

ориентированные проекты («Я – Организатор»). Был организован социальный проект «Полезная переменка», а также театрализованная постановка по сказке «Зайкина избушка».

В процессе экспериментальной работы по организации проектной деятельности мы убедились, что проектная деятельность ставит любого учащегося в позицию активного участника, предоставляет возможность осуществить личные творческие планы, вырабатывает умения нахождения и анализа информации, обучает слаженной работе в команде. Использование проектного метода в начальной школе результативно, а в ходе проектной работы у учеников формируется и повышается уровень социальной успешности.

Результаты контрольного эксперимента показали, что произошли заметные сдвиги в группе исследуемых детей (экспериментальная группа): количество учеников с высоким уровнем сформированности социальной успешности повысилось с 15,3 % до 30,8 %; со средним уровнем сформированности социальной успешности количество детей осталось прежним 46,2 % и с низким уровнем сформированности социальной успешности понизилось с 38,5 % до 23,1 %. Результаты же контрольной группы практически остались прежними.

Полученные результаты эксперимента позволяют нам говорить о том, что организация проектной деятельности детей младшего школьного возраста способствует формированию социальной успешности, если будут соблюдаться следующие педагогические условия:

1. Учёт возрастных особенностей младших школьников.

2. Помощь в повышении компетентности родителей по организации проектной деятельности младших школьников.

3. Включение учащихся в социально значимую, практико-ориентированную проектную деятельность.

Организация научно-исследовательской работы студентов при выполнении курсовых и выпускных работ является одним из основных вариантов практико-ориентированной подготовки выпускников педагогического вуза, способствующей не только интериоризации необходимых профессиональных знаний и способов деятельности, реализации творческого потенциала обучающихся, но и решению актуальных проблем общего образования.

Литература

1. Баранец, Н.А. Формирование социальной успешности младшего школьника как проблема социальной педагогики [Текст // Вестник Тамбов.] ун-та. – 2010. – № 12. – С. 151.
2. Варламова, Е.Ю. Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Ю. Варламова. – Кострома, 2004. – 235 с. – Режим доступа : <http://www.dissland.com> (дата обраб. 22.02.2017).
3. Социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности [Текст] / Л.В. Ведерникова, О.А. Поворознюк, О.Г. Бырдина, О.В. Дубровина // Сибир. пед. журн. – 2014. – № 3. – С. 9.
4. Ведерникова, Л.В. Формирование социальной позиции педагога как механизма профилактики виктимности воспитанников [Текст] / Л.В. Ведерникова, О.Г. Бырдина, О.А. Поворознюк // Пед. образование и наука . – 2014. – № 3. – С. 52–55.
5. Компетентностная модель современного педагога [Текст] : учеб.-метод. пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 158 с.
6. Поворознюк, О.А. Совершенствование социальной компетентности школьников на основе гуманистических ценностей [Текст] // XXIII Ершовские чтения : межвуз. сб. науч. и науч.-метод. ст. – Ишим, 2013. – С. 92–94.
7. Тугушева, А.Р. Особенности образа социально успешного человека в представлениях молодежи [Текст] // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов, 2006. – Вып. 3. – С. 87–93.

УДК 378.147.88

Т.С. Мамонтова, кандидат педагогических наук, доцент
Тюменского государственного университета, г. Ишим, Российская Федерация
T.S. Mamontova, Candidate of sciences (Educational Science), associate professor,
Tyumen State University, Ishim, Russia

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ И ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРАКТИК В ПЕДВУЗЕ SYSTEM APPROACH TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND WORK PRACTICE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Аннотация. В современных условиях повышения эффективности педагогического образования в вузах требуется новый системный подход к организации учебных и производственных практик студентов, начиная с первых курсов обучения в вузе. В статье анализируется проблема реализации практико-

ориентированной модели подготовки будущего учителя через усиление роли практик на базах общеобразовательных учреждений.

Abstract. In modern conditions of the increase in efficiency of teachers training education in higher education institutions a new system approach to the organization of students' educational and work practice is required, even for first-year students. In the given article the authors analyze the problem of practice-based model of training of future teachers through strengthening the role of practice in secondary schools.

Ключевые слова: практико-ориентированная модель подготовки современного педагога, педагогическая практика, учебная практика.

Key words: practice-based model of training of future teachers, teaching practice, educational practice.

В современных условиях модернизации российского образования усиливается зависимость эффективности решения школой учебно-воспитательных и развивающих задач от уровня профессиональной компетентности педагога. Особая роль в профессиональном становлении будущего учителя принадлежит педагогической практике, обеспечивающей синтез его теоретической и практической составляющей. В процессе педагогической практики не только происходит формирование профессиональной готовности студента к самостоятельной работе в качестве педагога, но и создаются исключительные условия для обогащения творческого потенциала личности будущего учителя.

Проблемой становления личности педагога, совершенствования профессионально-методической подготовки будущего учителя, повышения практико-ориентированности процесса овладения будущей профессией занимались многие исследователи. На сегодняшний день определены содержание и структура педагогической практики (Л.В. Ведерникова [3], В.К. Розов [6], А.В. Усова [11] и др.); охарактеризовано учебно-методическое обеспечение процесса практики (А.И. Мищенко [1], Е.В. Оспенникова [9], Р.Р. Шахмарова [13] и др.); выявлены психолого-педагогические особенности деятельности учителя (О.А. Абдуллина [6], Т.Г. Чешуина [12], М.В. Шустова [5] и др.); разработана модель профессионально-ориентированного педагога (Л.В. Ведерникова [2], В.К. Розов [6] и др.).

Однако подходы к организации педагогической практики будущего учителя не однозначны. Традиционно практика в школе служила своеобразным связующим звеном между теоретическим обучением студента и его будущей работой в школе. Она была призвана подготовить студента к деятельности в качестве учителя-воспитателя, вооружить его комплексом профессиональных умений и навыков, творческим осмыслением основных видов учебно-воспитательной работы педагога-предметника [4].

К основным видам практики студента педвуза традиционно относили: общественно-педагогическую практику на 2–3 курсах обучения (воспитательная работа с детьми различных возрастных групп, молодежью и родительской общественностью); летнюю педагогическую практику на 3 курсе (работа в летних загородных лагерях, внешкольных учреждениях и трудовых объединениях); учебно-воспитательную практику на 4–5 курсах (работа в качестве учителя-предметника и классного руководителя в общеобразовательных учреждениях) [6, с. 23–28].

Педагогические ВУЗы начинали практику с первых курсов обучения. Так, в Ишимском педагогическом институте (80–90 гг. XX в.) во втором семестре студенты-первогодки проходили 9-недельную рассредоточенную практику в учебно-воспитательных учреждениях, проводя в школе 4–6 часов в неделю. За время такой практики студенты знакомились с системой работы учебного заведения, деятельностью пионерской организации, школьной документацией и особенностями работы классного руководителя и учителя-предметника [1, с. 3].

Основными критериями оценки результатов практики традиционно являлись: а) уровень теоретического осмысления студентами своей практической деятельности (ее целей, задач, содержания, методов и форм работы); б) степень сформированности профессионально-педагогических умений; в) уровень профессиональной направленности студентов, их социальной активности (интерес к практике, любовь к детям, ответственное и творческое отношение к работе) [9, с. 5–9].

В последние годы отношение к педагогической практике как в вузах, так и в общеобразовательных учреждениях стало меняться. Стали выделяться различные этапы («слои», виды и т. п.) учебных и педагогических практик (Шахмарова Р.Р. [13] и др.), сформировалась система профессиональных компетенций, формируемых у студентов в ходе практики (Чешуина Т.Г. [12] и др.), разработаны требования к организации и проведению педагогических практик (Ведерникова Л.В. [2] и др.), выявлены

основные направления профессионально-педагогической деятельности практиканта в школе (Ведерникова Л.В. [2], Садыкова С.Х. [10] и др.) и т. д.

Однако вводимые изменения в систему педагогических практик будущего педагога не приближают студента к реальной профессиональной деятельности в школе. Практика по предмету недостаточно связана с содержанием психолого-педагогических и методических курсов, изучаемых в вузе. Они «не успевают» за изменениями, происходящими в школе. Разрыв между школой и вузом усиливается.

Добавим к этому проблему оценки результатов практики. Традиционно по итогам педагогической практики в школе или вузе проводится итоговая конференция, на которой студенты отчитываются о проделанной работе, высказывают свои замечания и пожелания представителям вуза и школы. Учителя и методисты от вуза дают оценку работе студентов. Чаще всего она выражалась в краткой характеристике и отметке в баллах. Сколь бы то ни было, качественного анализа результатов практики, как правило, не проводится.

Опрос студентов факультета математики, информатики и естественных наук Ишимского педагогического института (филиала) Тюменского государственного университета по итогам педагогической практики выявляет следующие проблемы:

1) большая часть студентов (86 %) осознает значимость практики как необходимого этапа профессионального становления, но 32 % опрошенных были «скорее не готовы» к ней или «готовы только психологически»;

2) практиканты предоставлены в школе сами себе (95 % опрошенных), в их работу вмешиваются только учителя-предметники (64 %) и то по необходимости (ведь студенты на некоторое время заменяют их);

3) студенты не замечают проблем в организации практики, 14 % из них считают, что они уже имеют достаточный уровень профессионализма, чтобы работать в школе, 55 % считают, что профессиональные пробы до «активной» практики им не нужны;

4) 45 % опрошенных хотели бы участвовать в мастер-классах опытных учителей до «активной» практики, 41 % – после нее (чтобы процесс участия был осознанным), остальные 14 % и вовсе считают подобные мастер-классы необязательными [4].

Утверждение новых ФГОС ООО [8, с. 3–10] и Профессионального Стандарта «Педагог» [7, с. 6–16] привело к изменению подходов к профессиональной подготовке современного учителя. Сегодня во главу угла поставлена практико-ориентированность учебно-воспитательного процесса.

Для построения и реализации практико-ориентированной модели подготовки педагога необходимо усилить роль учебной и педагогической практики, расширив ее до границ непрерывной с включением в учебный процесс различных ее видов: ознакомительных практик, психолого-педагогических практикумов, тренингов личностного роста, летних практик в загородных лагерях и на городских дворовых территориях, концентрированных и рассредоточенных учебно-методических практик на базах школ.

В соответствии с новым подходом, основная профессиональная образовательная программа подготовки педагога должна иметь модульную структуру, где каждый модуль – комплексная практико-ориентированная единица, направленная на формирование определенного набора действий, соответствующих Профессиональному Стандарту «Педагог» (такими модулями могут стать: социально-экономический, естественнонаучный, общепрофессиональный, воспитания, развития и сопровождения обучающихся, предметно-методический). Практика (в различных ее видах) должна присутствовать в каждом из этих модулей.

При этом требования к условиям организации практической подготовки педагога меняются: учебные практикумы должны стать первыми профессиональными пробами входа в психолого-педагогическую деятельность и должны способствовать профессиональному саморазвитию студентов. Школа не должна остаться в стороне от этих изменений. Она также включается в процесс разработки программ формирования профессиональных компетенций студента. Для этой работы должны привлекаться супервизоры из числа опытных учителей общеобразовательных школ.

Исследовательская деятельность студентов во время педагогических практик должна стать неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности практиканта: апробация инновационных технологий обучения и воспитания, проведение научных и педагогических экспериментов, психолого-

педагогические анализы различных аспектов учебно-воспитательного процесса, научные исследования, выполняемые совместно с учащимися.

Для усиления роли практик в профессиональной подготовке современного учителя несомненно потребуются решить целый ряд проблем: усовершенствовать структуру, формы, методы и содержание учебных и педагогических практик; заключить договоры о сетевом взаимодействии с опорными образовательными учреждениями; разработать систему профессионально ориентированной деятельности вуза во взаимодействии с сетевыми партнерами.

Непрерывная профессионально ориентированная практика должна стать неотъемлемой частью образовательной программы подготовки будущего педагога и приобрести комплексный характер. Каждый модуль образовательной программы будет готовить студента к выполнению определенного набора профессиональных действий, заложенных в Стандарте, и сопровождаться соответствующим видом практики:

а) социально-экономический модуль – ознакомительная практика в школе (адаптационная функция, проявляющаяся в том, что студент как полноправный участник включается в учебно-воспитательный процесс школы, ориентируется в системе внутришкольных отношений и связей, работает с разными группами учащихся);

б) естественнонаучный модуль – предметные практикумы в вузе и учебно-методическая деятельность в школе (диагностическая функция, позволяющая определить недостатки теоретической подготовки студента, повысить уровень сформированности его дидактической и предметной компетентности);

в) общепрофессиональный модуль – воспитательные практики в учреждениях дополнительного образования и детских загородных лагерях (обучающая функция, дополняющая и обогащающая дидактическую и предметную компетентности студента, дающая возможность использовать психолого-педагогические и методические закономерности обучения для решения профессиональных задач);

г) модуль воспитания, развития и сопровождения обучающихся –рассредоточенные учебные и учебно-воспитательные практики в общеобразовательных учреждениях различной направленности, участие студентов в обучающих семинарах и научно-практических конференциях по профилям подготовки (развивающая функция, отвечающая за становление профессиональной компетентности студента, который учится думать и действовать в практических ситуациях как педагог);

д) предметно-методический модуль – концентрированная учебно-воспитательная (в том числе преддипломная) практика в школе (воспитательная функция, превращающая знания в убеждения) [4].

Такой системный подход к организации практик обеспечит необходимое взаимодействие вуза со школой, позволит организовать совместную творческую деятельность новой структуры «школа-вуз» с целью совершенствования сетевого взаимодействия образовательных учреждений г. Ишима и близлежащих районов, педагогического образования в вузе и областного образования в целом. Возможности, которые дает современная школа для профессионального становления студента педвуза, должны лечь в основу новой практико-ориентированной модели подготовки современного педагога.

Литература

1. Содержание и организация педагогической практики студентов первого курса : метод. рек./ В.И. Бердов [и др.]; отв. ред. А.И. Мищенко. – Ишим : ИГПИ, 1988. – 23 с.
2. Ведерникова, Л.В. Педагогическая практика как среда профессионального самоопределения студентов // Сибир. пед. журн. – 2006. – № 2. – С. 98–107.
3. Ведерникова, Л.В. Программа педагогической практики 4 и 5 курсов / Л.В. Ведерникова. – Ишим : Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2004. – 64 с.
4. Мамонтова, Т.С. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя / Т.С. Мамонтова, И.Ф. Кашлач, Е.В. Чепурненко // Науч. диалог. – 2016. – № 4(52). – С. 370–383.
5. Мамонтова, Т.С. Роль самообразования в формировании профессиональной компетентности будущего учителя / Т.С. Мамонтова, М.В. Шустова // Науч. диалог. – 2016. – № 2(50). – С. 393–403.
6. Педагогическая практика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.К. Розов [и др.]. – М. : Просвещение, 1981. – 160 с.
7. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : приказ Минтруда и соц. защиты РФ № 544н от 18 окт. 2013 г. – М., 2013. – 20 с.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минобрнауки РФ № 1897 от 17 дек. 2010 г. – М., 2010. – 41 с.
9. Программа педагогической практики. Спец. 010400 «Учитель физики и информатики» / сост. Е.В. Оспенникова. – Пермь : ПГПУ, 1998. – 15 с.

10. Садыкова, С.Х. Научно-исследовательская работа студентов во время педагогической практики // Подготовка студентов к исследовательской работе: материалы XXXIII зон. семинара-совещ. преподавателей физики, метод. обуч. физике, астрономии и технолог. дисциплин педвузов Урала, Сибири и Дальнего Востока. – Новосибирск, 2000. – С. 91–92.
11. Усова, А.В. Методические рекомендации для студентов III курса по осуществлению непрерывной педагогической практики (физ.-мат. фак-т) / А.В. Усова, А.М. Захаров. – Ульяновск : УГПИ им. И.Н. Ульянова, 1990. – С. 24–25.
12. Чешуина, Т.Г. Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Чешуина. – Томск, 2006. – 32 с.
13. Шахмарова, Р.Р. Методическая подготовка будущего учителя математики на основе фундирования опыта студентов в процессе педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.Р. Шахмарова. – Омск, 2003. – С. 5–9.