

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Карпович Т. Е., к.пс.н., доцент

*Белорусский государственный университет
иностранных языков
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: раскрывается значимость преемственности учебных и производственных практик для профессионального развития будущих педагогов, анализируются примеры учебных заданий, обеспечивающих преемственность их практической подготовки.

Ключевые слова: преемственность, практическая подготовка, профессиональное развитие педагога.

CONTINUITY OF FUTURE TEACHERS' PRACTICAL TRAINING AS A CONDITION OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Karpovich T. E., associate professor

*Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article reveals the significance of continuity between academic and industrial practices for the professional development of future teachers and analyzes examples of academic tasks that ensure the continuity of their practical training.

Keywords: continuity, practical training, teachers' professional development.

В Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. акцентируется внимание на психолого-педагогической подготовке педагогических работников с целью формирования высококвалифицированного научно-педагогического кадрового состава системы образования [1, с. 18–19]. В документе констатируется наличие в стране многоуровневой и многофункциональной системы образования.

нальной системы подготовки педагогических кадров, характеризующейся непрерывностью и практикоориентированностью [1, с. 11], что находит отражение в учебных планах университетов, где теоретическое обучение подкрепляется различными видами практик на протяжении всего периода обучения. При этом для бесконфликтного вхождения в педагогическую профессию предусмотрено раннее погружение студентов в профессиональную среду в рамках учебных практик с последующим переходом к практикам производственным, что обеспечивает профессиональное развитие будущего педагога посредством поэтапного формирования его профессиональных компетенций и развития индивидуальных творческих способностей.

В ходе производственных практик профессиональное развитие специалиста происходит в процессе непосредственного выполнения производственных заданий в различных видах педагогической деятельности с учетом индивидуальных предпочтений, сильных и слабых сторон личности, перспектив дальнейшего трудоустройства на рынке труда. Но учитывая высокую моральную ответственность и эмоциональную насыщенность педагогической деятельности, производственным практикам всегда предшествуют учебные, которые обеспечивают постепенный переход начинающего специалиста с позиции обучающегося, в которой он находился долгие годы, на позицию обучающего, что требует серьезных изменений когнитивной, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой и действенно-практической сфер личности.

Так как в рамках учебных практик студенты имеют возможность выполнять практические задания под непосредственным руководством преподавателя в режиме управляемой самостоятельной работы, важно строить эту работу на диагностической основе, выявляя влияние предыдущего опыта на личность студента и осуществляя его коррекцию в процессе развития профессиональных компетенций. Тем самым обеспечивается преемственность в практической подготовке специалиста, под которой, вслед за А. П. Сманцером [3], мы понимаем развертывание образовательного процесса на каждой последующей ступени обучения с опорой на предыдущие при обязательном учете качественных изменений личности обучающихся.

Покажем это на примере организации учебной психологической (1 курс) и учебной педагогической (2 курс) практик в Белорусском государственном университете иностранных языков (БГУИЯ). Так, в качестве подготовительного задания перед непосредственным посещением

учреждений общего среднего образования первокурсникам предлагается перечень профессионально значимых личностных качеств педагога, в котором следует выделить необходимые, желательные, мешающие (т.е. снижающие эффективность профессиональной деятельности) и профессионально недопустимые качества с их психологическим обоснованием. Обсуждение полученных классификаций позволяет зафиксировать в сознании студентов эталонный образ педагога, который может выступить нормативной моделью для рефлексивной оценки педагогической деятельности как своих бывших школьных учителей, так и педагогов посещаемого учреждения общего среднего образования.

Перед началом учебной педагогической практики на 2 курсе студентам целесообразно предложить диагностическое задание, позволяющее установить степень значимости для студентов психологических знаний, применяемых в различных педагогических ситуациях. К примеру, нами было предложено оценить по шкале от 1 до 5 степень необходимости опоры на психологические знания в 13 педагогических ситуациях, 7 из которых были стандартными (планирование учебных занятий, проведение учебных занятий, организация групповой работы на занятии, управление классом, оценивание, воспитательная работа классного руководителя, взаимодействие с родителями обучающихся), а 6 ситуаций были профессионально сложными (работа с детьми с низким уровнем развития учебных умений, работа с детьми с особыми образовательными потребностями, работа с детьми с низкой учебной мотивацией, разрешение конфликтов между учащимися, ситуации, когда нужно справиться с сильными эмоциональными реакциями (агрессия, стресс и др.) учеников, работа с социально неблагополучными детьми) [2]. По результатам диагностики можно судить не только об уровне значимости интеграции психологических и педагогических знаний в формирующейся профессиональной компетенции студентов, но и выявить те ситуации, в которых эта интеграция представляется студентам наиболее необходимой или наименее востребованной с точки зрения практического применения. Например, по результатам анкетирования 69 второкурсников наибольшей опоры на психологические знания требуют эмоционально насыщенные педагогические ситуации (средний балл 4,72), а наименьшей – оценивание знаний учащихся (средний балл 3,17), что указывает на недостаточное понимание студентами влия-

ния контрольно-оценочной деятельности учителя на эмоционально-волевую сферу учащихся. Выполнение учебных практических заданий, восполняющих пробелы в понимании теории, способствует их дальнейшей подготовке к производственной педагогической практике, что важно закрепить при выполнении рефлексивных заданий. Так, по итогам учебной педагогической практики в БГУИЯ студентам предлагается осуществить самодиагностику своих профессионально-личностных качеств, сделать аргументированные выводы о перспективах своего становления в педагогической профессии и сформулировать 1–2 приоритетные задачи своего дальнейшего профессионального развития в период обучения в университете. При этом студентам важно сформулировать свои главные профессиональные приобретения во время учебной педагогической практики, анализ которых позволит преподавателю скорректировать практическую подготовку в период производственной практики.

Таким образом, преемственность практической подготовки будущих учителей на диагностической основе выступает важным условием их профессионального развития с опорой на индивидуальные потребности и возможности.

Список использованных источников

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г.: утверждена Постановлением Совета Министров РБ от 30.11.2021 г. № 683. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1&p5=0>. – Дата обращения: 20.09.2025.
2. Психология и образование в XXI веке: анализ убеждений российских педагогов относительно использования современных психологических знаний на практике / А. Н. Сиднева, Д. В. Чумаченко, А. М. Калимуллин, А. Д. Лобанова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Психология. – 2024. – Т. 14. – Вып. 2. – С. 365–384.
3. Сманцер, А. П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика / А. П. Сманцер. – Минск: Изд-во БГУ, 1995. – 289 с.