

БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Анна Торхова

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Республика Беларусь
Э-почта: tedcent@bspu.unibel.by

Абстракт

В Республике Беларусь разрабатывается новый пакет нормативной документации определяющей развитие педагогического образования на будущее. Развитие педагогического образования обусловлено многими факторами. Главная цель найти баланс между теоретической и практической подготовке будущего учителя. На сегодняшний день вузы сталкиваются с множеством нерешенных проблем, например, в последние годы значительно снизилось качество организации педагогической практики студентов. Констатируется, что существует несбалансированность теоретической и практической подготовки педагогических кадров в университетах, что сказывается на реальной готовности выпускников к работе в современной школе.

Ключевые слова: педагогическое образование, университетское образование, процесс обучения.

Введение

В период разработки в Республике Беларусь нового пакета нормативной документации, определяющей развитие педагогического образования на период до 2015 года, важно подвергнуть анализу актуальное состояние системы подготовки педагогических кадров, выявить и охарактеризовать барьеры, препятствующие дальнейшему устойчивому развитию исследуемой системы.

Под барьером в педагогическом образовании понимается критическая точка, препятствующая эффективному функционированию и развитию данной системы и обладающая потенциальной возможностью стимулировать активность субъектов по его преодолению (Сластенин, 1997, с.38). Иначе говоря, у барьера имеются позитивные и негативные функции. Позитивные связываются с привлечением внимания субъектов и мобилизацией их усилий. Негативные – с препятствием, торможением, подавлением, разрушением.

Для того, чтобы барьер стал стимулом к дальнейшему развитию, он должен обнаружить себя на уровне осознания, осмысления, адекватной оценки сложности и противоречивости (проблемности) ситуации. Если этого не происходит, то фиксируются негативные функции барьера. Поэтому задача исследователей трансформационных процессов в педагогическом образовании сводится к тому, чтобы по возможности адекватно оценить то, что действительно происходит в данной системе.

Целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, являлось выявление барьеров развития педагогического образования, связанных с его универсализацией, и определение обоснованных путей их преодоления. Полученные в исследовании результаты будут задействованы в процессе разработки Концепции и Программы развития педагогического образования в Республике Беларусь.

Методология исследования

Эмпирическую базу исследования составили: факты, полученные в процессе *сравнительного анализа учебных планов* вузов, обеспечивающих профессиональную подготовку педагогических кадров; результаты проведенных под руководством автора в 2005/2006 учебном году *опроса молодых учителей* общеобразовательных школ Центрального района г. Минска; данные, полученные в ходе *наблюдения и анализа уроков*, проводимых студентами-практикантами физического и музыкально-педагогического факультетов БГПУ.

Полученные факты подверглись в дальнейшем *анализу* в контексте тенденций развития педагогического образования в Республике Беларусь и мире, результатом чего явилось *моделирование* научно обоснованных путей преодоления издержек университизации педагогического образования.

Результаты исследования

Результаты свидетельствуют о том, что проблемы молодого учителя фиксируются на методологическом и технологическом уровнях. Методологический уровень характеризуется мировоззренческим вакуумом, неспособностью опереться на педагогическую антропологию и герменевтику в процессе создания условий развития взрослеющего человека, ориентацией на ролевое, а не на концептуальное поведение. Технологический уровень характеризуют неготовность обеспечивать учащимся возможность свободного и ответственного выбора, невладение методами организации обучения в сотрудничестве, демократическими процедурами принятия решения, неумением преобразовывать индифферентную для учащегося среду в оптимальное пространство его развития.

Причины сложившейся ситуации многообразны. Одна из них — издержки университизации педагогического образования. За последние 15 лет количество педагогических вузов, для которых подготовка учителей является основной задачей, значительно сократилось. Ряд педагогических институтов (Брестский, Могилевский, Витебский) в свое время были преобразованы в классические университеты, Минский и Мозырский — в педагогические университеты. Университизация высшего педагогического образования сказалась на усилении фундаментальной научной подготовки специалистов образования и ослаблении профессиональной психолого-педагогической подготовки.

Так, за последние два десятилетия общее количество учебных часов на разных факультетах БГПУ увеличилось почти в 2 раза, в то время как количество учебных часов по педагогике, психологии, методике преподавания предмета — лишь в 0,7 раза. Фактически количество часов на изучение психолого-педагогических дисциплин значительно сократилось. Соответственно сроки изучения педагогических дисциплин сократились с трех до полутора лет. На многих факультетах БГПУ изучение психолого-педагогических дисциплин завершается в пятом семестре. Количество часов, отводимых на методику преподавания предмета, существенно отличается на разных специальностях, несмотря на то, что всем присваивается одинаковая квалификация учителя.

В педагогических вузах преобладает чрезмерная теоретизация изучаемых курсов в отрыве от учета реальных процессов, происходящих в общеобразовательной школе. Так, например, из общего объема часов по педагогике (220 ч.) и психологии (160 ч.) на разных факультетах БГПУ лекционные часы составляют более половины учебного времени, в то время как на лабораторные занятия отводится в среднем только 6 часов. На целом ряде факультетов (физический, естествознания, исторический и др.) отсутствуют практические занятия по педагогике и психологии.

Для сравнения: в 1985 году в общем объеме часов по педагогике (200 ч.) 28 часов отводилось на лабораторные занятия, 18 — на практические. По сравнению с 1985 годом количество часов, отводимых на теоретическую подготовку по психолого-педагогическим дисциплинам, неуклонно растет в ущерб практической. Это негативно отражается на формировании у студентов профессиональной мотивации, умений и навыков.

В последние годы значительно снизилось качество организации педагогической практики студентов. Это проявляется в сокращении ее сроков, формальном руководстве, отсутствии постоянного мониторинга процесса и результатов работы студентов-практикантов. В БГПУ психолого-педагогическая практика студентов начинается, в основном, на третьем курсе в летнем оздоровительном лагере. Отсутствие педагогической практики на первом и втором курсах обучения в вузе приводит к тому, что студент с большим опозданием начинает осознавать суть и предназначение своей профессиональной деятельности, с опозданием получает представление о современной реформируемой школе, особенностях нынешнего поколения школьников.

За последнее десятилетие количество недель, отводимых на все виды педагогической практики студентов, сократилось, в среднем, на 7, в то время как требования к содержанию практики остались прежними. Это приводит к формализму в ее организации, значительно затрудняет ознакомление студентов с реалиями педагогической профессии, негативно сказывается на мотивации педагогической деятельности и готовности к ее компетентному осуществлению. В действующих учебных планах на все виды практик отводится от 8 до 17% учебного времени. В то время как учебный план подготовки учителей начальной школы Франции, например, включает 1000-1200 часов теории и 500 часов школьной практики (т.е. 50% учебного времени). В ряде стран (Германия, Франция, США и др.) два последних года обучения в педагогическом вузе посвящены специализации, т.е. педагогической практике в качестве учителя-стажера, а также занятиям в системе дидактического семинара непосредственно в школе под руководством опытных школьных учителей (Капанова, 2002, с.20).

Издержки универсификации высшего образования в Республике Беларусь — не единичное явление в истории мировой образовательной практики. В странах Западной Европы данный феномен был зафиксирован в 60-х годах XX века, и уже в конце 70-х стали очевидны первые признаки кризиса университетской подготовки специалистов образовательной и социальной сфер. Традиционный академизм университетов привел к тому, что производственная практика либо совсем не включалась в программу профессиональной подготовки педагогов, либо занимала в ней незначительное место, хотя все университеты требовали от студентов самостоятельного приобретения практического опыта (Тарасюк, Цейкович, 1997, с. 52).

В результате выпускники университетов оказались не готовы к осуществлению педагогической деятельности по ряду показателей: не осознавали миссию педагогической профессии в развитии индивида и культуры, отождествляли преподаваемый предмет с его дисциплиной; не обеспечивали условия для проявления самобытности отдельного ученика, его индивидуальности; не достаточно владели профессионально-коммуникативной компетентностью; не понимали детскую психологию, актуальные потребности воспитуемых, не могли создать положительный эмоциональный фон обучения и организовать продуктивное педагогическое взаимодействие. Иначе говоря, смещение акцента на дисциплинарную подготовку будущего учителя в ущерб профессионально-педагогической оставляет выпускников университетского образования мотивационно, личностно, методологически и технологически не готовыми управлять природными механизмами саморазвития растущего человека.

Кроме того, статистические данные, представленные ведущими информационными центрами по проблемам высшего образования в США, Великобритании, Германии, Франции свидетельствуют, что универсификация высшего педагогического образования блокирует успешную самореализацию человека в трудовой деятельности, отражает заметный рост неудовлетворенности учителей своей профессией, отказ от педагогического поприща и массовый переход в другие сферы профессиональной активности (Кирилук, 2002, с. 71).

Пути преодоления издержек универсификации педагогического образования, на наш взгляд, должны связываться с восстановлением его культуротворческой функции, интеграцией фундаментального знания со способами самореализации человека в профессиональной деятельности, усилением методологического и технологического аспектов реализации фундаментальных знаний в педагогическом процессе.

Фундаментализация педагогического образования — веление времени. Школе не нужны учителя языка, которые пишут на доске с ошибками, или учителя истории, путающие даты и события, имеющие ограниченный кругозор. Но школе и не нужны учителя, которые не могут

в доступной форме донести мысль до ребенка, не могут понять его, уважительно отнестись к его проблеме, оказать помощь в ее решении.

Наше длительное исследование индивидуального стиля педагогической деятельности, в частности, показало, что учитель оставляет след в душе ученика на всю жизнь. Этот след позитивен, если педагогическое взаимодействие было приемлемым для ребенка и вызвало в его душе положительный эмоциональный резонанс. И негативен, если педагогическое взаимодействие было неприемлемым и вызвало отрицательный эмоциональный резонанс. В эссе студентов есть такие, например, кардинально противоположные умозаключения: «Это человек, который действительно меня воспитал», «Он расписался в моей душе. Я его просто ненавижу» (Торхова, 2005, с.57).

Основной путь преодоления кризиса универсификации педагогического образования в теории и практике зарубежной и отечественной педагогики высшей школы связывают с усилением практикоориентированности университетской подготовки педагога, что проявляется как на уровне структурирования содержания образования, так и на уровне организации педагогического процесса.

Совершенствование содержания педагогического образования:

1. Корректировка учебных планов: приведение в равновесие соотношения фундаментального (общеобразовательного и специально-предметного) и профессионального (психолого-педагогического) блоков содержания педагогического образования; установление оптимального баланса между дисциплинами теоретического и практического циклов в психолого-педагогическом компоненте содержания образования; увеличение количества практических, лабораторных занятий и самостоятельной работы студентов по отношению к лекционным занятиям; усиление вариативного компонента содержания педагогического образования, обеспечивающего профессионализацию личности в соответствии с индивидуальным образовательным запросом и на разных уровнях сложности.
2. Постепенное введение многопрофильной специализации посредством модульной системы педагогической подготовки студентов на элективной основе. Максимальное расширение тематики курсов по педагогической специальности и их преподавание в виде независимых друг от друга модулей. При этом группы студентов должны набираться по их индивидуальному выбору. Такая система позволяет индивидуализировать профессиональную подготовку будущего учителя, подготовить учителей для разных типов школ, специалистов в области образования для работы с детьми различных возрастных категорий, имеющих особенности психического и физического развития (работа с одаренными детьми, педагогическая поддержка неуспевающих и т.д.).
3. Усиление в содержании психолого-педагогических дисциплин психологического компонента, представленного процедурным знанием эффективной педагогической деятельности. Обеспечение профессиональной направленности учебных дисциплин, преподаваемых на педагогических специальностях вузов.
4. Ориентация учебных программ и самостоятельной работы студентов на формирование метакогнитивных способностей, позволяющих самостоятельно работать со знанием, добывать и обрабатывать информацию, непрерывно обеспечивать свой профессиональный рост.

Совершенствование педагогического процесса:

1. В организации педагогического процесса в вузе целесообразно отдавать приоритет активным формам и методам обучения, современным образовательным технологиям; формировать навыки работы в сотрудничестве, умения продуктивного межличностного взаимодействия посредством технологий интерактивного, кооперативного, проектного и др. видов обучения. В содержании технологической (методической) подготовки ведущими должны стать *проектная и экспертная формы и методы освоения педагогической культуры*. Обязательным элементом аттестации за год

должно являться микропреподавание на занятиях (как групповое, так и индивидуальное).

2. Совершенствование содержания и организации всех видов практик, коренное качественное преобразование данного вида профессиональной подготовки педагога и придание ему значимости на уровне государственного экзамена, а также экспериментальной базы для выполнения курсовых и дипломных проектов. Увеличение учебного времени на проведение педагогической практики в ее различных формах с первого по выпускной курсы (форма единичных посещений, серийная практика – выделение определенного дня для прохождения практики каждую неделю, блочная практика – до 14-16 недель).

Целесообразно проанализировать возможность выделения специального времени на адаптацию молодого специалиста в качестве педагога-стажера или помощника учителя от 1 до 3 лет. Профессиональная адаптация учителя, как и врача, в мировом образовательном пространстве проходит в разных формах: в Англии – пробный год, тьюторинг; в США – менторинг; в Японии – наставничество и т.д. (Капанова, 2002, с.19). Общая оценка по педагогической подготовке специалиста образования должна выставляться по результатам экзамена по педагогической практике и государственного экзамена по педагогике.

3. Видится необходимым введение тьюторской системы. Тьютор отслеживает профессиональный рост прикрепленного к нему студента, проводит с ним индивидуальные консультации и занятия, помогает составить лично ориентированную программу действий, активизирует его познавательную активность в областях профессионально-педагогического знания, отвечающих индивидуальным интересам и способностям. Успешность такого опыта подтверждена ведущими университетами мира.

Выводы

Таким образом, предпосылкой определения путей развития педагогического образования является выявление издержек университетизации педагогического образования как основной тенденции модернизации системы подготовки педагогических кадров в Республике Беларусь. Эти издержки представляют собой барьеры, позитивная функция которых заключается в мобилизации усилий субъектов на их преодоление при условии адекватного осмысления и понимания сложности и противоречивости ситуации. Проведенное исследование позволило констатировать несбалансированность теоретической и практической подготовки педагогических кадров в университете, что сказывается на реальной готовности выпускников к работе в современной школе. Пути преодоления кризиса университетизации педагогического образования видятся не в ограничении фундаментализации, а в усилении методологического и технологического аспектов реализации фундаментальных знаний в педагогическом процессе. Это предполагает достижение практикоориентированности университетской подготовки педагогов за счет модернизации содержания образования и процесса его освоения на всех ступенях и уровнях.

Литература

Капанова В. А. (2002). Мировые тенденции развития высшей школы. *Весці Бел. дзярж. пед. ун-та*, № 4, с. 17 - 24.

Кирилюк Л. Г. (2002). Изменение деятельности преподавателя вуза: необходимость и реалии. В кн.: *Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению* (Материалы международной научно-практической конференции). Минск: БГУ, с.71 - 82.

Сластенин В. А., Подымова Л. С. (1997). *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Магистр.

Тарасюк Л.Н., Цейкович К.Н. (1997). Образование в Великобритании. *Социально-политический журнал (Социально-гуманитарные знания)*, № 3, с. 48-57.

Торхова А.В. (2005). *Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя*. Москва: Московский государственный открытый педагогический университет.

Summary

DEVELOPMENT BARRIERS OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION AND HOW TO OVERCOME THEM

Anna Torkhova

Belarusian State M. Tank Pedagogical University, Republic of Belarus

The barrier in teacher education is looked upon as a crisis point at which the effective functioning and development of the system is hindered but there is a potential opportunity to get over such a predicament. To make a barrier an incentive for further development it must be sensed as such at the level of cognition and evaluation of the complexity and ambiguity of situation. According to the survey conducted by the Centre of teacher education development the problems of a young teacher are those of theoretical and methodological levels. The reasons for such a situation are diverse. The article in question will examine the side-effects of universitization in teacher education resulting in the shift from practical to fundamental preparation. The phenomenon when fundamental disciplines are studied to the detriment of special professional ones is not unprecedented. And the way out consists in recreation of the cultural function of education rather than reduction of fundamental courses. The article proposes the ways to overcome the obstacles in teacher education development with regard to the problem of universitization. This will make the educational system geared to the actual needs of the individual, society and state.

Key words: *teacher education, the problems of a young teacher, barriers of development, overcoming side-effects of universitization.*

*Advised by Todor Lakhvich,
Belarusian State M. Tank Pedagogical University, Republic of Belarus*