

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модель подготовки педагога в условиях непрерывного профессионального образования

В. Н. Белкина

В статье рассматривается специфика перехода к двухуровневой подготовке педагогов детского сада в условиях непрерывного профессионального образования. Представлена модель такой подготовки, основу которой составляют рефлексивный и компетентностный подходы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, непрерывное образование, рефлексивность, компетентность, гуманизация образования.

Model of Training the Teacher in the Conditions of Continuous Vocational Training

V. N. Belkina

In the article questions of specificity of transition to two-level training teachers of a kindergarten in the conditions of continuous vocational training are considered. The model of such training where the basis is reflective and competence approaches is presented.

Key words: vocational training, continuous formation, reflexivity, competence, a formation humanistic.

Время меняет не только то, что легко поддается изменениям. Новые подходы к системе образования, достаточно консервативной системе, обоснованные расширением международного сотрудничества стран, необходимость в профессионалах иного уровня привели сегодня к серьезным изменениям в содержании и организации подготовки студентов, в том числе и студентов педагогического профиля. Может быть, даже в первую очередь это касается подготовки будущих педагогов, поскольку они призваны радикально преобразовать в целом наше отечественное образование.

Специфично для нашего региона наличие Ассоциации «Непрерывное педагогическое образование», которая является относительно новым структурным компонентом, выполняющим уже в течение 20 лет функции интегратора и координатора подготовки специалистов для всех образовательных ступеней в регионе. Сложились определенные традиции, накоплен немалый опыт сотрудничества педагогических колледжей и вуза.

Вместе с тем, переход на двухуровневую систему подготовки педагогов в высшей школе требует серьезного переосмысления всех сторон взаимодействия среднего и высшего профессионального педагогического образования.

В данной статье мы сделаем попытку выделить наиболее, на наш взгляд, важные аспекты новой концепции непрерывного педагогического образования, учитывая требования реализации компетентностного подхода к подготовке педагогов для ступени дошкольного образования.

Совершенно очевидно, что переход к подготовке бакалавров и магистров, призванных работать с маленькими детьми, в условиях функционирования учебно-методического комплекса, объединяющего колледжи и вуз, будет обладать рядом особенностей.

Прежде всего это касается методической составляющей в подготовке педагогов для детских садов. В силу особенностей возраста ребенка эта составляющая значительна, поэтому выпускник колледжа, переходя в вуз, уже будет владеть определенным конкретным инструментарием (методы, методики, технологии) работы с маленькими детьми. Обобщать знания и умения, переводить их на теоретический, интегральный уровень достаточно сложно, поэтому индивидуализация и дифференциация учебного процесса в вузе должны стать преимущественными его характеристиками, тем более, что различен не только уровень академической подготовленности выпускников колледжей, но и содержание, глубина мотивации (учебной, профессиональной, исследовательской).

Кроме того, переход на многоуровневую систему подготовки педагогов потребует изменения содержания и структуры педагогической практики. В стандарте третьего поколения планируется значительное ее сокращение на уровне бакалавра. Очевидно, что индивидуальная составляющая такой практики в вузе должна быть приоритетной, а содержание обладать преемственностью.

И, наконец, методическое обеспечение учебного процесса потребует работы преподавателей

в двух основных направлениях – создание учебной и научной литературы, а также методических пособий по работе с этой литературой на разных образовательных уровнях.

Учитывая в целом специфику подготовки педагогов дошкольного образования в условиях учебно-методических комплексов, объединяющих колледжи и вузы, обозначим три концептуальные идеи, которые могут быть положены в основу разрабатываемой нами модели непрерывного профессионального образования студентов: идея гуманизации образования; рефлексивный подход в качестве механизма профессионального становления педагога и компетентностный подход, ориентирующий на результат профессиональной подготовки студентов.

Эта общая позиция позволяет обозначить несколько более конкретных положений.

Модель профессиональной подготовки студентов имеет два основных блока:

– *инвариантный*, который предполагает в качестве результата формирование у студентов общих типов педагогических компетенций, прежде всего, общепрофессиональных, связанных с умением применять полученные знания о закономерностях развития ребенка и особенностях профессиональной деятельности в решении педагогических задач;

– *вариативный*, позволяющий студентам соотнести свои личностные и профессиональные интересы, индивидуальные свойства с требованиями педагогической работы с детьми раннего и дошкольного возраста, овладеть первоначальными умениями рефлексирования своей педагогической деятельности, а также умениями применять узкопрофессиональные знания в работе с детьми (формирование социально-личностных и специальных компетенций).

Вариативный блок модели основан целиком на активном включении студентов в процесс изучения ребенка, специфики будущей деятельности, а также самопознания, и в условиях взаимодействия с преподавателями и другими студентами – в процесс индивидуального профессионального развития. Однако без достаточного уровня сформированности рефлексии как интеллектуального и личностного свойства невозможно развить и профессионально-педагогическую рефлексию, поэтому инвариантный блок модели также должен быть рефлексивно ориентирован. Иными словами, суть рефлексивного подхода – в самом *способе включения каждого студента* в процесс его профессионального становления.

При этом следует пояснить, что такой подход не противоречит современным позициям высшего образования. В самом деле, смысл подготовки бакалавра и магистра связан, так или иначе, с формированием у студентов трех типов компетенций: социально-личностных, общепрофессиональных и специальных. Любая профессиональная деятельность – это не «вообще», а скорее, «в частности», поэтому цели подготовки профессионала связаны со спецификой той области, где он себя проявляет. Таким образом, рефлексивный подход в становлении педагога дошкольного образования актуален и в процессе реализации программ подготовки специалиста, и в процессе подготовки бакалавра и магистра дошкольного образования.

Основными структурными компонентами модели подготовки студентов выступают *целевой, мотивационный, содержательный, методический и результативный*.

Целевой компонент представлен системой задач, комплексное решение которых обеспечивает формирование профессиональных компетенций у студентов в области педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Учитывая то обстоятельство, что *компетенция предполагает интегрированное умение применять полученные профессиональные знания, умения, навыки в условиях профессиональной деятельности*, целевой компонент складывается из трех ведущих задач педагогической подготовки.

Первая задача – формирование *знаний* как базового уровня профессиональных компетенций. Таким образом, знания рассматриваются нами в качестве необходимого условия, обеспечивающего эффективность работы педагога дошкольного образования с ребенком, но не являющегося достаточным. Знания представляют собой иерархическую структуру (общие – специальные) и формируются у студентов по разным дидактическим схемам в зависимости от уровня подготовки (специалитет – в среднем профессиональном звене, бакалавриат и магистратура – в вузе) и подразумевают несколько аспектов осмысления: философский, социально-психологический, психологический и педагогический.

Вторая задача – формирование *профессиональных умений*, также находящихся в определенном соподчинении. Независимо от уровня подготовки, на первых этапах студент овладевает первоначальным уровнем таких умений в различных видах учебной деятельности. В част-

ности, особую значимость приобретают квази-профессиональные виды деятельности, к которым мы относим не только педагогическую практику (при подготовке бакалавров и магистров она занимает относительно небольшую часть учебного времени), но и лабораторные занятия по профильным дисциплинам на базе детского сада, моделирование педагогических ситуаций в аудиторной работе со студентами. Профессиональные умения такого уровня наиболее эффективно формируются на основе специальной подготовки студентов в среднем профессиональном звене. Профессиональные умения второго порядка носят более общий характер. Именно эти умения и можно отнести к разряду *профессиональных компетенций*. В зависимости от степени обобщенности они относятся или к общепрофессиональным, или к специальным компетенциям, например: коммуникативные, гностические, конструктивные, организаторские, исследовательские, рефлексивные, креативные и специальные. На наш взгляд, существует и содержательная иерархия таких компетенций. Она зависит от индивидуальных особенностей педагога, возраста детей, направления деятельности воспитателя. В ряде своих работ мы обращали внимание на это обстоятельство [1; 2].

Третья задача – развитие социально-личностных профессиональных компетенций. Эта задача фактически вводит нас в проблему становления *целостной профессиональной личности*. Это направление профессиональной подготовки студентов к работе с маленьким ребенком имеет специфику и является наиболее сложным. С одной стороны, свойства личности, из которых главными в контексте возраста детей мы считаем коммуникативные (например, такие, как контактность, доброжелательность, эмоциональная привлекательность для ребенка, суггестивность), рефлексивность, эмпатию, креативность, организаторские свойства, изначально не являясь профессиональными, выступают в качестве основы развития профессиональной индивидуальности педагога. С другой стороны, требуются специальные условия, для того чтобы в процессе педагогической деятельности они выступали в качестве профессиональных: *профессиональная коммуникативность, профессиональная рефлексивность, профессиональная креативность, профессиональные организаторские черты* и т. д.

Главным фактором процесса преобразования профессионально значимых свойств личности в устойчивые профессиональные черты является

педагогическая направленность, в качестве основного компонента которой выступает *мотивация*.

Мотивационный компонент структуры подготовки будущего педагога дошкольного образования выделен нами в силу ряда обстоятельств.

Прежде всего речь идет о специальной педагогической работе со студентами по формированию установки на развитие каждого ребенка, реализацию его потенциальных возможностей, развитие его индивидуальности как интегративного свойства личности, на создание детского коллектива как условия и фактора становления этой индивидуальности. Это наиболее общий аспект мотивационной подготовки педагога дошкольного образования, но нельзя строить процесс профессионального обучения без учета интересов, уже сформированных специальных умений (или даже компетенций), свойств личности у студентов. Одним интересно модальное общение с ребенком, другие склонны заниматься с детьми изобразительной деятельностью, третьим ближе игра. В этом смысле мотивационный аспект в структуре профессионального образования в полной мере призван реализовать идею рефлексивного подхода – нужно помочь студенту *осознать свои индивидуальные интересы и склонности в поле взаимодействия с детьми*.

В этом смысле непрерывная профессиональная подготовка имеет несомненные преимущества, поскольку глубокая и осознанная педагогическая мотивация у большинства студентов закладывается на уровне педагогического колледжа.

Системообразующими в структуре подготовки студентов к работе с детьми раннего и дошкольного возраста являются содержательный и методический компоненты.

Содержание непрерывного профессионального образования требует специальной проработки. И в этом смысле опыт многолетнего сотрудничества вуза и колледжей в рамках специалитета может помочь, но целиком не переложим в условия реализации новых образовательных моделей. При этом стандарт образования всегда выступал лишь в качестве ориентира, многое зависит от структуры учебного процесса, содержательного наполнения регионального и вузовского компонентов учебных планов, содержания образовательных программ. Отметим лишь, что содержание непрерывной подготовки студентов к работе с детьми должно основываться на очевидных принципах: системности, комплексности, интегративности, вариативности, преемственности.

Методический компонент модели профессиональной подготовки студентов к работе в дошкольном образовании включает несколько *групп методов*. В современном вузовском обучении произошел значительный прорыв в разработке и использовании, наряду с традиционными, новых образовательных технологий, поэтому рассматриваемый вопрос может быть изложен значительно более широко. Однако в контексте обсуждения специфики непрерывного профессионального образования студентов рассмотрим лишь наиболее общие подходы к классификации методов, в основу которой мы сочли возможным положить различные уровни активности студентов в процессе профессионального становления.

Первая группа – *информационные методы*. Они реализуются в большей степени в таких формах работы со студентами, как лекции (информационного, обобщающего, обзорного типов). Основная нагрузка падает на преподавателя, и активность студентов выражается в восприятии, понимании, запоминании материала, оценке его новизны, понятности, логичности, профессиональной ориентированности и т. д. Информационные методы являются не просто традиционными, но и обязательными и в колледже и в высшей школе. Они позволяют решить (в определенном смысле) первую задачу, связанную с развитием профессиональных компетенций у студентов.

Вторая группа – *активные методы* усвоения знаний, переработки материала, формирования базовых профессиональных умений (групповые дискуссии, ролевые игры, невербальная психогимнастика, поведенческий тренинг и др.). Все формы квазипрофессиональной деятельности можно также включить в эту группу методов профессионального обучения.

Третью группу методов мы обозначили как *рефлексивно-творческие*. Их реально применить на занятиях по самопознанию, составлению программ профессионального становления, в рамках спецкурсов, тренингов. Суть этой работы состоит в анализе собственных возможностей, личностных особенностей, уровня развитости профес-

сиональных умений, соотнесения известных моделей работы педагога с ребенком с собственным осознанным и индивидуальным педагогическим профилем.

Выделение трех групп методов не означает последовательного их использования в процессе обучения студентов, тем более относительно разных уровней профессионального образования. Методический компонент модели имеет целостную структуру и предполагает параллельное включение студентов в различные формы учебно-профессиональной деятельности.

Результативный компонент модели представляет собой по существу *систему устойчивых интегративных профессионально значимых личностных образований*, которые являются наиболее обобщенными критериями подготовленности студентов к этой деятельности. Они фактически совпадают с базовыми профессиональными компетенциями.

Таким образом, мы рассмотрели лишь наиболее общие вопросы, связанные с проблемой непрерывного педагогического образования, понимая, что спектр этих вопросов чрезвычайно широк. Прежде всего, требует детального осмысления наиболее распространенный сегодня компетентностный подход в области подготовки педагогов, и не только прикладной перечень профессиональных компетенций, к чему часто сводят эту проблему, но и рассмотрение теоретической сути компетенций, компетентности в области работы с детьми. Несмотря на множество публикаций по этой проблеме, единого мнения на этот счет до сих пор нет.

Библиографический список

1. Белкина, В. Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками [Текст]: монография / В. Н. Белкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. – 305 с.
2. Белкина, В. Н. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии у студентов [Текст]: монография / В. Н. Белкина, А. В. Карпов, И. И. Ревякина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. – 332 с.