

УДК 378.091.33–027.22

*Любов Надкернична*

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ:  
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Педагогічна практика розглядається науковцями як форма професійного навчання у вищій школі. Вона ґрунтується на професійних знаннях, опирається на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння способами її організації.

Педагогічна практика розглядається як сполучна ланка між теоретичним навчанням майбутніх учителів і їхньою самостійною роботою в навчально-виховних установах. У педагогічній науці досліджувалися такі її функції: інформаційна, пов'язана з поглибленням знань; діяльнісна як формування умінь і навичок професійної діяльності, готовності вирішувати професійні завдання; розвивальна як стимулювання педагогічного мислення, пізнавальної творчої активності, професійно-педагогічних якостей особистості вчителів; а також діагностична як виявлення професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності (О. Абдулліна, Л. Блінова, Є. Ісаєв, С. Кудинов, Л. Мініна, Г. Новосьолова).

Аналіз досліджень дав змогу визначити, що в основі багатьох сучасних концепцій практики лежить розуміння практичної професійної підготовки майбутніх учителів як процесу перетворення освітнього й особистого досвіду в досвід вирішення професійних завдань на основі оволодіння педагогічним проектуванням і моделюванням (Є. Бондаревська, М. Бурмістрова, А. Тряпціна, Н. Чекалева й ін.). Проведений аналіз досліджень, а також зіставлення категорій “професійна компетентність” і “досвід професійно-педагогічної діяльності” дозволили припустити, що метою педагогічної практики може бути формування досвіду професійної діяльності майбутніх учителів. При цьому дослідники вказують на недостатню наукову обґрунтованість і глибину розгляду проблеми цілепокладання практики в чинних інструкціях і різних методичних посібниках (В. Болотов, І. Фрумін, Б. Хасанов, І. Харламов, В. Горленко). Не випадково О. Абдулліна, В. Сластьонін, І. Харламов, В. Горленко пропонують розглядати практику як системотвірний фактор усіх сторін професійної підготовки студентів до майбутньої практичної діяльності.

Метою статті є узагальнення теоретико-прикладних основ організації педагогічної практики майбутніх учителів. Завдання статті полягають в аналізі

основних тенденцій теоретичного обґрунтування значущості педагогічної практики у процесі фахової підготовки студентів у вітчизняній вищій школі, а також у систематизації одержаних даних експериментального дослідження.

Аналіз наукових джерел переконує, що педагогічній практиці в системі підготовки майбутніх фахівців приділяється велика увага. Ідеї взаємозв'язку і взаємозумовленості теорії і практики були основоположними для розвитку педагогічної практики у працях таких дослідників: П. Блонського, С. Шацького, М. Рубінштейна, С. Фрідмана. У вітчизняній науковій спадщині окреслилася тенденція широкого підходу до розуміння функцій педагогічної практики (навчальна, діагностична, освітня), а також подолання однобічності у визначенні її місця в системі підготовки кваліфікованих кадрів, крім цього, вказуються конкретні шляхи поліпшення педагогічної практики.

Заслужують на увагу спроби С. Доброхотова, С. Полянського, К. Савина, І. Скачкова та інших узагальнити кращий досвід проведення педагогічної практики у школі з урахуванням підготовки студентів до практичної діяльності, показати педагогічну практику як критерій перевірки професійно-педагогічної підготовки. Певну новизну у вирішенні даної проблеми вносять роботи Ф. Гоноболіна, Е. Гришина, Н. Кузьміної, Н. Левітова, Л. Спіріна, А. Щербакова й ін. Так, Ф. Гоноболін, говорячи про формування в молоді педагогічної спрямованості, звертає увагу на пробудження інтересу студентів до майбутньої професії у процесі навчання в педагогічному інституті й особливо під час педагогічної практики. На думку Н. Кузьміної, практика в школі впливає на формування педагогічної спрямованості та педагогічних здібностей, “до педагогічної практики в основному йде засвоєння студентами теоретичних знань психології, педагогіки й методики. Знання стають переконаннями, коли людина навчиться застосовувати їх на практиці й коли у процесі цього застосування вона приходить до висновків, які вона спочатку засвоїла з теорії” [3, с. 49].

На значення добре організованої педагогічної практики в розвитку педагогічної спрямованості студентів вказує А. Щербаков. За його словами, “добре організована педагогічна практика в школі сприяє формуванню професійної спрямованості студентів, виховує в них самостійність, виробляє наполегливість у подоланні труднощів і впевненість у своїх силах” [4, с. 76-83]. Формування стійкого інтересу до педагогічної діяльності А. Щербаков безпосередньо пов'язує з практичною роботою студента. Практика розглядається як матеріальна, чуттєво-предметна, цілеспрямована діяльність людини, критерій істинності результатів пізнання. Так, В. Красевський науково обґрунтовує ідею про те, що практику варто розглядати як об'єкт педагогічного експерименту з метою отримання педагогічного знання. Спираючись

на обґрунтовану думку В. Краєвського, можна розрізняти, по-перше, педагогічну практику як об'єкт вивчення, по-друге, "педагогічну практику як об'єкт конструювання, у результаті якого створюється проект існуючої до певного часу лише в уяві педагогічної дійсності" [2, с. 84-86].

Сучасне розуміння педагогічної практики у вітчизняній педагогічній науці виробляється в контексті нової освітньої парадигми. Формування досвіду професійної діяльності майбутніми вчителями на етапі навчання у ВНЗ є цілеспрямованим, регульованим процесом і задається особливостями змісту утворення і його технологією за допомогою використання модельованих професійних завдань і реальних професійних ситуацій. Сучасні пошуки нових підходів до організації практичної підготовки майбутніх учителів ведуться за декількома напрямками. Головною їхньою особливістю є прагнення враховувати національні й інтернаціональні традиції та досягнення в сучасному утворенні з метою наближення майбутніх учителів до реальних умов педагогічної діяльності. З цією метою студенти починають здобувати досвід професійної діяльності спочатку в модельованих умовах – на практикумах, а потім уже здійснюють практичну діяльність в умовах реального освітнього процесу школи. Причому дана тенденція пов'язана зі збільшенням часу, що відводиться на самостійну практичну діяльність майбутніх учителів. Тобто традиційні форми практичної підготовки – семінари і власне практична діяльність – доповнюються технологіями активного навчання. Тим самим забезпечується включення практикантів у професійно-практичну діяльність, що відповідає завданням якісної фахової підготовки.

У нових умовах змінюється бачення способів організації безперервності педагогічної практики. Дослідники особливо підкреслюють необхідність забезпечення тісної взаємодії всіх учасників освітнього процесу: загальноосвітня школа й установа професійної освіти повинні виступати як єдиний освітній простір професійного розвитку майбутнього вчителя (І. Дракіна). При цьому замість функціонального підходу (В. Піскунов) пропонується проблемний. Тут постає проблема розвитку суб'єктності учасників навчально-виховного процесу, основними характеристиками якої є цілепокладання, активність, свідомість, рефлексія, свобода вибору й відповідальність за нього. Суб'єктність виражає ставлення людини до себе як до діяча і пов'язана з визнанням у себе цих атрибутів і здійсненням вчинків, зумовлених цим визнанням.

Одним із провідних факторів становлення суб'єктності майбутніх учителів є система взаємин "студент – викладач, методист" (О. Волкова, О. Гогоберидзе та ін.). Особливістю цієї системи є характер відносин учасників, що припускає рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу. Таке партнерство і є розвиваючою суб'єкт-суб'єктною взаємодією, що стимулює активізацію

процесу рефлексії, мотивування студента до збагачення професійного досвіду. В умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії досвід професійної діяльності майбутніх учителів стає спеціальним об'єктом уваги і стимулювання.

Реалізація педагогічної підтримки суб'єкт-суб'єктної взаємодії можлива за допомогою технологій педагогічного супроводу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (консультування, тьюторська підтримка, моделювання). Переваги консультування полягають у тому, що педагог-консультант зосереджений на вирішенні конкретної проблеми; він або має готове рішення, яке він може запропонувати, або володіє способами діяльності, які наближають до вирішення проблеми. Головна мета методиста за такої позиції – навчити майбутніх учителів учитися у процесі професійно-практичної підготовки. Ефект забезпечується лише послідовною серією консультативних послуг, які надаються впродовж усього періоду практики. Тому велика увага приділяється проектному, рефлексивному навчанню, груповій роботі, що постає засобом перетворення професійного досвіду майбутніх учителів у особистісний.

Розробка теоретичних основ педагогічної практики включає визначення принципів її організації. Існують різні підходи дослідників до формулювання їх суті. Так, О. Абдулліна й Н. Загрязкіна акцентують увагу на таких основних із них: зв'язок із життям, відповідність змісту і організації сучасним вимогам, пропонованим школі й учителеві; систематичність, безперервність, ускладнення змісту й методів організації практики від курсу до курсу, зв'язок із теоретичними предметами; комплексний характер, що передбачає єдність навчальної та позакласної роботи студентів; інтеграція ВНЗ й баз проходження практики, поєднання педагогічного керування і студентського самоврядування в організації педагогічної практики, диференціація й індивідуалізація змісту педпрактики з урахуванням специфіки факультету, особливостей студентів, конкретних умов роботи інституту і школи [1, с. 11].

Окремі автори (Г. Брагіна, М. Герасименко) описують такі принципи: перспективне планування педпрактики, опора на активність студентів, поєднання керівництва з наданням студентам необхідної самостійності та створення ситуацій реальної відповідальності за доручені ділянки виховної роботи з дітьми, контроль за діяльністю студентів і оцінювання з дотриманням єдиних критеріїв ВНЗ і бази практики. Є. Мокієнко з-поміж інших виділяє принцип усвідомленої перспективи, що визначає ставлення студента до прийняття і розуміння комплексної мети у процесі оволодіння досвідом вирішення професійних завдань, визначення програми поетапних дій з обґрунтуванням очікуваного результату; принцип опори на досвід, що реалізує ідею використання наявного досвіду майбутніх учителів як

одного із джерел навчання, а також визначає взаємозв'язок пізнавальних процесів і логіки становлення особистості професіонала у структурі конкретної діяльності; принцип індивідуального консультування припускає допомогу майбутнім учителям як за змістом практичних завдань, так і за вибором оптимальних шляхів і методів досягнення поставленої мети з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня; принцип варіативності передбачає відбір змісту діяльності студента відповідно до його потреб і можливостей як майбутнього вчителя; принцип систематичності та безперервності практики пояснюється як існування єдиної системи практичної підготовки за весь період професійного навчання у ВНЗ.

На основі аналізу концептуальних ідей щодо організації та проведення педагогічної практики ми у своєму дослідженні пропонуємо такі принципи: взаємозв'язок і взаємопроникнення теоретичної підготовки і практичної діяльності студентів; наступність, систематичність, безперервність практичної підготовки студентів; поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності студентів і їхнього самоконтролю, самоаналізу і самооцінки; варіативність вибору змісту і форм діяльності практикантів; цілісність педагогічного керівництва практикою студентів; взаємодія професійно-педагогічних навчальних закладів, органів освіти і шкільних установ.

З урахуванням розроблених принципів формується цілісна система підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями, що відображається у змісті педагогічної практики. При цьому враховується, що для успішного здійснення вчителем своїх функцій у нових умовах йому потрібно буде синтезувати знання, отримані у процесі вивчення педагогіки, психології, конкретного фаху і методики викладання предмета. А поділ функцій керівників педагогічної практики штучно розчленовує єдиний процес професійної підготовки студентів на складові частини і позбавляє їх можливості сприймати його як цілісний.

З метою виявлення педагогічних можливостей чинної системи професійно-практичної підготовки студентів нами було проведено спеціальне дослідження, у процесі якого було проаналізовано зміст і організацію педагогічної практики в різних інститутах ВНЗ. Із цієї метою використовувалися такі методи: бесіда з керівниками педагогічної практики, викладачами кафедр педагогіки і психології, аналіз звітної документації студентів, анкетування. Експериментальними процедурами було охоплено 160 студентів інституту історії етнології і права, інституту філології та журналістики та 18 викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Аналіз результатів дослідження показав, що майже всі студенти-практиканти 4-5-х курсів (97,2%) підкреслили особливо важливу роль педагогічної практики у власному професійному становленні. При цьому вони

зазначали, що “особистісні якості особливо активно формуються в умовах педагогічної практики, допомагають точніше оцінити вибір професії, здійснити самооцінку, пізнати себе як учителя-вихователя, так і як особистість“. Не задоволені змістом практики 29,1% студентів, характером виконуваної ними в школі роботи – 32,3% студентів, 50,5% схильні вважати, що сучасна школа не сприяє підготовці майбутніх учителів до взаємодії “учитель – учень”, 38,6% студентів відзначає, що формування такої позиції найбільше залежить від учителя і класного керівника, з якими співпрацюють на практиці. Причинами задекларованого стану студенти називають байдужість, недовіру, а часом і недоброзичливість із боку педагогічного колективу й адміністрації, а також авторитарний стиль спілкування вчителя з учнями.

Близько 41,8% студентів висловлювали бажання збільшити тривалість практики, тому що за визначені терміни вони не встигають “ужитися” у проблеми школи, вивчити учнів, не здобувають достатнього досвіду спілкування з дітьми. Частина студентів (10,8%) пояснюють низькі результати своєї педагогічної діяльності недостатнім методичним керівництвом практикою, зокрема відсутністю індивідуального підходу в оцінюванні їхньої педагогічної діяльності, обмеженими можливостями самостійних дій. На питання: “З ким із керівників практики ви найбільше взаємодієте?” студенти (68,7%) відповіли: “Зі шкільними вчителями більше, ніж із керівниками практики від ВНЗ”.

Більшість майбутніх педагогів (майже 65,5%) у процесі підготовки і проведення виховної роботи не готові враховувати особливості взаємин між дітьми. Серед труднощів, із якими зустрічаються студенти на практиці, на перше місце (40,9%) опитаних поставили проблему взаємодії зі школярами і регулювання контактів між дітьми; на другому місці (35,6%) респонденти визначили труднощі стимулювання активної діяльності дітей. Створення умов для самореалізації кожної дитини у спільній діяльності та залучення дітей до планування виявилися складними для 35,2% опитаних; 58,7% респондентів зазнають труднощів у організації колективної взаємодії, спільна діяльність і залучення дітей до колективного планування виявилися складними для 45,8% опитаних.

Результати аналізу стану організації професійно-практичної підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями дали змогу зробити висновок про те, що педагогічна практика з урахуванням її специфічних особливостей повинна розглядатися як самостійна система фахової підготовки. Чинна система організації педагогічної практики у ВНЗ не забезпечує достатніх умов для досягнення цієї мети через розбіжність, не завжди системний зв'язок між теоретичною підготовкою студентів і їхньою практичною діяльністю;

суперечності між уявленнями студентів про сучасні підходи до організації виховного процесу і реальним станом шкільної практики; недостатнім використанням потенціалу практики для розвитку творчих здібностей студентів, прояву і розвитку їхньої індивідуальності; непогодженість дій методистів, педагогів, психологів, організаторів педагогічної практики у ВНЗ і школах, відсутність цілісного педагогічного керівництва та механізмів стимулювання спільної діяльності студентів і учнів у період педагогічної практики; складність входження студентів у педагогічний колектив установи.

На нашу думку, дієвими умовами підготовки студентів до професійної діяльності мають бути: синхронне вивчення педагогічної психології, дидактики, методики викладання фахових дисциплін; спільне проведення методичних днів психологами, педагогами і методистами з метою надання методичної допомоги щодо організації взаємодії з учнями; знайомство з передовим досвідом взаємодії вчителів і учнів; проведення лабораторно-практичних занять учителями шкіл з обміну досвідом роботи; формування професійних мотивів, установок, інтересів до спілкування з учнями; вироблення організаторських умінь; відпрацювання технології педагогічного впливу і взаємодії в ситуації дозвіллевого спілкування; знайомство з різноманітними способами взаємодії вчителя з учнями на уроці; зарахування студентів до діяльності тимчасового дитячого колективу. Отже, в умовах сучасного переосмислення сутності фахової підготовки змінюється бачення місця й ролі педагогічної практики у професійному розвитку майбутніх учителів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і результатів дослідження дає змогу зробити висновок, що в основу концепції педагогічної практики повинні бути покладені такі ідеї: розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності. Реалізацію цієї ідеї забезпечує індивідуально орієнтований підхід до організації педагогічної практики студентів, що передбачає освоєння практикантом різних професійних ролей з урахуванням динаміки його мотиваційної сфери. Це передбачає індивідуалізацію і диференціацію навчання студентів у період проходження практики. Іншою ідеєю професійно-практичної підготовки є програмно-варіативний підхід, що, з одного боку, передбачає освоєння обов'язкових для всіх студентів знань, умінь, навичок, включення практикантів у визначені види педагогічної діяльності, а з іншого – припускає варіативність змісту і форм діяльності, завдань, пропонованих студентам на вибір з урахуванням рівня їхньої професійної спрямованості, загальноосвітньої та професійної підготовки, індивідуальних особливостей, добровільний вибір об'єкта роботи і видів діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок: проблема методичної підготовки викладачів до керівництва практикою студентів у різних типах навчальних закладів, урахування у процесі розробки критеріїв оцінювання результатів педагогічної практики студентів вимог кредитно-модульної системи, дослідження можливостей творчого саморозвитку майбутніх учителів у процесі педагогічної практики.

1. *Абдуллина О. А.* Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — 2-е изд., перераб. и доп. / *О. А. Абдуллина, Н. Н. Загряжина.* — М. : Просвещение, 1989. — 175 с.
2. *Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / *В. В. Краевский.* — М. : Педагогика, 1977. — 264 с.
3. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя / *Н. В. Кузьмина.* — Л. : Изд-во ЛТУ, 1967. — 183 с.
4. *Щербаков А.* Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя : Межвуз. тем. сб. науч. тр. — Л. : ЛГПИ, 1980. — С. 76-83.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2011

*Л. Надкєрничная*

### **Организация педагогической практики будущих учителей: результаты экспериментального исследования**

В статье систематизированы концептуальные подходы к организации практической подготовки будущих учителей, на основе анализа функций, принципов и содержания, обобщенно теоретические основы организации данного направления профессионально-практической подготовки; проанализированы результаты проведенного экспериментального исследования.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, воспитательное взаимодействие, принципы организации педагогической практики.

*L. Nadkernichna*

### **Organization of Future Teachers' Pedagogical Practice: Results of the Experimental Research**

The article systematizes conceptual approaches to the organization of future teachers' pedagogical practice on the basis of the analyses of functions, principles, and contents. The author generalizes theoretical principles of professional and practical training organization and analyses the results of the experimental research.

**Key words:** pedagogical practice, educational interaction, principles of pedagogical practice organization.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор М. М. Солдатенко