

бенностях учащихся, о методах обучения и воспитания. Очевидно, что актуализация педагогических знаний, придание им оперативного характера является одним из необходимых условий формирования умений будущего преподавателя на практике.

Обобщая передовой педагогический опыт, необходимо отметить, что социальная адаптация имеет важное значение в подготовке студентов как будущих профессионалов в своем деле: позволяет уменьшить ситуационную тревогу, дискомфорт; наладить дружеские и деловые отношения с педагогическим коллективом вуза, однокурсниками, педагогическим и ученическим коллективом учебного заведения; обеспечивает начальное формирование профессиональных умений и навыков студента, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности и целостность подготовки специалистов в вузе.

### Л и т е р а т у р а

1. Педагогическая практика / Под ред. В.К. Розова. – М.: Просвещение, 1981. – 243. с

2. Марданов В.А. Системообразующие компоненты содержания общепедагогической подготовки преподавателя вуза. – Казань, 1999. – С. 47.

3. Чориев Р.К. Формирование профессионально-методических умений инженеров-педагогов. – Махачкала, 1998. – С. 28.

### **РОЛЬ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛА**

Студентка Н. Б. Потрихалина

Научный руководитель – канд. техн. наук, доц. В.И. Черновец

Для успешного решения задач общепедагогической подготовки необходимо существенно оптимизировать формы и методы обучения будущих педагогов, обеспечить органическую связь между усвоением теоретических знаний и формированием основанных на них практических умений. Педагогическая практика является наиболее значимой частью овладения профессией преподавателя.

Целью педагогической практики является обеспечение в результате практической деятельности оптимального применения теоре-

тических знаний, полученных в процессе обучения; приобретение первичных навыков самостоятельной деятельности в области учебно-воспитательной работы; формирование умений и навыков в подготовке и проведении внеклассной воспитательной работы и уроков с использованием прогрессивных форм, методов и средств обучения, направленных в конечном счете на формирование личности учащихся.

Потребность практической деятельности имела и имеет решающее значение для развития наук, научных гипотез и положений. Только та теория имеет глубокие корни, которая связана с практикой, обуславливает ее нужды и проверяется ею. Являясь обобщением практического опыта, теория забегаает вперед, указывая путь практике, вооружая людей перспективой в их практической деятельности. Практика является не только первоосновой и источником развития науки, но и научным критерием истинности познания, доказывая объективную правильность идей, понятий, теорий, знаний.

В настоящее время в нашей стране происходит реформирование системы образования, направленное на повышение качества подготовки будущих педагогов. При проведении реформы необходимо использовать опыт зарубежных стран. Для нас определенным интерес вызывают как теоретические и методологические подходы, так и проблема повышения уровня педагогической практики студентов. Этими вопросами зарубежные специалисты в области педагогики и психологии активно занимаются, начиная с 70-х годов прошлого века.

В некоторых странах существуют научно-исследовательские институты по изучению проблем подготовки педагогов. Важным звеном в процессе совершенствования обучения будущих преподавателей является поиск новых форм и методов обучения. Так, во многих высших педагогических учебных заведениях Чехии, Польши, Голландии, Германии и других стран в комплексе с другими формами и методами обучения широко применяют телевизионные фрагменты записи определенных этапов учебных занятий [1].

Общие направления развития и совершенствования высшей педагогической школы разрабатываются в США. Например, в школе при Стенфордском университете нет курса общей педагогики, хотя эта школа готовит учителей, администраторов, ученых-исследователей в области педагогики. Здесь эта наука рассматривается как

прикладная, что приводит к многопредметности и преобладанию фактического материала.

Постоянно происходит поиск новых путей взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущих педагогов. Педагогическая практика в большинстве американских университетов проходит в течение всего последнего года обучения и имеет две формы:

- 1) постоянная работа студента в школе с получением 1/3 заработной платы начинающего учителя;
- 2) работа студента под руководством старшего учителя, замена учителя без оплаты.

В последние годы наметилась тенденция проводить педагогическую практику в течение всех лет обучения. Это дает неплохие результаты, если, конечно, не происходит разрыва между педагогической практикой и содержанием теоретических курсов и руководство практикой не переносится на учителей школ. Ведь в течение практики происходит контакт с реальной жизнью учебного заведения, а возникающие трудности лишь стимулируют будущего преподавателя к доскональному изучению педагогической теории.

Влияние непрерывности педагогической практики на развитие уровня профессионализма изучают также ученые Великобритании. Они выясняли взаимовлияние роста профессиональной компетенции студентов и успешного прохождения ими педагогической практики. Профессор Бирмингемского университета Р. Гарвей сделал вывод: высокими показателями профессиональной компетентности обладают те студенты, которые получили за практику хорошие оценки. Оказалось, что со школьным учителем студент взаимодействует намного больше, чем с руководителем своей практики. Тем не менее оценку за практику выставляет именно он, поэтому мнение вузовского руководителя имеет большее значение, чем мнение учителя [2].

Большой вклад в изучение проблемы внесли канадские ученые, которые разработали алгоритм непрерывной педагогической практики [3]. Суть его заключается в постепенном вхождении в процесс преподавания и с увеличением учебной нагрузки к концу практики. С целью создания условий для взаимопомощи в начале практики студенты распределяются по группам в одном учебном заведении. Важным элементом является обязательное обсуждение преподава-

тельской деятельности студентов с сохранением зачетов за каждый этап практики.

Студенты, которые проводили в начале практики один день в неделю в школе, а в конце учебного года вели уроки ежедневно в течение двух недель, имели возможность наблюдать эволюцию учебного процесса в классе, у них устанавливались личные отношения с учащимися. Это благоприятно сказывалось на формировании их профессиональной компетентности. Проанализировав позитивные моменты этой программы, авторы выдвинули гипотезу, что ее реализация позволяет избежать снижения профессиональной самооценки студентов, проходящих практику, и облегчит процесс адаптации к реальной школьной жизни.

Американские исследователи пришли к выводу, что самооценка студентов в период педагогической практики снижается. В качестве причин были названы следующие:

- 1) низкий уровень дисциплины учащихся;
- 2) сложный контингент учащихся;
- 3) трудные условия, в которые ставит школа;
- 4) равнодушие родителей к учебе школьников;
- 5) столкновение с незнакомой средой.

Неизменным остается именно то, что в период педагогической практики студент попадает в реальные условия осуществляемого учебного процесса.

Ряд исследователей (К. Паркер, К. Крейн, Р. Гарвей, Д. Гуинет и др.) говорят о необходимости пересмотра организации педагогической практики, они утверждают, что практику необходимо проходить в течение всего года, так как это будет способствовать более близкому знакомству студентов с различными учебными ситуациями.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что подготовка грамотного специалиста немыслима без тесной взаимосвязи его теоретических знаний и практической деятельности, при доминировании последней. Следовательно, вопросы разработки методики проведения педагогических практик и сегодня имеют значимость и подлежат исследованию.

## Л и т е р а т у р а

1. Kotaschec I. The Development of Teacher Education // Prospects in Education. – 1970. – V.1. – P.18 – 24.
2. Gwinet P. Learn Teaching – Teach Learning. – London; Boston: Heily, 1979.
3. Peck R. F., Tucker J. A. Pesearch on teacher education, R.(ed.): Second Handbook on Research in Teaching. – Chicago: R and McNally, 1983.

### **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Студентка Е.В. Пржевальская

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. И.Л. Прокопчик-Гайко

Деятельность является объектом изучения многих наук. Это обуславливает не только разные интерпретации понятия о деятельности в психологии, но и различное отношение к деятельности со стороны психологов.

В ходе нашей работы мы опирались на одну из самых фундаментальных работ, посвященных данной теме, – “Деятельность. Сознание. Личность”, написанную А. Н. Леонтьевым.

Автором рассматриваются различные схемы анализа деятельности, вводится понятие о предметной деятельности, проводится анализ деятельности как системы. “Деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие” [1].

В общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредствованных психическим отражением проявлениях, можно выделить, во-первых, отдельные особенные деятельности по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия-процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели.

Основанием для выделения этих единиц деятельности А.Н. Леонтьев считал различие их связей с миром, в общественные отно-