

## НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ВОПРОСОВ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

*У статті ставиться і частково вирішується проблема вдосконалення педагогічної практики студентів закладів вищої освіти. З наукових позицій аргументуються ті теоретико-методичні ідеї та положення, які здатні забезпечити реалізацію практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців педагогічної сфери. Дається обґрунтоване наукове трактування сутності, змісту та організаційно-методичних аспектів педагогічної практики.*

**Ключові слова:** практика, педагогічна практика, досвід, організація, науковість, обґрунтованість, інноваційність, професійна діяльність.

**Постановка проблеми.** В учреждениях высшего образования Республики Беларусь в настоящее время самое пристальное внимание уделяется повышению эффективности практико-ориентированной подготовки специалистов. Актуальность проблемы повышения практической направленности подготовки обучающихся на первой ступени высшего образования обусловлена, прежде всего, "несоответствием между требованиями, предъявляемыми к специалистам с высшим образованием со стороны работодателей и компетенциями, которыми владеют выпускники учреждений высшего образования" [1, с. 3].

Имеющийся недостаток белорусские университеты стремятся преодолеть с помощью таких способов, как повышение удельного веса практико-ориентированных дисциплин, открытие филиалов кафедр непосредственно в школах, расширение связи образовательного процесса с научно-исследовательской работой практической направленности, привлечение учителей для участия в образовательном процессе и др. Однако самым действенным направлением, которое наиболее эффективным образом влияет на улучшение практической подготовки, была и остается организация учебных и производственных практик. Все это относится и к подготовке студентов к педагогической деятельности.

**Анализ исследований по организации педагогической практики студентов и выделение нерешенных проблем.** Педагогическая практика в системе подготовки студентов к учительской деятельности уже давно занимает важное место в работе педагогических вузов и университетов, но тем не менее до сих пор в ее организации имеется много недостатков и спорных вопросов. На эти недостатки ученые стали обращать внимание еще с 70-х гг. XX в. Так, И.Т. Огородников, автор учебных пособий по педагогике, отмечал, что в системе высшего образования накоплен огромный опыт проведения педагогической практики. К сожалению, он почти не изучается и не обобщается. Между тем интересы дела требуют *научной разработки* содержания и методов проведения практики (И.Т. Огородников, 1974).

К вопросу о необходимости разработки теоретических основ педагогической практики неоднократно обращалась О.А. Абдуллина, известная своими трудами по этой проблеме. Она, в частности, отмечала, что наряду с недостатками и нерешенностью многих проблем организации педагогической практики, необходимо признать также отставание разработки ее *научных основ* (О.А. Абдуллина, 1982). Вопросы совершенствования практики и необходимости разработки ее теоретических основ ставили и многие руководители педагогических вузов. Педагогическая практика студентов в школе, указывал один из ректоров университета, требует пристального и всестороннего *научного исследования*, а проблемы ее содержания, методов организации и управления должны стать одним из важнейших разделов педагогики высшего образования как науки (П.А. Кашутин, 1989).

Свою неудовлетворенность качеством подготовки студентов к учительской деятельности выражали и те преподаватели вузов, которые непосредственно участвуют в руководстве педагогической практикой. В одной из журнальных статей конца XX века (1997) читаем буквально следующее: "Содержание и структура педагогической подготовки студентов неоднократно изменялись, но она так и не получила своего *научного обоснования*... Исследователи критикуют педагогическую практику за примитивизм, игнорирование научных подходов к ее организации, что служит причиной срывов и неудач в учебно-воспитательной деятельности студентов и порождает у них отрицательное отношение к предстоящей работе" [2, с. 69].

Прошло 20 лет с момента этого смелого заявления, однако и сегодня многие из указанных в нем проблем остаются по-прежнему актуальными, хотя и рассматриваются уже под углом современных реалий и, в частности, таких из них, как компетентностный подход в практической подготовке студентов, приближение ее к реальным условиям производства, взаимовыгодное сотрудничество университетов и предприятий. В связи с этим доктор педагогических наук, профессор Белорусского государственного университета О.Л. Жук пишет, что способы разрешения сложных личностных и профессиональных проблем не могут эффективно осваиваться студентами только вербальными методами обучения. Имеется необходимость сочетания теоретической и практической подготовки студентов, где педагогическая практика должна рассматриваться с точки зрения научных подходов к ее обновлению [3, с. 5]. На необходимость разработки теоретических основ педагогической практики как фактора ее дальнейшего совершенствования указывается и в других современных публикациях [4; 5; 6].

**Цель статьи** – раскрыть предложенные авторские подходы в совершенствовании организации педагогической практики студентов и тем самым осуществить научное продвижение в решении проблем, связанных с такими кардинальными вопросами, как сущность педагогической практики, ее целевые установки, содержательная направленность и организационные этапы.

**Изложение основного материала.** Замысел исследования и реализация его целей и задач потребовали изучения довольно широкого круга вопросов, анализа различных точек зрения и основательной аргументации тех теоретических и методических идей и подходов, которые должны обеспечивать высокую профессионально-обучающую действенность педагогической практики. Изложение материала носит дискурсивный характер и содержит сопоставительный анализ различных взглядов и положений с целью более убедительной аргументации выдвигаемых теоретических и методических идей. Обратимся к рассмотрению предложенных подходов развития научных основ педагогической практики.

*Научно-методическая сущность педагогической практики.* При включении практикантов в процесс обучения и воспитания школьников обычно обращают внимание на их подготовку к выполнению профессионально-педагогических функций, на формирование у них определенного комплекса педагогических умений и навыков. При этом, однако, не учитывается, как и на какой основе происходит формирование этих умений, вырабатываются ли они под направляющим влиянием знания педагогической теории или независимо от нее, на основе обыденных представлений об обучении и воспитании.

К сожалению, наблюдения показывают, что знание теории не оказывает сколько-нибудь заметного влияния на формирование у практикантов первоначального опыта педагогической работы. Знания в сознании будущего учителя оказываются обособленными, не связанными с его будущей практической деятельностью. Между тем, как отмечал известный психолог и педагог П.П. Блонский, без теоретической подготовки практика не может быть "осознающей" и сводится к механическому копированию приемов работы школьных учителей, что, естественно, является недопустимым. "Практика, – утверждал П.П. Блонский, – должна быть не копирующей (такая практика убийственна), а творческой и осознающей" [7, с. 165].

Приведенные суждения затрагивают не только принципиальные подходы к определению общего характера практики, особенностей ее содержания и организации. Они позволяют раскрыть ее сущность как специфического процесса подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности. Если формирование учительского профессионализма базируется на синтезе теоретических знаний и практического опыта, если теория служит фундаментом осмысленного овладения педагогическими умениями и навыками, а сама практика выступает логическим продолжением аудиторных теоретических занятий в вузе, то эти параметры и необходимо считать исходными при определении ее научно-методической сущности.

С этой точки зрения сущность педагогической практики состоит не в простом приобщении студентов к учебно-воспитательной работе в школе и накоплении ими эмпирического опыта, а в осмысленном применении психолого-педагогической теории в реальных условиях школьного обучения и воспитания и выработке на этой основе готовности к профессионально-педагогической деятельности. Указанное определение сущности педагогической практики имеет далеко не формальное значение и фактически выступает в качестве концептуальной основы ее организации.

*Научные подходы к определению целей практики.* Изучение различных взглядов и суждений ученых-педагогов и преподавателей вузов по проблеме целей и задач практики позволило сделать вывод о недостаточной ее разработанности в научном отношении. Свидетельством тому является отсутствовавшее до настоящего времени четкое определение конкретной целевой установки практики, которая ориентировала бы и преподавателей, и студентов на ее возможное достижение. Этот недостаток стал причиной многих ошибок и просчетов в правильном подходе к теоретико-методическому освещению вопроса о целях и задачах практики. Это, в частности, касается неправомерности выдвижения в качестве цели практики положения о формировании у студентов педагогического

мастерства, несоответствия задач практики ее целям, смешения понятий "цель практики" и "задача практики".

В основу исследовательского поиска по определению основной цели практики была положена педагогическая идея об уровнях профессионализма учителя. В педагогике к этим уровням относят педагогическое мастерство, творчество и новаторство. Поскольку творчество и новаторство составляют верхние и наиболее сложные ступени профессиональной деятельности учителя, предполагалось, что студентам-практикантам необходимо вырабатывать у себя ее нижнюю ступень – педагогическое мастерство. Однако было немало ученых, которые считали, что студентам-практикантам не под силу достичь такого исключительного умения, как мастерство. В связи с этим А.И. Пискунов писал: "Возникает закономерное сомнение в принципиальной возможности пользоваться термином "педагогическое мастерство", имея в виду практическую подготовку студентов".

Окончательно прояснила вопрос о целях педагогической практики статья белорусского академика, доктора педагогических наук И.Ф. Харламова "О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве" [8], в которой он выделил низший, или начальный, уровень профессионализма учителя – педагогическую умелость. Именно ее мы и стали считать основной целью практики. Однако выдвигая в качестве основной цели практики выработку у студентов педагогической умелости, мы не ограничились ее общей декларацией. Важно было раскрыть и конкретизировать содержательную направленность этой цели и представить слагаемые тех результатов, которых необходимо добиться в ходе практики.

Учитывая все это, мы определили педагогическую умелость как такой уровень профессионализма учителя, который включает в себя: а) обстоятельное знание своего учебного предмета; б) владение психолого-педагогической теорией и осмысленное применение ее в своей работе; в) надлежащую сформированность учебно-воспитательных умений и навыков; г) довольно развитые профессионально-педагогические личностные свойства и качества, что в совокупности и позволяет ему успешно осуществлять обучение и воспитание учащихся.

Теоретико-методическая новизна нашего исследования заключалась также в том, что мы попытались создать последовательный ряд взаимосвязанных целей педагогической практики: стратегические, промежуточные, текущие, оперативные. Эти цели могут выступать в качестве действенного стимула для достижения студентами конкретных результатов в овладении основными элементами профессионально-педагогической опытности. Кроме того, иерархичность целей практики позволяет разобраться в той зависимости, которая существует между ними и задачами практики, и указывает правильные пути к разработке последних. Содержащийся по этим вопросам теоретический материал и методические аргументы могут быть использованы для формирования у будущих учителей убеждения в большой важности целеполагания как в учебно-воспитательной работе с учащимися, так и в совершенствовании учительского профессионализма.

*Совершенствование педагогической практики через научное обоснование ее содержания.* Нашим стремлением было по возможности не повторять тех ошибок и недочетов, которые имелись в определении содержания практики и на которые неоднократно обращалось внимание в психолого-педагогической литературе (неполнота в охвате основных видов деятельности практикантов; отсутствие связи между видами деятельности студентов и перечисляемыми педагогическими умениями и навыками; неразработанность объема педагогических умений, связанных с профессионально-личностным формированием будущих учителей; отсутствие преемственности в разработке системы педагогических умений и навыков и т.д.). Теоретическая разработка вопросов совершенствования педагогической практики позволила нам переосмыслить многие положения и обосновать *новые подходы* к определению содержания педагогической практики. Эти подходы состоят в следующем.

*Первое.* Требуется установление тесной связи между целевой направленностью практики и ее содержанием. Так как в нашем исследовании в качестве основной цели практики выдвигается формирование у студентов педагогической умелости, то эта цель и должна служить одной из отправных точек для разработки содержательного аспекта практики. *Второе.* Выделяемые в структуре педагогической умелости компоненты необходимо брать за основу при определении содержания педагогической практики.

Первый из этих компонентов связан с обстоятельным знанием студентами того учебного предмета, который им предстоит преподавать, а также с глубоким усвоением психолого-педагогической теории. Но эти знания могут закрепляться только тогда, когда студент имеет возможность использовать их в реальных условиях обучения и воспитания. Следовательно, практикантов необходимо включать во все *виды деятельности*, которые связаны с обучением и воспитанием учащихся и которые соответственно выполняются *учителем-предметником* и *классным руководителем*.

Овладение вторым компонентом педагогической умелости требует от практикантов сформированности педагогических умений и навыков в проведении учебно-воспитательной работы с учащимися. Значит, и содержание практики должно включать в себя ту *систему педагогических умений и навыков*, которые способствовали бы решению данной задачи. Весьма важным компонентом педагогической умелости являются *профессионально-личностные свойства и качества*, наличие

которых позволяет студентам более успешно осуществлять обучение и воспитание учащихся. Вполне понятно, что и в содержании практики должно быть отражено это направление. Педагогические умения и их формирование нельзя рассматривать как какое-то отдельное направление в организации практики. Они не могут находиться вне пределов содержания практики и должны входить в него как органическая и весьма существенная его составная часть.

На этом основании нами был сделан вывод, что содержание практики должно носить *бинарный* (двусторонний) характер. Это значит, что при его разработке необходимо определять, с одной стороны, те *важнейшие виды и формы учебно-воспитательной деятельности*, которые надлежит осуществлять студентам в школе, а с другой – *систему тех педагогических умений и навыков*, которыми им следует овладеть в процессе этой деятельности. Такой подход мы и осуществили при разработке собственного варианта содержания педагогической практики. Наше исследование показало, что без учета *целевой направленности* практики, *бинарного характера ее содержания* и *особенностей педагогической деятельности*, которую выполняет учитель в школе, фактически невозможно конструировать содержание практики по формированию у студентов профессионально-педагогической умелости.

*Новый взгляд на этапный характер педагогической практики.* Мы обратили внимание на то, что нередко практика как для студентов, так и для работников школы представляется сплошным потоком консультаций, уроков, внеклассных мероприятий, анализа проводимой работы. В этой калейдоскопичности содержания и форм деятельности студентов как-то теряется не только общая целевая направленность практики, но и не осознаются те промежуточные, текущие и оперативные цели, без которых серьезно ослабляется ее профессионально-обучающее значение. Отсутствие каких-либо временных рамок и отдельных периодов практики приводит к неупорядоченности тренировочной деятельности студентов, и они зачастую не отдают себе ясного отчета, на что должны направляться их усилия: или на приобретение педагогических умений и навыков, или на их закрепление, или же на демонстрацию того, в какой мере они продвинулись в их овладении.

Между тем особенностями процесса формирования педагогических умений и навыков и, в частности, ступенчатый характер их выработки с неизбежностью затрагивает вопрос о выделении отдельных этапов практики с тем, чтобы студенты могли более осмысленно осуществлять свою тренировочную работу. В предложенном нами варианте практика делится на четыре этапа: *ознакомительно-адаптационный, пробно-тренировочный, закрепляюще-тренировочный и зачетно-тренировочный*. Выделение в ходе практики указанных этапов придает ей осмысленно-целевой характер и способствует концентрации усилий студентов на достижении конкретных целей по выработке различных компонентов педагогической умелости.

*Ознакомительно-адаптационный этап.* Студенты осознают, что на этом этапе им необходимо освоиться с обстановкой в школе, с условиями, в которых им придется начинать первые шаги в овладении профессионально-педагогическими умениями и навыками. Именно с этой точки зрения они воспринимают встречу с директором школы, его заместителями, учителями и классными руководителями, знакомятся с теми задачами, которые решает педагогический коллектив школы. В содержание адаптационного периода входит также знакомство с учащимися прикрепленного класса, состоянием их дисциплины и успеваемости. Достаточно понятной становится для студентов необходимость посещения уроков и внеклассных мероприятий, на которых учителя и классные руководители демонстрируют образцы педагогической деятельности, а практиканты наблюдают и мысленно "прикидывают", как они будут использовать эти образцы в своей работе.

*Пробно-тренировочный этап.* В этот период практиканты пробуют свои силы в проведении уроков и отдельных воспитательных мероприятий и осуществляют соответствующую тренировочную работу по начальному овладению методикой обучения и воспитания. Это побуждает их внимательно прислушиваться и воспринимать советы и рекомендации учителей-методистов, чаще обращаться к ним за консультациями, стремясь к тому, чтобы первые пробы, первые шаги учительской деятельности оказались более или менее удачными. Детальнее уясняют в этом случае свою роль и учителя. Их задача – постоянно оказывать студентам методическую помощь, знакомить со своим опытом, предостерегать от методических ошибок и просчетов.

*Закрепляюще-тренировочный и зачетно-тренировочный этапы.* Само их название указывает на то, что с методической точки зрения и на этих этапах практика не теряет своего обучающе-тренировочного характера. Однако, тренируясь, студенту необходимо демонстрировать определенную ступень достигнутой педагогической умелости, а затем получить соответствующую оценку своей работы и своих способностей к учительской деятельности.

**Выводы.** Рассмотренные положения находятся в критическом отношении к сложившимся эмпирическим подходам к организации педагогической практики студентов и по существу означают создание новой, научно-обоснованной модели ее проведения. Обстоятельность проведенного исследования и полученные результаты существенно расширяют возможности дальнейшей разработки проблем, связанных с организацией и совершенствованием педагогической практики студентов в системе подготовки их к учительской деятельности.

**Использованные источники**

1. Гайсёнок В.А., Артемьева С.М., Мирошниченко С.В. Приоритетные направления улучшения практической подготовки специалистов с высшим образованием. *Высшая школа*. 2017. № 6. С. 3–6.
2. Болотов В.А. и др. Проектирование профессионального педагогического образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 66–72.
3. Жук О.Л. Формирование и диагностика компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования. *Высшая школа*. 2017. № 5. С. 3–5.
4. Онищенко Н. Організаційно-методичні засади педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2012. №11. С. 28–33.
5. Лешер О.В. Балакина Н.В. Педагогическая практика как фактор развития профессионально-педагогической направленности студентов педагогических специальностей. *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования*. 2014. Т. 1. № 1. С. 81–85.
6. Трифонова Т.М. Педагогическая практика студентов: проблемы и перспективы. *Проблемы высшего образования*. 2017. Т. 2. С. 54–56.
7. Блонский П.П. Мои воспоминания / подг. текста и печати Н.И. Блонской; науч. ред. С.Ф. Егоров. Москва, 1971. 176 с.
8. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. *Педагогика*. 1992. № 78. С. 11–15.

Gorlenko V.

**SCIENTIFIC BASIS FOR KEY QUESTIONS OF ORGANIZATION  
OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS**

*Pedagogical practice is of great importance in preparation of students for professional and pedagogical activity. It is the most important means of developing their pedagogical skills and abilities, deepening psychological and pedagogical knowledge, the formation and development of the necessary teacher professional and personal properties and qualities.*

*The role of the practice is performed under the condition of its pedagogically skillful organization and effective methodical management. Unfortunately, there are many shortcomings and unresolved problems on these issues. Many of them point to the fact that pedagogical practice is still carried out without proper scientific and theoretical justification and its effective methodological guidance.*

*The article deals with the problem of improving the pedagogical practice of students of higher education institutions and solves it partially. From the scientific standpoint those theoretical and methodological ideas and positions that can provide for the realization of a practice-oriented approach to the training of future professionals in the pedagogical sphere are argued.*

*On the basis of historical, pedagogical and experimental material it is argued that the fundamental issues of organization of practice did not have a detailed theoretical interpretation for a long time and were solved empirically. In the study the scientific bases of key questions of the organization of pedagogical practice, theoretical and methodical approaches to increase its professional and teaching effectiveness are revealed in a complex.*

*The theoretical and methodical novelty of the research consists in determining the scientific and methodological essence of practice as a process of students applying the psychological and pedagogical theory in the real conditions of school education and upbringing; rethinking and interpreting the objectives of the practice and establishing their internal subordination; the coverage of theoretical approaches to the development of the content of practice and, in particular, the justification of its binary nature; terminology construction of the main organizational and methodological stages of practice.*

**Key words:** *practice, pedagogical practice, experience, organization, scientific character, validity, innovativeness, professional activity.*

*Стаття надійшла до редакції 03.03.2018 р.*