со студентами и методистами при подведении итогов практики.

Студенты сравнивали мнение учителей с собственными выводами и суждениями.

Такая рефлексия создавала условия в построении студентами перспектив в собственной методической подготовке.

Таким образом, осуществление взаимодействия в организации педагогической практики на основе включения

студентов в исследование позволяет проследить динамику в построении ими основ педагогической деятельности от общего видения деятельности учителя, понимания об-

щего характера деятельности ребенка к умению конструировать собственную методическую деятельность при подготовке к уроку, его проведению и анализе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹Для студентов, обучающихся по специальности «педагогика и методика начального образования», педагогическая практика начинается с третьего курса. В дальнейшем практика каждого курса вносит новое в осваиваемую деятельность, позволяет им провести «пробу» своих сил в качестве учителя начальных классов в разных сферах деятельности: учебно-воспитательной, социально-педагогической, культурно-просветительной, научно-методической, организационно-управленческой.

²Технологию подготовки и проведения наблюдения мы рассматриваем со студентами в процессе изучения ими курса «Методика обучения русскому языку и литературе» на практических занятиях. Студенты выходят на практику уже с разработанными материалами, которые корректируются в процессе их выполнения. Значимым становится не формальное проведение исследования, а практическое воплощение, анализ полученных данных, позволяющий им в дальнейшем строить и изменять собственную методическую подготовку.

³Одной из форм анализа собственной деятельности на педагогической практике студенты выбрали сочинения, темы которых варьировались («Мои удаchi на уроке», «Моя деятельность при подготовке к урокам», «Что можно исследовать при подготовке к уроку») в зависимости от курса и содержания практики.

⁴В создании Экспертной карты принимали участие учителя 42-й гимназии г. Барнаула С.П. Зарубина и Е.В. Бусарова, методисты вуза И.В. Федорова и Л.А. Никитина. Экспертная карта работала несколько лет как одно из средств в оценивании подготовки студентов.

† полно, ‡ частично, — неполно.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сергеев Н.К.* Педагогическое образование: поиск инновационной модели // Педагогика. 2010. № 5. С. 66–73.
2. *Щедровицкий Г.П.* Система педагогических исследований (методологический анализ). Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 412 с.
3. *Слободчиков В.И.* Антропология образования: её возможность и действительность // Психология обучения. 2007. № 1. С. 4–10.
4. *Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования)* / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Томский государственный университет, 2008. 262 с.
5. *Никитина Л.А.* Влияние исследовательской компетентности на качество методической подготовки. Барнаул: АлтГПА, 2009. 205 с.
6. *Никитина Л.А.* Формирование исследовательской компетентности будущих учителей начальных классов в процессе изучения ими практических способов действий учащихся // Начальная школа плюс: До и После. 2009. № 8. С. 83–88.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 29 февраля 2012 г.