

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2019, №1, Том 7 / 2019, No 1, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-1-2019.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/84PDMN119.pdf>

Статья поступила в редакцию 13.02.2019; опубликована 04.04.2019

Ссылка для цитирования этой статьи:

Харланова Н.Н. Формирование профессиональной компетентности преподавателя-исследователя в ходе производственных практик в магистратуре // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №1, <https://mir-nauki.com/PDF/84PDMN119.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Kharlanova N.N. (2019). Formation of professional competence of the teacher-researcher in the course of industrial practices in the master's degree. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 1(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/84PDMN119.pdf> (in Russian)

УДК 378

ГРНТИ 14

Харланова Наталья Николаевна

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», Армавир, Россия

Аспирант

E-mail: Sagaidak.natasha@mail.ru

Формирование профессиональной компетентности преподавателя-исследователя в ходе производственных практик в магистратуре

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на определение содержания и последовательность проведения различных видов производственных практик, предусмотренных образовательными профессиональными программами подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование», цель которых определяется как вклад в профессиогенез будущего преподавателя-исследователя.

В статье автор приводит определения используемых понятий: «производственная практика», «педагогическая практика», «профессиогенез», «готовность к профессиональной деятельности».

Рассматривается структура готовности к профессиональной деятельности преподавателя-исследователя и критерии его готовности к профессиогенезу – мотивационный, личностный, технологический.

Представлены результаты педагогического эксперимента по апробации авторского подхода к организации и проведению производственных практик.

Ключевые слова: педагог; исследователь; производственная практика; образовательная деятельность; научная деятельность; профессиональная компетентность; магистратура

Производственные практики в системе подготовки магистра по направлению «Педагогическое образование» разнообразны по целям и содержанию и, каждая из них, несмотря на свою специфику, вносит свой вклад в профессиональное становление преподавателя – исследователя на вузовском этапе профессиогенеза. И, прежде всего, производственным практикам отводится главенствующая роль в формировании

готовности преподавателя-исследователя к профессиональной деятельности, которая включает набор компетенций, позволяющих успешно выполнять, как минимум, два таких сложных вида деятельности, как образовательная и исследовательская [5; 9].

Осуществленный анализ литературы, например работ П.П. Блонского, Е.П. Грошевой, З.С. Жирковой, Э.М. Кисилевой, Г.А. Кондратьевой, Н.И. Наумкина и др. [1; 2; 3; 4], показал, что авторы, с одной стороны, отмечают важную роль практик в системе подготовки специалистов различных профилей, а, с другой стороны, обосновывают существующие противоречия и проблемы в организации практик и в их методико-технологическом обеспечении, что позволило нам высказать предположение о достаточно высокой актуальности и практической значимости проводимого исследования и необходимости написания данной статьи.

В данной связи, цель написания публикации состоит в том, чтобы представить авторский взгляд на роль и место производственных практик, реализуемых в рамках магистерской программы по направлению «Педагогическое образование, в профессиогенезе преподавателя – исследователя.

Методика

Получение первичных данных по рассматриваемой проблеме и, положенных в основу содержания данной статьи, было связано с использованием методики контент-анализа, которая включала в себя:

- данные, полученные в результате изучения научной литературы (более 20-ти источников) и нормативно-правовых документов (закон «Об образовании в РФ», действующих Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования третьего поколения, учебно-методических комплексов по практикам, используемых в вузах);
- данные проведенных опросов студентов (120 чел.), преподавателей (38 чел.) и руководителей структурных подразделений вузов (15 чел.), которые были направлены на выявление представлений респондентов о значении производственных практик, о существующих проблемах и противоречиях в их организации и проведении;
- данные собственных педагогических экспериментов и наблюдений автора статьи, связанных с организацией и проведением практик в педагогическом вузе и разработкой соответствующих учебно-методических материалов;
- данные статистической обработки, полученных в результате опросов и наблюдений материалов, для их сравнения и определения значимости и перспективности разработки авторского подхода к организации практик магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»;
- отбор полученных данных и оформление содержания статьи на основе проведенных изысканий.

Результаты и их обсуждение

Современные образовательные системы предъявляют жесткие требования к качеству подготовки преподавателя для осуществления эффективной деятельности в сфере социально-педагогической практики. В тоже время, темп социально-педагогических процессов и модернизации образовательных технологий настолько высок, что предусмотренного образовательными стандартами периода пребывания магистранта в стенах вуза явно

недостаточно для обеспечения его готовности к качественной профессиональной деятельности и, тем более недостаточно, для обучения способности поддерживать профессиональную форму на протяжении всей педагогической карьеры, т. е. в течение всего периода профессиогенеза [7].

В настоящее время неправомерно рассматривать процесс подготовки преподавателя-исследователя, только как адаптацию к профессиональной деятельности, поскольку, поддержание его профессионально-педагогической формы все более и более зависит от его готовности к самоконструированию собственной карьеры, от его готовности к самоизменению, от его открытости ко всему новому, от его умения корректировать собственную профессиональную концепцию в зависимости от изменений окружающей социально-педагогической действительности [5; 9; 10]. Все это элементы самоуправляемого профессиогенеза, и значительный вклад в решение перечисленных проблем, могут внести системно организованные и обладающие целевым единством производственные практики в период обучения в вузе.

Рассмотрение проблемы под таким ракурсом, потребовало, прежде всего, определения научных понятий, используемых в исследовании, таких, как «производственная практика», «педагогическая практика», «профессиогенез», «готовность к профессиональной деятельности».

Производственная практика, в нашем представлении, это нормативно определенная, практическая часть образовательного процесса в вузе, осуществляемая в организациях и на предприятиях по профилю подготовки специалиста в режиме реальной профессиональной деятельности. В систему подготовки магистров педагогического образования включен целый ряд практик, таких как научно-исследовательская, научно-педагогическая и педагогическая, преддипломная.

Производственные практики, с одной стороны, направлены на отработку и закрепление полученных во время обучения теоретических знаний и умений, необходимых для присвоения квалификации и итоговой аттестации студента как специалиста, а, с другой стороны, практики позволяют работодателю осуществить отбор потенциальных сотрудников.

Педагогическая (как и научно-педагогическая) практика в структуре магистерской подготовки – это организационная форма обучения в вузах педагогического профиля, которая имеет цель научить магистрантов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические умения, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, а также, развивать у преподавателей-исследователей умения научно-исследовательской работы в сфере образования и педагогических наук.

Здесь уместны слова П.П. Блонского, который, подчеркивая важность учебной педагогической практики, писал, что «педагогике невозможно научить книгами..., также необходима практика, но не копирующая чей-то стиль (такая практика разрушительна), а осознанная и творческая» [1, с. 165].

По мнению студентов, выявленному в процессе проведенных опросов, педагогическая практика для них сложный и ответственный этап профессиогенеза. Сложность состоит в том, что педагогическая практика накладывается на незавершенную учебную деятельность и, эти два вида деятельности принципиально различны, у них различные цели. К тому же практика интегрирует в себе знания и умения из различных предметных областей, а также сопровождается повышенным эмоционально-чувственным фоном, личностно-профессиональными переживаниями.

Прохождение различных практик, в большей степени, подготавливает магистрантов к самостоятельной работе по выбранной профессии и способствует выполнению выпускной квалификационной работы (ВКР). Отсюда, готовность к профессиональной деятельности

будущего преподавателя-исследователя – это целостная система предметно-методических, психолого-педагогических и исследовательских знаний, умений, гуманистических ценностей и идеалов, которые позволяют магистранту осуществлять образовательную, научно-образовательную и научную деятельность.

Изучение существующего в вузах опыта формирования в процессе производственных практик у будущих преподавателей-исследователей готовности к профессиональной деятельности и профессиогенезу, выявило необходимость применения следующих подходов:

- мотивационно-ценностного подхода, направленного на развитие мотивационно-ценностной сферы магистранта, его установки на профессиональный рост и самосовершенствование, формирование ценностного отношения к профессии;
- персонифицированного, или личностно-ориентированного подхода, в котором стимулом выступает осмысление учебной и учебно-производственной информации на предмет ее соответствия, не только профессиональным, но и личностным смыслам, что определяет стратегию дальнейшего самообразования и саморазвития;
- рефлексивного подхода, предполагающего организацию практики рефлексии собственных мыслей, умственных действий и поведения с целью выработки программ самокоррекции, как средства профессионально-личностного развития будущих преподавателей-исследователей;
- технологического подхода, направленного на формирование у будущих преподавателей-исследователей знаний и умений самопроектирования профессиональной карьеры, выработки алгоритмов самоуправляемого профессиогенеза.

Применение названных подходов в целостной системе производственных практик, которым в совокупности учебным планом отводится 51 зачетная единица, или 42,5 % учебного времени, приводит к тому, что магистрант делает значительный вклад в собственный профессиогенез уже на вузовском этапе обучения. По нашему мнению, ориентация целей производственных практик на формирование фундаментальных основ профессиогенеза, важный ориентир подготовки педагогических кадров в вузе.

Именно поэтому, в центре внимания педагогических исследований, в том числе и проводимого нами, посвященных проблемам профессионального образования, находится профессиогенез педагога [7], который мы определяем, как постоянное, на протяжении всего периода профессионально-педагогической деятельности, качественное преобразование личностной и профессиональной культуры педагога, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности, и позволяющее творчески самореализоваться в профессии.

Анализ первоисточников [7; 8; 9; 11] показал, что профессиогенез будущего преподавателя-исследователя будет успешным, если в процессе теоретического обучения и производственных практик, у него будут сформированы:

- профессионально-педагогические знания и умения в области воспитания, обучения, исследования;
- механизмы рефлексии и обогащения системы профессионально-педагогических знаний, умений, ценностей, лежащей в основе самообразования преподавателя-исследователя;
- универсальные компетенции и система оценивания результатов решения возникающих учебных и исследовательских проблем, или, так называемый,

механизм управления профессиональными ошибками – их предупреждение, диагностика и коррекция;

- умения решения нестандартных педагогических или исследовательских проблем, основанные на анализе эффективности предпринимаемых действий, т. е. знанием взаимосвязей между различными переменными, образующими педагогическую систему;
- представления о концепции профессии – преподаватель-исследователь, представления о ее сущности, ее миссии и, вытекающего из нее, идеала профессионально-педагогического поведения [11, с. 70–75].

В тоже время, анализ позволил выявить тот факт, что в процессе подготовки будущих преподавателей-исследователей необходимо избегать узкой специализации, и об этом предупреждают ученые. В частности, они указывают на то, что «расчленение труда препятствует гармоничному развитию индивида, делая человека частичным, ограничивая его трудовую деятельность определенным кругом специфических функций» [6, с. 361–362]. Продолжают данные мысли и другие авторы: «профессиональное мировоззрение всегда более ограничено, чем философское и другие формы мировоззрения, и существует опасность закрепощения профессионального мышления, при котором каждый тип обособляется от других, формируется отрицательный феномен – абсолютизация профессионального партикулизма» [11, с. 180].

Поэтому организация и проведение производственных практик магистрантов – будущих преподавателей-исследователей должно быть пронизано духом творчества, поиска, свободного общения. Последовательность проведения практик должна соответствовать логике профессионализма – наращиванию от практики к практике профессиональных педагогических и исследовательских знаний и умений (см. таблицу 1).

Таблица 1

Производственные практики в структуре подготовки преподавателя-исследователя

№ п.п.	Вид производственной практики	Место в учебном процессе	Количество учебного времени	Содержание практики	Формируемые компетенции
1	Научный семинар (научно-исследовательская работа)	1, 2 и 3 семестры	324 часа (9 з.е.)	- организация и научно-методическое сопровождение исследовательской деятельности в рамках ВКР	ОК-1 ОПК-2 ОПК-4 ПК-5 ПК-6
2	Научно-исследовательская практика	2 семестр	432 часа (12 з.е.)	- апробация методов педагогического исследования; - проведение пробных занятий	ОК-1 ОК-3 ОПК-2 ПК-5 ПК-6
3	Педагогическая практика	3 семестр	432 часа (12 з.е.)	- проведение плановых учебных занятий в школе; - проведение констатирующего эксперимента по теме ВКР; - подготовка и публикация тезисов доклада	ПК-1 ПК-2 ПК-7 ПК-8 ПК-11
4	Научно-педагогическая практика	4 семестр	324 часа (9 з.е.)	- проведение плановых учебных занятий в вузе; - проведение формирующего эксперимента по теме ВКР; - подготовка и публикация научной статьи	ПК-4 ПК-8 ПК-7 ПК-9 ПК-10 ПК-11

№ п.п.	Вид производственной практики	Место в учебном процессе	Количество учебного времени	Содержание практики	Формируемые компетенции
5	Преддипломная практика	4 семестр	324 часа (9 з.е.)	- оформление результатов педагогического исследования; - подготовка доклада и презентации на защиту ВКР	ОК-3 ОПК-2 ПК-5

Составлена автором

Наш опыт организации и проведения в педагогическом вузе производственных практик показал, что данный алгоритм разворачивания практик, приводит, с одной стороны, к наращиванию педагогического опыта проведения учебных занятий, а, с другой стороны, позволяет осваивать методику педагогического исследования и планомерно выполнять различные виды работ в рамках выпускной квалификационной работы. Этому способствуют дифференциация и индивидуализация прохождения практик, что обеспечиваются посредством выполнения индивидуальных заданий, предлагаемых магистрантам в соответствии с тематикой их ВКР.

Необходимо отметить, что апробация авторских подходов к организации производственных практик магистрантов педагогического вуза, дала положительные результаты. Оценка результативности практик осуществлялась по показателям мотивационного, личностного и технологического критериев готовности преподавателя-исследователя к успешному профессиогенезу. Каждый из показателей оценивался по 10-ти балльной шкале, затем, значения показателей каждого критерия суммировались и находилось среднее арифметическое значение, что и представлено в таблице 2.

Так, мотивационный критерий оценивался по значениям показателей: мотивирован, активен, заинтересован в профессиональном росте; личностный критерий – по показателям: уверенность, собственный взгляд, творческий подход, нацеленность на профессиональное развитие, и технологический критерий по показателям: владение алгоритмами подготовки и проведения учебных занятий, владение методикой проведения педагогического исследования, владение алгоритмами саморефлексии и самопроектирования.

Магистранты, участвовавшие в эксперименте, были разделены на 2 группы – контрольную, которая проходила практики в традиционном режиме, и экспериментальную, которая проходила практики в соответствии с авторским замыслом. По завершению эксперимента мы сравнили значения показателей критериев в обеих группах (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Результаты педагогического эксперимента
по формированию готовности магистрантов к профессиогенезу**

Наименование группы	Критерии готовности к профессиогенезу, средний балл					
	мотивационный		личностный		технологический	
	в начале обучения	в конце обучения	в начале обучения	в конце обучения	в начале обучения	в конце обучения
Экспериментальная	4,7	8,4	4,3	8,9	3,8	6,8
Контрольная	4,8	5,7	4,3	6,0	3,8	5,0
Разница абсолютная	0,1	2,7	0,0	2,9	0,0	1,8
Разница относительная	2,0 %	47,3%	-	48,3 %	-	36,0 %

Составлена автором

Значения показателей критериев готовности к профессиогенезу до эксперимента были практически идентичными в обеих группах. Прохождение производственных практик магистрантами, как в традиционном, так и в экспериментальном режимах, повысило значения всех показателей, но в экспериментальной группе магистрантов рост был гораздо значительней. Значения показателей мотивационного критерия в экспериментальной группе оказались выше,

чем в контрольной, на 2,7 балла, или на 47,3 %, значения показателей личностного критерия выше на 2,9 балла или на 48,3 % и значения показателей технологического критерия выше на 1,8 балла, или на 36,0 %.

Выводы

Таким образом, проведенный теоретический анализ состояния рассматриваемой проблемы, а также результаты проведенного педагогического эксперимента, позволяют сделать следующие выводы.

Производственные практики, проводимые в рамках программ подготовки преподавателей-исследователей, вносят значительный вклад в профессиональное становление будущего специалиста педагогического профиля, в том случае, когда они подчинены единой цели – старту к успешному профессиогенезу.

Требуется постоянная модернизация содержания производственных практик, с целью обеспечения мотивационной, личностной и технологической готовности преподавателя-исследователя к самоуправляемому профессиогенезу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Мои воспоминания. – М.: Педагогика, 1971. – 176 с.
2. Грошева Е.П., Наумкин Н.И., Кондратьева Г.А. Особенности проектирования и проведения педагогической практики магистрантов / Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11–2. – С. 169–172.
3. Жиркова З.С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности / Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6–2. – С. 360–364.
4. Киселева Э.М. Особенности производственной практики магистров в условиях уровневой системы высшего образования / Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 534–536.
5. Козлов П.Г., Федюк Р.С., Мочалов А.В., Тимохин А.М., Муталибов З.А. Проведение опытно-экспериментальной работы в рамках производственной практики магистрантов психолого-педагогического направления / Современная педагогика. – 2015. – № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4865> (дата обращения: 07.06.2018).
6. Маркс К., Энгельс Ф. Полн. собр. соч. 2-е изд. М.: Изд-во политической литературы, 1973. – Т.23. – С. 361–362.
7. Титовец Т.Е. Управление профессиогенезом как проблема междисциплинарной интеграции. – М.: МПСИ, 2009. – 132 с.
8. Харченко Л.Н., Зимин С.И. Проектирование учебно-производственной практики курсантов военного вуза на основе компетентного подхода / Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – Выпуск 62[3]. – С. 148–157.
9. Харченко Л.Н. Современное биологическое образование: теоретический и технологический аспекты. – М.: Изд-во «Директ-Медиа», 2014. – 430 с.
10. Харченко Л.Н., Панова И.Е. Эволюция профессиональной культуры учителя биологии / Биология в школе. – 2010. – № 7. – С. 16–22.
11. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

Kharlanova Natalya Nikolaevna
Armavir state pedagogical university, Armavir, Russia
E-mail: Sagaidak.natasha@mail.ru

Formation of professional competence of the teacher-researcher in the course of industrial practices in the master's degree

Abstract. The article presents the author's view on the definition of the content and sequence of various types of work practices provided for by educational professional training programs for masters in the direction of “Pedagogical Education”, the purpose of which is defined as a contribution to the future teacher-researcher's profессиogenesis.

In the article, the author provides definitions of the concepts used: "manufacturing practice", "teaching practice", "profессиogenesis", "readiness for professional activity".

The structure of readiness for the professional activity of a teacher-researcher and the criteria for his readiness for proficiency – motivational, personal, technological are considered.

The results of the pedagogical experiment on approbation of the author's approach to the organization and conduct of production practices are presented.

Keywords: teacher; researcher; industrial practice; educational activity; scientific activity; professional competence; master's degree