

ческого проектирования. Первый – проектирование «сверху», когда тот или иной проект разрабатывается ученым(и) (или узкой группой лиц – «педагогической элитой»), а затем предлагается коллективу школы или отдельным педагогам для реализации («внедрения»). Практика показывает, что такой проект либо отвергается педагогическим коллективом, либо воспринимается достаточно формально и претерпевает существенные изменения (искажения) в ходе реализации. Второй – путь так называемого «выращивания» через «проживание», когда практически весь коллектив школы или большая его часть принимают активное участие в создании и последующей реализации проекта. Именно этот путь дает коллективу и администрации школы и (или) любой другой образовательной системе прочную базу для дальнейшего развития, ибо проекты, разработанные таким способом, воспринимаются как свои собственные, авторские, отношение к которым, безусловно, положительное, основанное на осознании собственных уникальных ценностей.

Действительно, всякое проектирование имеет смысл лишь в той степени, в какой оно проникнуто идеей реализуемости. Реализовать, не искажая исходного замысла и ценностных ориентиров, можно только идеи, которыми человек проникается, которые для него имеют смысл и личностную значимость. Отсюда следует, что всякий проект в педагогической сфере может быть реализован, если к проектированию в той или иной степени причастны субъекты преобразуемой педагогической системы, а само проектирование обязательно включает ценностно-смысловое самоопределение педагогов в мире альтернативных проектных идей и объективированных педагогических ценностей. Последнее сопровождается такими явлениями, которые можно описать словами «понимание», «выбор», «решение», «ответственность».

Акцентирование нашего внимания на ценностных основаниях педагогического проектирования связано прежде всего с представлениями о полипарадигмальном (полиценностном) характере современной педагогической действительности и необходимости ценностного самоопределения проектировщика в связи с этим, а также понимания целей проектирования как производных от системы ценностей, лежащих в основе самоопределения субъектов проектировочной деятельности.

Педагогическая деятельность по природе своей совместная, поэтому для педагогического проектирования обязателен в качестве автора совокупный субъект. Соответственно при решении задач педагогического проектирования необходимо специально заботиться о создании условий для продуктивной деятельности совокупного педагогического субъекта, что, в свою очередь требует организации в ходе проектирования процессов коммуникации и диалога с выходом на выработку конвенциональных ценностей всех субъектов проектировочного процесса.

РОЛЬ ПРАКТИКО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А.А. Воронова

Важнейшим фактором мотивации учебной деятельности является интерес и склонность студента к деятельности. В данном случае процесс обучения приносит студенту большое эмоциональное удовлетворение от приобретаемых знаний, овладения общеучебными и профессиональными умениями и навыками, формирует познавательную активность и творчество. Однако исследования учёных показывают, что профессиональная мотивация без апробации и освоения функциональных ролей профессиональной деятельности невозможна в реальности. Практическое соприкосновение с педагогической деятельностью помогает студенту не только осознать правильность выбора профессии, принять гуманистические цели образования и воспитания как личностные, но и внести профессиональную ориентацию в жизнедеятельность. Установлено, что чем раньше студент начнет заниматься практической деятельностью, сопряженной с выполнением функциональных профессиональных обязанностей его будущей работы, тем раньше у него будет сформирован высокий уровень профессионального мастерства. Отсутствие или незначительная доля практико-ориентированной педагогической деятельности снижает социальную активность студентов, интерес к педагогическому общению и деятельности. Практическая деятельность, осуществляемая лично, является одним из системообразующих факторов взаимосвязи теоретических знаний и их применением в разноаспектной деятельности на этапе профессиональной подготовки студентов в вузе (преподаватель, воспитатель, классный руководитель, методист и др.). Она детерминируется внутренним несогласием личности с существующим положением, нормами, процессами, обеспечивающими его жизнедеятельность и развитие, желанием изменить сложившуюся ситуацию.

Практическая подготовка в вузе, по нашему мнению, состоит, во-первых, в создании экспериментального пространства, в котором проверяются и подтверждаются теоретические знания; во-вторых, в создании необходимых условий, позволяющих студентам в аудитории вуза найти теоретическое обоснование реальным социально-педагогическим процессам, происходящим в обществе.

Практика формирует мотивационно-ценностные отношения к педагогической деятельности, влияет на способность личности к адаптации в изменяющейся социокультурной среде.

Она выполняет важные функции, существенно влияющие на развитие социальных, профессиональных и личностных качеств: *обучающую, развивающую, воспитывающую, диагностическую.*

В числе таковых следует также назвать и *побудительную* (проявляется в стремлении, интересах, убежденности, способствует разносторонней комплексной подготовке), *когнитивную* (стимулирует и обеспечивает развитие и реализацию познавательных процессов, творчество), *деятельностную* (помогает овладеть профессионально значимыми умениями и навыками, организацией общения и деятельности субъектов педагогического процесса).

Традиционное проведение педагогической практики в узких рамках школы ограничивает свободу выбора видов деятельности и поведение студентов, формирует у них определенный конформизм, замкнутость, нежелание познавать новое, ограничивает возможности самоактуализации и самореализации. Организация школьной жизни мало чем отличается от организации учебно-воспитательного процесса в условиях университета, она достаточно хорошо изучена и освоена студентами. При проведении практики традиционными методами студенты испытывают трудности в организации активной, творческой учебно-познавательной деятельности обучающихся, овладении формами и методами конструктивного диалога, ощущают дефицит опыта педагогической деятельности, навыков решения ситуативно-конфликтных проблем, возникающих в ходе учебно-воспитательного процесса.

Несмотря на то, что учебной программой обучения в вузе не запланировано проведение практики на первых курсах, экспериментальное исследование показывает ее целесообразность хотя бы потому, что прежде чем приступить к самостоятельной профессиональной деятельности, студент должен накопить опыт анализа и наглядные примеры творческого педагогического труда. Проведение «ознакомительной» практики и погружение студентов в реальную практическую деятельность уже на начальном этапе обучения (1-2 курсы) позволяет значительно ускорить процесс профессиональной адаптации и профориентации студентов, утвердиться в правильности выбранной профессии, соприкоснуться с выполнением своих будущих профессиональных обязанностей. Она призвана помочь систематизировать теоретические знания, придать учебному процессу предметно-проблемное содержание.

В системе непрерывной практики у студентов уже на младших курсах доминирует потребность в самоутверждении, в признании собственной значимости. У них меняется мотивационно-ценностное отношение к себе как участнику педагогического процесса, педагогической деятельности, которая становится для них все более значимой. Среди основных достоинств непрерывной практики студенты выделяют: помогла приобрести опыт общения с детьми и взрослыми, в организации коллективно-творческой деятельности, рационального использования времени; помогла по-новому посмотреть на теорию педагогики и психологии; научила использовать теоретические знания по специальности в практической работе и жизни, решать проблемно-конфликтные ситуации, быть терпимее, доброжелательнее к людям, к детям; дала возможность почувствовать уверенность в своих силах, проверить правильность выбранной профессии, оценить свои достоинства и недостатки, реализовать свои творческие возможности, расширить личностные контакты в профессиональной сфере.

Разрабатывая в ходе эксперимента программу практической профессиональной подготовки, мы использовали как традиционную, так и нетрадиционную организацию педагогического процесса: лекционно-семинарская форма проведения занятий, тренинги, тематические дискуссии, деловые игры, кино-, видеолекторий, инструктивно-методический сбор и др. Рациональное их сочетание позволяет создать в условиях вуза специфически инструментированное пространство, предоставляет студентам идеальную возможность за короткий срок существенно обогатить свой личный и профессиональный опыт; выявить свои потенциальные способности; апробировать знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения в вузе. Этот подход вырабатывает у студентов гибкость реагирования; формирует познавательный интерес и привычку в постоянном самосовершенствовании, готовит их к высокой степени вероятности изменений на протяжении всей профессионально-педагогической деятельности и всего жизненного цикла. Проведенное исследование показало, что включение студентов в различные формы моделированных ситуаций, погружение в разноплановые социальные роли позволяет:

- формировать способность индивидуального вариативного риторического общения, поведения и деятельности в непредсказуемых обстоятельствах при решении учебно-воспитательных задач;
- осуществлять поиск оптимальных вариантов их решения на альтернативной основе без опасения за последствия совершенных ошибок;
- определять пути и способы реализации своих потенциальных потребностей и способностей;
- повышать уровень профессиональной подготовки студентов, будущих специалистов в целом.