

Министерство образования Республики Беларусь  
Мозырский государственный педагогический университет  
Национальный институт образования

**С.Н. ЩУР**

**РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ**

*Под редакцией Б.В. Пальчевского*

Минск  
УП "Технопринт"  
2002

УДК 378.637:371.388

ББК 74.58

Щ 98

Рекомендовано редакционно-издательским советом Мозырского государственного педагогического университета и редакционно-издательским советом Национального института образования

Рецензенты: Н.А. Масюкова, доктор педагогических наук, доцент;  
Г.В. Серкутьев, доктор педагогических наук, профессор

Щ 98 Щур С.Н.

Развивающий потенциал педагогической практики  
будущих инженеров-педагогов / Под редакцией Б.В.  
Пальчевского. — Минск: Технопринт, 2002. — 228 с.: ил.

ISBN 985-464-223-2

В монографии представлены результаты исследования проблем и перспектив развития педагогической практики как составного компонента целостной профессиональной подготовки инженеров-педагогов в вузах. В контексте всего содержания монографии (от анализа современного состояния вопроса через моделирование, концептуализацию и технологизацию к предъявлению результатов экспериментальной проверки) автор дает трактовку разных аспектов организации, структуры и содержания педагогической практики в процессе подготовки инженеров-педагогов.

УДК 378.637:371.388  
ББК 74.58

ISBN 985-464-223-2

© Щур С.Н., 2002

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Получение высшего образования для каждого человека имеет свою ценность. С одной стороны – престижно; с другой – шаг к достижению своей цели; с третьей – личностный рост; с четвертой – возможность для широкого общения в среде сверстников и т.д. Процесс обучения в вузе проходит зачастую без рефлексивного осмысления студентами подобного вида деятельности. Например, на вопрос: “Зачем учусь?” может быть банальный ответ: “Чтобы иметь диплом и адекватное место на иерархических ступеньках служебной лестницы”. На вопросы: “Зачем изучаем эти предметы, зачем экзамены, зачеты, курсовые, практики, дипломные проекты и т.п.?” наиболее вероятные ответы: “Чтобы стать инженером (врачом, учителем, менеджером, агрономом и т.п.)”.

Вспоминается куплет из известной песни “Живут студенты весело от сессии до сессии, а сессии всего два раза в год!” Между сессиями – лекции, лабораторные и практические занятия, есть некие задания, коллоквиумы, текущий контроль, а может быть, используются и рейтинговые технологии... Все это нужно обязательно выполнить, с достоинством подойти к периоду очередной экзаменационной сессии и успешно ее завершить. После сессии каждый дает себе слово: “Буду в следующем семестре более целенаправленным, регулярно выполнять все задания (а то и досрочно) и на будущей сессии проблем не возникнет...” Проходит время, мечты остаются мечтами и все повторяется вновь... Очередная сессия и старые проблемы!

Современная социокультурная ситуация еще не ставит остро перед выпускником вуза вопросы: “Куда конкретно пойду работать, кем, с кем и как буду работать, какие требования ко мне будут предъявляться...?” А если нет подобных вопросов, значит, и

обучение в вузе происходит без ответственности перед собой, обществом, работодателем.

Гипотетически сделаем предположение о том, что, если выпускник будет знать, что от уровня полученной им в вузе квалификации будет зависеть его конкурентоспособность при приеме на работу, что наниматель предложит ему выполнить квалификационное задание (тест) и достаточно жестко оценит его (фирмам нужны специалисты, по крайней мере, поддерживающие их функционирование с определенным процентом прибыли, а лучше – если выпускник за счет высокого уровня профессиональной вузовской подготовки будет приносить высокий процент прибыли и фирме и, естественно, себе), то, еще будучи студентом, каждый со-знательно пройдет курс обучения: с четкими представлениями о своей предстоящей профессиональной деятельности придет на лекцию и не будет пропускать лабораторные или практические занятия, практику. А если студенту будет что-то не понятно, он, не стесняясь, задаст вопрос, добьется необходимой консультации, найдет нужную литературу или пойдет к предполагаемому нанимателю и получит ответы на возникшие вопросы, снимет затруднения или попытается решить проблему (т.е. выстроит средства для выхода из нее). Описанная выше гипотетическая конструкция имеет в реальной жизни своих “носителей”, но их, к сожалению, не много.

Не является исключением и система вузовской подготовки инженеров-педагогов. Здесь все должно было бы начинаться с профотбора на эту полипрофессию, о чем так ярко и настойчиво говорил мой друг, профессор А.Т.Маленко<sup>1</sup>, а также другие исследователи этой проблемы (Э.В.Зеер<sup>2</sup>, П.Лернер<sup>3</sup> и др.). К сожалению,

1 Маленко А.Т. Профотбор на профессию инженера-педагога. – Минск: Высш. шк., 1979.

Маленко А.Т. Воспитание инженера-педагога: Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1986. – 120 с.

Маленко А.Т. Как готовить инженера-педагога // Нар. образование. – 1990. – № 4. – С. 110 – 114.

2 Зеер Э.Ф., Карпова Г.А. Совершенствование психолого-педагогической подготовки инженера-педагога // Сов. педагогика. – 1987. – № 3. – С. 84 – 86.

3 Лернер П. Инженер-педагог сегодня // Нар. образование. – 1992. – № 1 – 2. – С. 83 – 87.

нию, сегодня отбор так и не ведется, а абитуриенты (и будущие инженеры, и будущие инженеры-педагоги) сдают одни и те же вступительные экзамены, хотя базовая деятельность у них совершенно разная: инженерно-конструкторская или инженерно-технологическая и педагогическая. Учитывая специфические особенности подготовки будущих инженеров-педагогов, мы еще в 1990 году провели комплексное исследование<sup>1</sup> и выстроили двухстороннюю цепочку содержания инженерного и психолого-педагогического циклов. То было еще традиционное видение структуры и составляющих подготовки инженеров-педагогов, где единственно инновационным являлся компонент непрерывной педагогической практики студентов в ПТУЗах. Характерно, что уже в исследованиях 70 – 80-х годов XX века отводились особая роль и значение педагогической практике как фактору становления высокого уровня квалификации будущих инженеров-педагогов<sup>2</sup>. Проводя еще в 70-е годы занятия на ИПФ Белорусского политехнического института, я предлагал студентам схематично представить содержательную структуру их подготовки в вузе и определить место педагогической практике. И почти каждый поток (из года в год) “выстраивал здание” содержания своего обучения в виде следующего эскиза (рис. 1).

Таким образом, подтвердилось мнение, которое возникло у меня еще в студенческие (60-е) годы о важности и необходимости педагогической практики для студентов. Именно здесь, на практике в ПТУЗе, появляется и ответственность, и гордость за свою самостоятельность, и самоутверждение, и сомнения (справлюсь ли?), и ощущение недостатка знаний как по общетехническим и инженерным предметам (технология металлов, металлорежущие станки и инструмент, технология машиностроения и др.), так и по психолого-педагогическим (педагогика, психология, методика обуче-

1 Программа непрерывной педагогической практики для студентов инженерно-педагогических специальностей (экспериментальный вариант) / Под ред. Б.В.Пальчевского. – Мн.: БПИ, 1990. – 20 с.

2 Пальчевский Б.В. Эти серьезные игры // Проф.-тех. образование. – 1984. – № 1. – С. 30 – 31.

Педагогическая практика студентов инженерно-педагогических специальностей / Под ред. И.И.Лобача, В.Г.Жака. – Мн.: Высш. шк., 1986. – 72 с.

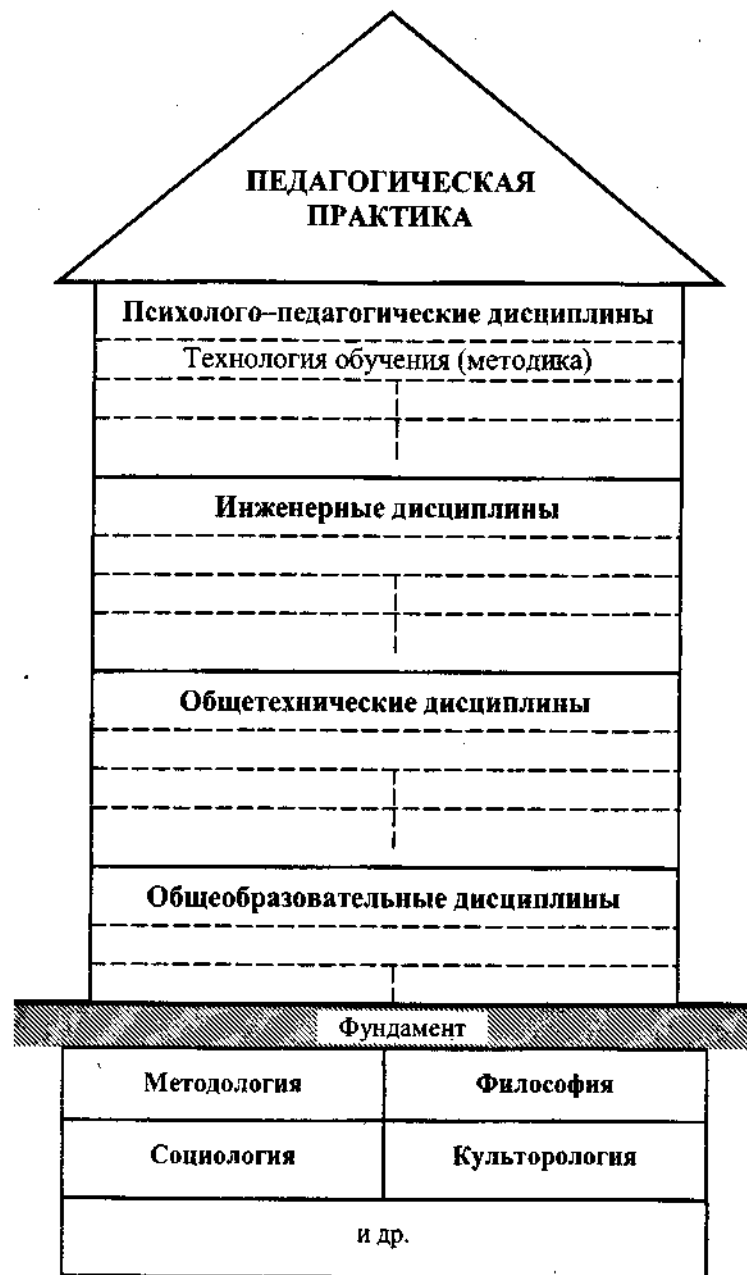


Рис. 1. Вариант эскиза студентов

ния и др.). Именно на педагогической практике я остро ощутил формальное отношение (и свое, и сокурсников) к изучению всех предметов, т.е. вообще к процессу подготовки себя к предстоящей профессиональной деятельности (я уже тогда точно знал, что не буду инженером, а займусь педагогической практической деятельностью). Так постепенно у меня формировалось трепетное отношение к педагогической практике как к одному из эффективнейших содержательных и процессуальных компонентов подготовки инженера-педагога.

Авторы-составители учебных планов вузовской подготовки специалистов хорошо понимали, что необходимо постоянно контролировать уровень усвоения студентами учебного материала, сроки и качество выполнения ими заданий, контрольных и курсовых работ (проектов) и т.п. Вероятно, для этого в структуру учебного плана введены различные виды заданий и контроля: зачет, коллоквиум, контрольная, курсовая, экзамен, практика и т.п. И всем ясно, что если зачет, то это требует одних усилий, если экзамен – других, защита курсовой – третьих и т.д. А значит, можно более или менее ответственно относиться к тем или иным учебным дисциплинам, к посещению занятий, самостоятельной работе, педагогической практике ...

Но, как говорит в своей телепередаче В.Познер: “Наступают другие времена”, которые уже в ближайшем обозримом будущем, по моему мнению, принципиально изменят, с одной стороны, требования работодателя к уровню квалификации выпускника вуза, которому придется проходить испытание на конкретном рабочем месте и выполнять предложенное ему конкретное задание (во где понадобится применить весь спектр знаний и умений, полученных в вузе); с другой стороны – отношение студента и к содержанию, и к процессу обучения, и к уровню квалификации профессорско-преподавательского состава, и к управленческой деятельности кафедры и деканата. В этом случае первые не будут брать на работу “пустых”, хоть и с дипломами, выпускников, а вторые будут стремиться учиться со знанием “зачем?” и требовать для себя оптимальный режим организации учебного процесса и преподавателей высшей квалификации.

Таким образом, произойдет ускорение процесса парадигмальных изменений в вузе, когда вместо информационно-репродук-

тивной на передний план выйдет задачно-целевая форма организации обучения (по Ю.В.Громько<sup>1</sup>). Здесь студенту (будущему инженеру-педагогу) вместо так называемой пассивной педагогической практики на I курсе предлагается включиться в учебно-воспитательный процесс ПТУЗа для конкретной деятельности (например, подготовить и провести урок, внеклассное мероприятие, диспут, КВН и т.п.). Так или иначе в подобной деятельности он уже бывал, но только в другой позиции. Именно в процессе подготовки, проведения, рефлексии самостоятельно проведенного учебно-воспитательного события студент достаточно четко (без внешнего принуждения зачетом или экзаменом) увидит, чего ему не хватает как по содержанию предмета (чему учить?), так и по технологии организации и проведения занятия (внеклассного мероприятия) в ПТУЗе (как учить, воспитывать?). Согласно сущностной идее задачно-целевой формы организации обучения/воспитания студент получит знание о своем незнании, осознает этот факт и начнет строить (проектировать) свой путь к познанию и ответу на возникшие вопросы и затруднения. Именно здесь у него появится потребность адресного обращения к педагогам (коллегам, литературе, СМИ, интернету и т.п.) с просьбой о помощи или о подсказке пути поиска средства для снятия затруднения.

На следующем этапе может осуществляться предъявление студентом своего понимания способов и средств решения конкретной задачи, что происходит в группе (микрогруппе) при непосредственном участии педагога (иногда демонстрирующего образцы или предъявляющего их с помощью разнообразных средств: текста, видеозаписей, ППС для ПЭВМ, учебной техники, наглядных пособий, собственного примера и т.п.).

Подобная организация и технология проведения занятий с будущими инженерами-педагогами будет в особой мере способствовать развитию культуры их педагогической деятельности и способностей<sup>2</sup> и сделает педагогическую практику воис-

тину непрерывной и высокоэффективной, так как комплексная деятельность в структуре учебного процесса в вузе позволит: а) каждому студенту относиться сознательно и целенаправленно к изучению, например, материаловедения, физики, технологии производства, сопромата и др. (ответ на вопрос “Чему учить?”), а также и педагогики, ТСО, логики, методики обучения и воспитания, психологии (ответ на вопрос “Как учить?”); б) спокойно и достойно проходить все испытания на уровне зачетов и экзаменов и не считать это чем-то трагическим, а, наоборот, возможностью на равных общаться с педагогом-экзаменатором, вступать с ним в дискуссию, отстаивать свое мнение, соглашаться с ошибками, искать причину их возникновения и пути исправления...; в) сделать педагогическую практику по-настоящему непрерывной не только по форме, а и по сущности деятельности (наподобие лечебной практики в медицинских вузах), когда студенты не отбывают “номер”, а целенаправленно идут в ПТУЗы и там приобретают профессионально важные качества специалиста (в этом случае и процесс качественного роста инженерно-педагогических работников ПТУЗов будет происходить естественно); г) курсовые и дипломные проекты смогут стать истинно реальными благодаря, например, разработке фрагментов, а затем и целостных учебно-методических комплексов сначала по отдельным темам, затем по предметам, специальностям, профессиональным полям; д) существенно изменить методику обучения, “уйти” от перенесенных из средней школы “школярских” методов и разработать свою, вузовскую технологию обучения, где традиционная лекция отойдет на второй план (или исчезнет вовсе), где удельный вес самостоятельной познавательной деятельности студентов достигнет 90 – 95%, где профессор наконец-то будет иметь свою научную школу и каждые 5 лет будет переизбираться по конкурсу не только по числу публикаций, но, главное, по качеству студентов-выпускников из своей научной школы, которых на расхват будут “покупать” заказчики-работодатели; е) качественно по-новому проводить рубежные контрольные срезы (зачеты, экзамены) и оценивать эффективность учения/обучения не по формальным ответам на вопросы билетов или экзаменатора, а по комплексному продукту деятельности студента (груп-

1 Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

2 Анисимов О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. – Минск: Технопринт, 2002. – 788 с.

пы), где данная дисциплина несет определенную нагрузку, а ее компоненты входят в состав обобщенных интеллектуальных умений студента; ж) изменять экспертизу деятельности кафедр, деканатов, вузов по подготовке специалистов с высшим образованием и превратить ее из формально-непрофессионального акта в действенный механизм развития и прогресса как вуза, так и страны в целом; з) совершенствовать процесс повышения квалификации управленцев (ректоров, деканов, зав. кафедрами) и профессорско-преподавательского состава вузов; и) готовить в вузах не только инженеров-преподавателей, но и экспертов, технологов, проектировщиков, методистов, управленцев для системы образования.

Подобный перечень можно было бы продолжить, но и сказанного выше вполне достаточно, чтобы даже слепому увидеть, а глухому услышать то РАЦИО, которое позволит приблизиться к дальнейшей мечте каждого истинного ПЕДАГОГА: студент самостоятельно выстраивает свою программу обучения и педагогической практики, т.е. индивидуального движения по лестнице знания/незнания, сам определяет важность того или иного учебного предмета и выбирает темп продвижения с учетом своих возможностей и особенностей... Другими словами, здесь, в вузе, он строит свою профессиональную карьеру сам. На выходе мы увидим подготовленного к самостоятельной деятельности инженера-педагога, уверенного в себе, в своем профессионализме, способного самостоятельно и качественно проектировать не только традиционные образовательные технологии, но уже и программировать инновационные пути развития процесса обучения и воспитания.

Написав все это, я отдаю себе отчет в том, что на инженерно-педагогических факультетах как Белорусского национального технического университета, так и Мозырского государственного педагогического университета еще не разработана и не введена в действие подобная форма организации процесса подготовки будущих инженеров-педагогов. В то же время появление монографии С.Н.Щура "Развивающий потенциал педагогической практики будущих инженеров-педагогов" является довольно знаменательным событием в системе высшего инженерно-педагогического образования наряду с последними публикациями В.А.Васю-

ты<sup>1</sup>, Н.А.Цырельчука<sup>2</sup>, диссертационными исследованиями А.И.Гридюшко<sup>3</sup>, В.Р.Мамчица<sup>4</sup> и др.

Монография С.Н.Щура, которую Вы, уважаемые коллеги, сейчас держите в руках, посвящена научному обоснованию, разработке и экспериментальной проверке структуры, содержания и технологии организации и проведения педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей вузов. Примечательно, что в залоге описанной выше сущности задачно-целевой формы обучения и перспектив ее возможностей в изменении парадигмы вузовской подготовки будущих инженеров-педагогов исследование С.Н.Щура сможет быть использовано разработчиками столь давно необходимого перспективного проекта развития инженерно-педагогического образования в Беларуси. В структуре подобного проектного видения появляется достаточно интересный вариант (как для ученых-проектировщиков, так и для студентов – будущих специалистов) знаниевого блока о сути, значении, структуре, содержании, технологиях, организационных формах непрерывной педагогической практики студентов ИПФ.

1 Васюта В.А. Взаимосвязь педагогической и технической деятельности в системе образования // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 9. – С. 42 – 50.

Васюта В.А. Технический и педагогический компоненты в структуре подготовки инженеров-педагогов: ретроспективный анализ проблемы // Аналитические материалы по проблемам среднего специального образования: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр. / Под ред. Б.В.Пальчевского. – Мн.: РИПО, 2001. – С. 334 – 353.

2 Цырельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование на современном этапе развития профессиональной школы. – Минск: МГВРК, 2001. – 250 с.

3 Гридюшко А.И. Дидактическая модель мультимедийного учебного курса и условия ее реализации в учебных заведениях (на примере общепрофессиональной дисциплины "Строительные, грузоподъемные машины и механизмы"): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / РИПО. – Минск, 2001. – 19 с.

4 Мамчиц В.Р. Организационно-педагогические условия внедрения модульного обучения в процесс профессиональной подготовки кадров: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / РИПО. – Минск, 2002. – 20 с.

Особую ценность автор придает акцентуации смыслового значения своей работы на развивающем потенциале педагогической практики, так как именно она способна выступать в качестве базового стержня подготовки инженеров-педагогов, на который накладываются все остальные компоненты.

Монографическое исследование С.Н.Щура состоит из двух основных разделов. Первый показывает роль и значение педагогической практики в структуре вузовской подготовки инженеров-педагогов. Второй – предъясняет видение автором сущности профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов в процессе непрерывной педагогической практики.

Так как в Беларуси еще в 60 – 80-е годы XX века сложилась одна из лучших систем инженерно-педагогического образования в бывшем СССР, то у С.Н.Щура была возможность личных контактов с носителями уникального опыта и рефлексивных наблюдений как по Мозырскому, тогда еще педагогическому институту им. Н.К.Крупской, так и по Белорусскому политехническому институту (БПИ). В БПИ в 1960 году фактически впервые в бывшем СССР был осуществлен набор на инженерно-педагогическую специальность. Здесь в течение 40 лет формировался банк методических материалов, разрабатывалась учебно-программная документация, защищались диссертации и много внимания уделялось вопросам организации и проведения педагогической практики. Воспользовавшись идеями и наработками ветеранов инженерно-педагогического образования Б.А.Белькевича, А.А.Бытева, В.Г.Жака, И.И.Лобача, В.Т.Петрикова, А.А.Плевко и других, Сергей Николаевич Щур пошел в своих рефлексивных размышлениях дальше. Он сделал выбор и направил свой научный поиск в русло развивающего потенциала педагогической практики будущих инженеров-педагогов, благодаря чему были выявлены и разработаны:

*I. Критерии организации отбора и структурирования содержания непрерывной педагогической практики, что включает систему таких качественных показателей, как: изменение позиции студентов-практикантов; появление возможности изучения психолого-педагогических процессов, происходящих в учебных заведениях системы ПТО; увеличение эффективности педагогических воздействий; появление мотивации к изучению вузовских предметов; интенсивное накопление опыта коммуникативных*

*отношений с учащимися, инженерно-педагогическими работниками, коллегами; формирование многообразных профессионально-предметных умений, своего стиля педагогической деятельности.*

*II. Такие основные положения организации и проведения непрерывной педагогической практики будущих инженеров-педагогов, как: принцип разносторонней направленности педагогической практики, предполагающий ротацию и интеграцию психолого-педагогических и инженерных знаний и позволяющий формировать специалистов с широким мировоззренческим кругозором; принцип научности, позволяющий адекватно соотносить цели, задачи и содержание педагогической практики с последними достижениями научно-технического прогресса, объективными и субъективными факторами обучения и воспитания; принцип непрерывности, последовательности и комплексности педагогической практики; принцип творческого, активного характера педагогической практики; принцип индивидуализации, предполагающий индивидуальный подход к каждому студенту в процессе педагогической практики при ее массовом характере; принцип преемственности, предполагающий социально-психологическую и функциональную готовность к предстоящей самостоятельной педагогической деятельности.*

*III. Условия организации и проведения непрерывной педагогической практики в виде: непрерывной формы ее организации на ИПФ, адекватной уровню развития студентов и специфике функционирования учебных заведений системы ПТУЗов; формирования социально-психологической и функциональной готовности к предстоящей самостоятельной педагогической деятельности как в условиях учебных заведений системы ПТО, так и в условиях учебно-производственных участков предприятий; возможности обеспечения соответствия содержания теоретических курсов содержанию педпрактики, ротации и интеграции психолого-педагогических знаний в процессе практики.*

*IV. Эффективные пути оптимизации профессионально-педагогической подготовки студентов ИПФ в процессе непрерывной педагогической практики: совершенствование ее содержания, адекватность содержанию теоретических курсов; создание условий для самостоятельной педагогической деятельности практи-*

кантов; обеспечение результативного контроля и руководства наиболее квалифицированными кадрами; предварительное проведение договорной компании с администрациями баз практики; обеспечение студентов современным инструктивно-методическим и справочным материалом и т.п.

Знакомство с текстом монографии С.Н.Щура создает рефлексивное поле для размышлений, методологических и технологических поисков, философского и культурологического осмысления, социологического анализа и психолого-педагогической представленности сущности и значения не только непрерывной педагогической практики, но и для получения информации к разработке целостного гуманитарного проекта дальнейшего развития инженерно-педагогического образования в Беларуси. В частности, возможны следующие направления движения по траверзе проектирования<sup>1</sup>:

1. Заинтересованные организации (вузы, ПТУЗы, Минобразования, главы администрации регионов и др.) создают оргкомитет, объявляют конкурс на допуск к участию в разработке Проекта, предъявляют Положение о конкурсе, технико-педагогическое задание и выделяют для этого необходимое финансирование.

2. Оргкомитет подбирает экспертов, проводит их учебу, осуществляет сначала инспектизу, а затем экспертизу поданных на конкурс заявок. Объявляет свое решение.

3. На основе данного решения оргкомитет создает комплексную научную группу, определяет сроки, место, условия работы, финансирование и издает приказ о начале проектной деятельности. Комплексная научная группа состоит из основного (постоянного) ядра участников и приглашаемых специалистов различных научных направлений и специализаций. При необходимости корректируется технико-педагогическое задание (ТПЗ) на разработку Проекта развития инженерно-педагогического образования (ИПО);

4. На основе ТПЗ комплексная научная группа осуществляет поэтапную предпроектную и проектную деятельности. Так, на предпроектном этапе проводится **аналитический поиск** научных

и практических наработок в сфере ИПО, выявляются проблемы и затруднения, определяются (прогнозируются) приоритеты и перспективы демографического фактора, а также социального, экономического, промышленного развития страны (региона) и адекватная потребность в инженерно-педагогических кадрах (для предметной области “Технология” в школах, для ПТУЗов, для пополнения профессорско-преподавательского состава ВТУЗов, для собственно инженерно-педагогического образования, для структур системы повышения квалификации и переподготовки кадров, для соответствующих служб промышленных предприятий); с учетом полученных результатов фиксируются проблемные поля.

5. На следующем этапе деятельности комплексной группы научно обосновывается и разрабатывается **теоретическая модель** системы инженерно-педагогического образования (в стране, в регионе, в конкретном вузе), где предъявляются ее следующие компоненты: а) явление ИПО как социокультурный феномен; б) этапы его развития; в) системообразующие элементы ИПО; в) взаимосвязь, т.е. структура ИПО; г) подробное раскрытие каждого элемента структуры.

6. Наличие модели ИПО обеспечивает научно обоснованное и логическое продвижение комплексной научной группы по траверзе проектирования к следующему его составляющему – к **концепции** реализации модели, т.е. к концепции развития ИПО. Здесь мы уже имеем указание на процесс: или создания, или становления, или развития ИПО (может быть и их группировка).

Построение концепции – это второй, после моделирования, этап научного обоснования предмета проектирования. Концепция при этом может иметь следующую структуру:

- а) проблемный блок;
- б) ценностный (аксиологический) блок;
- в) целевой блок;
- г) теоретический блок;
- д) нормативный блок: подходы и принципы.

7. Наличие таких теоретических конструктов, как модель и концепция, позволяет авторскому коллективу переходить к следующему этапу проектной деятельности – к **технологизации**, или разработке сначала стратегического плана развития ИПО, а затем и

<sup>1</sup> Масюкова Н.А. Проектирование в образовании / Под ред. Б.В.Пальчевского. – Мн.: Технопринт, 1999. – 288 с.



тактического (поэтапного) плана с конкретизацией всех его этапов, структуры, содержания, методов, методик и т.п.

8. Проектное движение комплексной научной группы по этапам тактического плана, т.е. по технологической цепочке, позволяет зафиксировать необходимые для каждого шага развития инженерно-педагогического образования (вуза, факультета, кафедры и т.п.) ресурсы: научные, кадровые, методические, финансовые, материально-технические.

Предъявленные этапы возможного создания проекта развития инженерно-педагогического образования являются лишь внешней рамкой, которая может быть внутренне заполнена в процессе работы конкретных авторских коллективов над конкретными аспектами такого достаточно широкого феномена, как инженерно-педагогическое образование. Здесь могут с успехом использоваться научные исследования и практический опыт в сфере развивающего потенциала педагогической практики будущих инженеров-педагогов (данная монография С.Н.Щура); по проблемам истории и теории инженерно-педагогического образования (Н.А.Цырельчук<sup>1</sup>); касательно методологических аспектов реформирования инженерно-педагогического образования (Б.В.Пальчевский<sup>2</sup>); по вопросам отбора на профессию инженера-педагога (А.Т.Маленко: в ракурсе модельного видения выпускника ИПФ (П.Лернер); направления содержания и методического обеспечения педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей (В.Г.Жак, И.И.Лобач, Б.В.Пальчевский); технологии инженерно-педагогического образования (И.И.Рыданова, А.А.Плевко<sup>3</sup>, А.И.Гридюшко,

1 Цырельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование на современном этапе развития профессиональной школы. – Минск: МГВРК, 2001. – 250 с.

2 Пальчевский Б.В. Методологические аспекты реформирования инженерно-педагогического образования // Известия Междунар. акад. тех. образования. – 1997. — № 1. – С. 55 – 62.

3 Рыданова И.И., Плевко А.А. Коммуникативная технология в инженерно-педагогическом образовании: Сб. материалов / М-во образования Респ. Беларусь. Минский гос. высший радиотехнический колледж / Под ред. Н.А.Цырельчука. – Минск, 1999. – С. 214 – 129.

В.Р.Мамчиц, Э.Ф.Зеер<sup>1</sup>, В.И.Никифоров<sup>2</sup>, Е.И.Сафанков, А.А.Бытев<sup>3</sup> и др.); в сфере методологического развития педагогического и технического компонентов в структуре подготовки инженеров-педагогов (В.А.Васюта) и много других, более частных работ и направлений, рамочно касающихся различных аспектов развития инженерно-педагогического образования. Например, одним из перспективных может быть создание в структуре Белорусского национального технического университета (ранее БГПА) Международного инженерно-педагогического института (МИПИ), основные направления деятельности которого сформулированы ниже.

МИПИ — это региональный центр стратегии развития инженерного образования;

МИПИ — это учебно-научно-методический центр непрерывного инженерного и технологического образования в составе: гимназия — лицей — колледж — технический университет;

МИПИ — это независимый центр фундаментальных и прикладных исследований в области инженерного и инженерно-педагогического образования, современных педагогических технологий;

МИПИ — это научно-исследовательский и учебно-методический полигон Министерства образования Беларуси;

МИПИ — это научно-методический центр подготовки преподавательских кадров Республики для системы инженерного образования;

МИПИ — это футурологический центр многовариантных прогнозов в области инженерного образования и подготовки кадров;

МИПИ — это центр новых информационных и образовательных технологий в сфере технического образования;

1 Зеер Э.Ф., Карпова Г.А. Совершенствование психолого-педагогической подготовки инженера-педагога // Сов. педагогика. – 1987. — № 3. – С. 84-86.

2 Никифоров В.И. Основы и содержание подготовки инженера-преподавателя к занятиям: Учеб. пособие. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – 144 с.

3 Бытев А.А. Методика преподавания технических дисциплин. – Мн.: Выш. шк., 1975. – 128 с.

МИПИ — это межрегиональная ассоциация научных, культурных, педагогических, предпринимательских центров в системе инженерно-педагогического образования;

МИПИ — это инкубатор психолого-педагогических, технико-технологических образовательных и культурных проектов;

МИПИ — это подготовка элиты преподавательского состава для школ, ПТУЗов и ВТУЗов;

МИПИ — это международные контакты в области инженерно-педагогического образования, в области новых образовательных технологий, инноваций в образовательной и культурной политике;

МИПИ — это базовая инфраструктура для Международной академии технического образования.

В завершение, по моему мнению, будет интересным и для студентов, и для ППС инженерно-педагогических факультетов и отделений вузов и специализированных колледжей, а также для потенциальных проектировщиков в сфере инженерно-педагогического образования предложение включиться здесь и сейчас (по прочтении или этой статьи, или в целом всей книги С.Н.Щура) в процесс заполнения (для себя) известной из СМД методологии базовой схемы акта деятельности или акторной схемы деятельности (рис. 2). Схема эта универсальна и поэтому каждый может начинать упражняться в ее использовании, сначала исходя из своих личных интересов и опыта, а затем, по мере освоения подобной процедуры заполнения схемы, уверенно переходить к описанию своей профессиональной деятельности, например в сфере инженерно-педагогического образования и, в частности, педагогической практики. Грамотное и полное заполнение акторной схемы позволит получить четкое представление: а) о цели деятельности и ее конечном продукте; б) об этапах (шагах) деятельности по достижению цели (или получению конечного продукта); в) о требованиях к позиционеру (субъекту деятельности), к его способностям и знаниям, к табло его сознания и др.; г) о знаниях, которые необходимы для достижения цели; д) об орудиях и средствах для каждого шага деятельности.

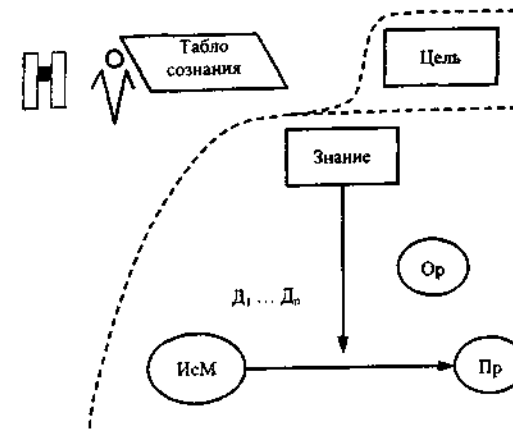


Рис. 2. Схема акта деятельности

**Примечание. 2** “узла” схемы. “Объектная” часть деятельности: **Пр** – продукт, получающийся в результате процедуры; **ИсМ** – исходный материал, из которого этот продукт производят;  $D_1 \dots D_n$  – действия, приложенные к материалу; **Ор** – орудие и вообще внешне выраженные средства, используемые в этих действиях; из числа средств особо выделяются знания.

“Субъектная” часть деятельности: сам индивид, “табло” его сознания; внутренние (интериоризованные) средства и способности, необходимые для оперирования всеми средствами и осуществления действий (два соединенных прямоугольника).

**Цель** деятельности может выступать и как “объектный”, и как “субъектный” элемент деятельности.

**Б.В.Пальчевский,**

инженер-механик-педагог,  
выпускник 1967 года ИПФ

Белорусского политехнического института,  
доктор педагогических наук, профессор,  
академик Белорусской академии образования и  
Международной академии технического образования,  
зав. отделом проектирования образовательных систем  
Национального института образования



ний, навыков и умений у студентов в процессе практики, определения ее теоретических основ, структуры, функций и места в системе профессиональной подготовки изучались О.А. Абдулиной, В.П. Горленко, Н.Н. Загрязкиной, В.С. Морозовой, А.И. Пискуновым, В.А. Слостениным, А.И. Щербаковым, И.Ф. Харламовым и др. Различные аспекты профессиональной подготовки в период педагогической практики проанализированы в работах Л.Н. Блиновой, П.В. Локтевой, В.Г. Рындака, Л.А. Швецевой и др. Вопросы педагогической практики на инженерно-педагогическом факультете (ИПФ) и подготовки к ней студентов освещены в работах ученых Беларуси А.А. Быгева, В.Г. Жака, Б.В. Пальчевского, В.Т. Петрикова, А.А. Плевко и др. Таким образом, многие аспекты исследуемой проблемы нашли свое отражение в научной литературе, однако целостного анализа организации и проведения непрерывной педагогической практики на ИПФ не проводилось.

Педагогическая практика является одним из наиболее сложных и многоаспектных видов учебной деятельности, так как в процессе ее прохождения студенты: а) обучаются под руководством опытных преподавателей вуза; б) проектируют и организуют учебную и воспитательную деятельность подростков в группах и коллективах, индивидуально работают с отдельными учащимися. Именно в ходе педагогической практики будущие инженеры-педагоги могут осознать правильность избранного пути, оценить степень своей готовности к самостоятельной работе в профессионально-технических учебных заведениях (ПТУЗах), понять сущность педагогического труда, приобрести знания и опыт, необходимые для осмысления своей будущей профессии и подготовки к творческой работе в качестве преподавателя, мастера производственного обучения.

Анализ сложившейся ситуации в сфере инженерно-педагогического образования по вопросам организации и проведения педагогической практики дает основание для фиксации проблем, стоящих перед организаторами и педагогами: слабая материальная база некоторых ПТУЗов, недостаточная проработанность содержания и методик преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, отсутствие теоретического обоснования структуры, содержания и методического обеспечения непрерывной педагогической практики и ее развивающего потенциала. Своего

решения требует и проблема конструктивной реорганизации педагогической практики на ИПФ. Это связано с тем, что при современной технологии подготовки инженерно-педагогических кадров между изучением большинства предметов психолого-педагогического цикла (педагогики, психологии, технических средств обучения, различных спецкурсов и практикумов) и организацией и проведением педагогической практики существует значительный временной разрыв (2 — 3 года), что отрицательно сказывается на качестве подготовки инженера-педагога. В этой связи целесообразно введение непрерывной педагогической практики на ИПФ (с I по V курс), которая позволит не только ликвидировать временной разрыв между теоретическим обучением и практической реализацией изученных положений, но и обеспечит логическую связь довузовского, вузовского и послевузовского образования инженера-педагога.

В начале исследования было высказано предположение о том, что педагогическая практика является эффективным средством профессиональной подготовки, если:

- она организуется как непрерывная на протяжении всего периода обучения на ИПФ;
- отбор содержания непрерывной педагогической практики осуществляется на основе принципов, позволяющих учитывать уровень профессиональной подготовки студентов и специфику функционирования учебных заведений системы ПТО; адекватно соотносить цели, задачи и содержание педагогической практики с новейшими достижениями научно-технического прогресса; повышать мотивацию и уровень активности студентов; формировать социально-психологическую и функциональную готовность каждого студента к предстоящей самостоятельной педагогической деятельности;
- соблюдены условия организации и проведения непрерывной педагогической практики, предполагающие отбор баз практики; набор инструктивно-методических и справочных материалов; руководство наиболее квалифицированными кадрами; стимулирование активности студентов за счет свободы в реализации на практике полученных ранее знаний, навыков, умений;

- будет обеспечен развивающий потенциал педагогической практики студентов ИПФ.

Проблема реорганизации и совершенствования развивающего потенциала и самой педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей представляет научный и практический интерес в силу своей социальной значимости, что и определило актуальность и целесообразность разработки избранной темы данного исследования. Его целью является выявление, обоснование и экспериментальная проверка структуры, содержания и технологии организации и проведения педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей вузов. В соответствии с целью сформулированы задачи исследования:

1. Разработать концептуальные основания организации педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей.

2. Обосновать важнейшие принципы организации и проведения педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей.

3. Выявить основные направления реорганизации педагогической практики на ИПФ.

4. Выявить условия эффективности педагогической практики на ИПФ.

5. Осуществить проверку эффективности организации и проведения непрерывной педагогической практики на ИПФ.

6. Разработать программу и методические указания по организации и проведению непрерывной педагогической практики будущих инженеров-педагогов.

**Методологической основой исследования** являются: фундаментальные философские положения об активности субъекта в процессе познания, взаимосвязи, взаимообусловленности объективных и субъективных факторов развития личности, роли практики в процессе познания, целостном изучении педагогических явлений; положения теории человеческой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн); теоретические концепции построения содержания и процесса обучения (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер); теория и практика профессионального образования (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, С.А. Шапоринский и др.).

Для решения поставленных задач применялись следующие **методы исследования:**

- анализ философской, педагогической, психологической и социологической литературы, диссертаций и монографий по теме исследования, вузовской документации по организации и проведению педагогической практики на ИПФ;
- изучение и обобщение передового педагогического опыта по теме исследования;
- рефлексивная диагностика структуры, содержания, технологии, организации и проведения педагогической практики на ИПФ;
- метод функционально-логического структурирования и оргдеятельностного проектирования новой формы организации и проведения непрерывной педагогической практики на ИПФ;
- системный анализ в сочетании с другими общенаучными методами при решении отбора содержания непрерывной педагогической практики на ИПФ и разработки к ней учебно-программной документации;
- экспериментально-эмпирические методы (наблюдение, опрос, анализ документации инженерно-педагогических работников, анкетирование, опытно-практическая работа, педагогический эксперимент);
- статистические методы (группировка, ранжирование, индексирование, сравнительный анализ индексированных показателей и показателей вариаций, графическая интерпретация анализа распределений, корреляционный анализ и графический метод сравнения корреляций (корреляционный граф)).

Все вышеуказанные методы исследования применялись в тесном взаимодействии друг с другом и позволили избежать односторонности и субъективизма в подходе к изучению данной проблемы.

**Научная новизна и значимость полученных результатов** заключаются в: определении основных подходов к содержанию, организации и проведению педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей; обосновании важнейших принципов отбора содержания непрерывной педагогической

практики и ее развивающего потенциала; определении основных направлений реорганизации педагогической практики студентов ИПФ; выявлении условий эффективности педагогической практики на ИПФ.

**Практическая значимость исследования** проявляется в: реорганизации процесса осуществления педагогической практики на ИПФ; разработке нового содержания педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей; подготовке программы и методических указаний по организации и проведению непрерывной педагогической практики будущих инженеров-педагогов.

На основании проведенного автором исследования выявлены и разработаны:

– Критерии организации, отбора, структурирования и содержания непрерывной педагогической практики, которые включают систему качественных показателей: изменение позиции студентов-практикантов; появление возможности изучения психолого-педагогических процессов, происходящих в учебных заведениях системы ПТО; увеличение эффективности педагогических воздействий; появление мотивации к изучению вузовских предметов; интенсивное накопление опыта коммуникативных отношений с учащимися, инженерно-педагогическими работниками, коллегами; формирование многообразных профессиональных умений, стиля педагогической деятельности.

– Основные принципы организации и проведения непрерывной педагогической практики на ИПФ:

- разносторонней направленности педагогической практики, предполагающий ротацию и интеграцию психолого-педагогических и инженерных знаний и позволяющий формировать специалистов с широким мировоззренческим кругозором;
- научности, позволяющий адекватно соотносить цели, задачи и содержание педагогической практики с последними достижениями научно-технического прогресса, объективными и субъективными факторами обучения и воспитания;
- непрерывности, последовательности и комплексности педагогической практики;
- творческого, активного характера педагогической практики;

- индивидуализации, предполагающий индивидуальный подход к каждому студенту в процессе педагогической практики при ее массовом характере;
  - преемственности, предполагающий социально-психологическую и функциональную готовность к предстоящей самостоятельной педагогической деятельности.
- Условия организации и проведения непрерывной педагогической практики как системного, интенсивного и активного процесса:

- непрерывная форма организации педагогической практики на ИПФ, адекватная уровню развития студентов и специфике функционирования учебных заведений системы ПТО;
  - формирование социально-психологической и функциональной готовности к предстоящей самостоятельной педагогической деятельности как в условиях учебных заведений системы ПТО, так и в условиях учебно-производственных участков предприятий;
  - обеспечение соответствия содержания теоретических курсов содержанию педпрактики, ротации и интеграции психолого-педагогических знаний в процессе практики.
- Эффективные пути совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов ИПФ в процессе непрерывной педагогической практики: совершенствование ее содержания, адекватность содержанию теоретических курсов; создание условий для самостоятельной педагогической деятельности практикантов; обеспечение результативного контроля и руководства наиболее квалифицированными кадрами; предварительное проведение договорной комиссии с администрациями баз практики; обеспечение студентов современным инструктивно-методическим и справочным материалом.

# ГЛАВА 1

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

### Подготовка инженеров-педагогов как социально-педагогическая проблема

Переход экономики Республики Беларусь к рыночным отношениям требует перестройки мышления и способов деятельности руководителей и специалистов всех сфер общественной и производственной практики, в том числе и работников системы образования. Это вызвано прежде всего повышением требований производства к профессиональному уровню специалистов и формированием новой ситуации в сфере образования. Система рыночных отношений предъявляет качественно новые требования к выпускникам системы образования (в частности, системы профтехобразования), а следовательно, и к профессиональной компетентности специалистов (инженеров-педагогов), осуществляющих их подготовку.

Профессия инженера-педагога относится к социальной группе типа “человек – человек” и используется как в образовании, так и в системе подготовки кадров на производстве. Деятельность инженера-педагога связана с такой сложной совокупностью свойств и взаимоотношений, которыми он оперирует в своей практической деятельности, как “человек – человек” и “человек – техника”, “человек – человек” и “человек – знаковая система”, “человек – человек” и “человек – природа”, “человек – человек” и “человек – профессия”. Отсюда и вытекает двухсторонний объект деятельности инженера-педагога. С одной стороны, предметы и средства производительного труда (по той профессии, по которой он готовит будущего рабочего), с другой – учащийся, который овладевает профессией.

Готовятся инженерно-педагогические кадры в специализированных вузах и на инженерно-педагогических факультетах по дневной, вечерней и заочной формам обучения. На сегодняшний

день высшее профессионально-техническое образование в Республике Беларусь, ориентированное на подготовку специалистов квалификации инженер-педагог, сосредоточено в трех вузах: Белорусской государственной политехнической академии, Мозырском государственном педагогическом институте\* и Белорусском государственном аграрном техническом университете. Инженерно-педагогическое образование (образовательные программы определяют уровень высшего психолого-педагогического и инженерно-технического образования и среднюю рабочую квалификацию на уровне 2 – 4-го рабочих разрядов [50]) занимает пока небольшое место в вузовской системе страны, поэтому потребность в преподавателях спецтехнологии и общетехнических дисциплин, мастерах производственного обучения, воспитателях была и остается острой для всех типов учебных заведений системы профтехобразования.

Существует сложность в определении полипрофессиональных способов деятельности, присущих именно инженеру-педагогу. Это обусловлено прежде всего тем, что инженер-педагог – не просто механическое соединение функций инженера и педагога, а сложный конгломерат интеграции содержательного и процессуального аспектов данной профессии и понятие “инженер-педагог” носит двоякий характер: с одной стороны, это инженер – “специалист с высшим техническим образованием по определенной специальности” [32, с. 272]; с другой – педагог – “лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области” [107, с. 990]. Характеристики инженерно-педагогической деятельности, заимствованные из [127], представлены в табл. П.19.1 и П.19.2 Приложений.

В отличие от учителя школы или инженера на производстве, которые работают по некоторому алгоритму с большей или меньшей степенью творчества (рис. 1, а), инженер-педагог должен обладать новым педагогическим профессионализмом ([140, с. 34 – 35]). Особенность многообразия видов деятельности и относи-

\* С апреля 2002 г. – Мозырский государственный педагогический университет.



Рис. 1. Функциональная схема обучающего

тельная самостоятельность инженера-педагога требуют интеграции в нем целого ряда функций (рис. 1, б).

Интеграция в рамках одной специальности двух программ обучения – и инженера, и педагога, каждая из которых должна быть выдержана на уровне подготовки работника высшей квалификации, продолжает вызывать дискуссию о том, что является основным в этой подготовке, какая сторона деятельности будущих специалистов данного профиля ведущая (инженерная или педагогическая), какого направления следует придерживаться при формировании личностных и профессиональных качеств будущего специалиста, какими особенностями руководствоваться при отборе абитуриентов, по каким критериям определять уровень профессиональной адаптации студентов.

Исходя из анализа высказываемых мнений, результатов исследований ученых, можно констатировать, что подготовку инженера-педагога в отличие от учителя-предметника необходимо вести комплексно – и как педагога, и как инженера, кооперируя общественные, общенаучные, инженерные, психолого-педагогические и методические знания.

Фундаментальная психолого-педагогическая подготовка (уметь учить и воспитывать) обеспечивает становление студента как профессионала-педагога. Фундаментальная общепрофессиональная подготовка (уметь разрабатывать производственно-технологическую документацию; обеспечивать и обслуживать производственный процесс в учебных мастерских (если потребуется – на производстве), материально-техническую базу лабораторий и кабинетов; осваивать новые технологические процессы и технику и т. д.) позволяет инженеру-педагогу вести обучение будущих рабочих избранной специальности на современном научном уровне, с широким профессиональным диапазоном.

Такая комплексная подготовка дает возможность сформировать инженера-педагога высокой культуры с фундаментальными знаниями, социально мобильного, с широкой профессиональной подготовкой, способного проектировать и развивать производственно-педагогические системы по подготовке профессионально-технических работников в учебных заведениях профтехобразования и на производстве как полифункционального специалиста, который:

- обязан владеть теорией и иметь первоначальный опыт организации профессионально-производительного труда учащихся в учебных заведениях системы профтехобразования, знать возникающие при этом проблемы;
- при организации учебного процесса, производительного труда обязан владеть методикой проведения занятий, которая нарабатывается при изучении более широкого спектра дисциплин и видов деятельности по сравнению с традиционно сложившимися;
- может выполнять и теоретическую, и практическую деятельность (вести уроки теоретического и производственного обучения);
- может и должен готовиться к преподаванию не только специальных дисциплин, но и других, включающих смежные общеобразовательные дисциплины (физику, химию, математику и др.), а также гуманитарные (этику, литературу, эстетику и др.). Это связано с тем, что в учебных заведениях системы профтехобразования возникают трудности с подбором специальных преподавательских кадров по опреде-



ленным предметам и обеспечением им полной ставки, а инженер-педагог, изучив при получении высшего образования основы вышеперечисленных предметов, при необходимости может вести занятия по этим дисциплинам;

- может выполнять разнообразные организаторские функции, соответствующие производственным отношениям нового типа;
- может выполнять воспитательные функции согласно штатному расписанию учебных заведений системы профтехобразования.

Однако интеграция инженерных и педагогических знаний и умений – это не союз равных, как предполагалось длительное время. Педагогическая составляющая является средством использования инженерных знаний и умений, системообразующим началом в подготовке специалиста. Именно поэтому педагогическая практика должна осуществляться на протяжении всего периода учебы в вузе и получить статус непрерывной. Тезис о педагогической доминанте профессиональной деятельности инженера-педагога подтверждается и анализом содержания его труда. Точно так же, как учитель физики передает ученику “физические” знания, а учитель труда – соответствующие умения и навыки вместе с необходимыми знаниями, инженер-педагог осуществляет прежде всего педагогическую деятельность (будь это учебное заведение системы ПТО или учебно-производственный участок предприятия), а не инженерную. В этом смысле он выступает как педагог-инженер, подобно тому, как есть учитель физики не физик-учитель.

В политехнических вузах страны готовятся специальные инженерные кадры. Выпускники же инженерно-педагогического факультета должны уметь выполнять функции как инженерно-технических работников, так и организаторов производства. Поэтому подготовка инженера-педагога не должна ограничиваться подготовкой инженера: если инженерно-педагогическое образование сводится к инженерному, то оно входит в противоречие с системой ПТО, ведет к усложнению адаптационного периода в самостоятельной педагогической работе.

При подготовке инженерно-педагогических кадров в вузе необходимо учитывать и такой аспект, как профессиональная ком-

петентность инженера-педагога (многокомпонентная характеристика, необходимая для высокорезультативного обучения, воспитания и развития будущих рабочих, их подготовки к самостоятельной работе по избранной специальности), влияющий на становление будущего специалиста и его дальнейшую самостоятельную деятельность.

Так, Н.В. Грохольская [24] выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности, необходимые инженеру-педагогу:

1. **Специальная подготовка:** глубокие знания, высокая квалификация и опыт производственной, инженерной деятельности в области специальности, предмета, по которому ведется обучение; знание способов решения технических, творческих задач, связанных с конкретным производством; знание основ организации и экономики производства; глубокое знание преподаваемого предмета и понимание его значения в профессиональной подготовке будущего рабочего.

2. **Методическая подготовка:** владение различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения профессиональных знаний, умений в процессе обучения.

3. **Психолого-педагогическая компетентность:** знания в области общей и профессиональной педагогики и психологии (общей, возрастной, социальной, психологии труда); владение педагогической диагностикой; способность понимать индивидуальные особенности, интересы, склонности учащихся и использовать полученные знания для улучшения результативности профессиональной подготовки; умение заинтересовать учащихся своим предметом, развивать устойчивый интерес к избранной специальности.

4. **Социально-психологическая компетентность:** умение строить педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися; помогать учащимся строить межличностные отношения; понимать и учитывать индивидуальные психологические особенности и эмоциональные состояния других людей; грамотно строить взаимоотношения с руководством, коллегами и родителями учащихся.

**5. Самосовершенствование:** умение осознать уровень своих способностей; знание о способах профессионального и личностного развития; владение самоанализом, умение адекватно оценить себя и свою деятельность; умение видеть причины недостатков своей работы в себе; желание самосовершенствоваться, работать над собой.

Все перечисленные компоненты профессиональной компетентности инженера-педагога составляют фундаментальную основу его самостоятельной педагогической деятельности в учебных заведениях системы ПТО.

Наличие единых планов и программ в Республике Беларусь позволяет осуществить разностороннюю инженерно-техническую и психолого-педагогическую подготовку инженерно-педагогических кадров и сформировать единые требования к профессиональным и педагогическим знаниям и умениям будущих специалистов независимо от того, в каком вузе они получили образование (БГПА, БАТУ или МозГПИ) и в каком из типов учебных заведений им предстоит работать.

Рассмотрим подготовку специалистов на инженерно-педагогическом факультете (ИПФ) Мозырского государственного педагогического института (МозГПИ), первый выпуск которого состоялся в 1989 году (до этого факультет с 1980 года выпускал преподавателей – мастеров производственного обучения) [166]. Подготовка инженеров-педагогов в период становления ИПФ потребовала научно обоснованной разработки учебно-методической и программной документации. На первом этапе были разработаны (затем согласованы и утверждены в Министерстве образования) учебные планы и программы, которые фиксируют содержание и организацию общеобразовательной, общетехнической, инженерной и психолого-педагогической подготовки будущих специалистов. В дальнейшем, в связи с изменением социокультурной ситуации в республике, учебные планы и программы по подготовке инженеров-педагогов на ИПФ МозГПИ изменялись и дополнялись. Однако основные подходы, связанные с обеспечением инженерной подготовки как основы педагогической деятельности будущих специалистов в сочетании с широкой психолого-педагогической компетентностью, которая формирует у студентов ИПФ профессионально-педагогическую направленность, всегда сохранялись.

С первых дней функционирования факультет четко определил свою задачу – подготовка высококвалифицированных инженеров-педагогов для учебных заведений системы профтехобразования и отделов производственного обучения промышленных предприятий. Факультет обслуживает профессорско-преподавательский состав 15 кафедр института. Особая роль отводится кафедрам психолого-педагогического цикла. ИПФ располагает специализированными лабораториями и кабинетами, тремя учебными мастерскими (оснащенными оборудованием, тренажерами, промышленными роботами и установками, аудиовизуальными средствами обучения, персональными компьютерами), в которых студенты под руководством опытных преподавателей и лаборантов выполняют лабораторно-практические занятия (часть лабораторно-практикума проходит непосредственно в цехах предприятий и технических училищ). Факультетом накоплен опыт сотрудничества с училищами, техникумами, вузами и предприятиями Гомельской области и республики, что создает благоприятные условия для организации и проведения производственных и педагогических практик, позволяет вести профессиональную подготовку инженеров-педагогов на уровне, соответствующем современным требованиям.

Вместе с тем в организации и подготовке специалистов на ИПФ МозГПИ наметился ряд проблем, которые требуют углубленного изучения, анализа и решения. В их числе:

**Комплектование ИПФ.** На факультет поступают в основном учащиеся, окончившие среднюю школу, которые не имеют зачетную ни стажа работы, ни разряда, ни представления об учебных заведениях системы профтехобразования, где в дальнейшем им предстоит проходить педагогические практики и самостоятельно работать по окончании института. Это связано с тем, что при приеме на ИПФ проверяется наличие знаний лишь общеобразовательного характера. Опыт же показывает, что общеобразовательными знаниями лучше владеют выпускники преимущественно городских средних школ и, как правило, девушки. Выпускники учебных заведений системы профтехобразования, имеющие более слабую общеобразовательную подготовку, не выдерживают конкурсного отбора. Однако, как показывает опыт, в дальнейшем они значительно лучше осваивают избранную

профессию, быстрее адаптируются в период прохождения педагогических практик (так как имеют производственный опыт и знают специфику системы профтехобразования). Поэтому целесообразно при приеме абитуриентов на ИПФ, помимо выявления у них знаний общеобразовательного характера, выяснять (в ходе собеседования, экзаменов), есть ли у них четко выраженные интерес и любовь к избранной профессии, определенные педагогические способности, так как абитуриенты не всегда сами могут определить свое призвание. Как следствие этого – ошибка и разочарование в выборе профессии инженера-педагога, что негативно отражается на их последующей учебе в институте и тем более самостоятельной педагогической деятельности после его окончания.

Решение данной проблемы (качественное комплектование инженерно-педагогических кадров) раскрывает П. Лернер [70]. Он предлагает:

а) ввести экзамен “Труд человека” (то есть творческий конкурс с представлением работы, самостоятельно выполненной абитуриентом);

б) экзамены и конкурсы должны выявлять способность к педагогическому общению, к работе с учащимися, показывать культуру речи и поведения, уровень знакомства с педагогической литературой, а также опыт работы с детьми.

Проблема комплектования ИПФ нашла свое отражение также в работах П.А. Донченко, А.Т. Маленко, Е.А. Михайлычева и других исследователей [3; 27; 76; 77; 87].

При комплектовании инженерно-педагогических кадров необходимо уделять серьезное внимание перспективному планированию приема абитуриентов (то есть количество специалистов определенной отрасли общественного производства и их необходимость для данного региона, области), что позволит решить проблемы, связанные с прохождением студентами педагогических и учебных практик, а главное, с их распределением и обеспечением рабочими местами по специальности.

Преодоление в учебных планах механического объединения инженерного и психолого-педагогического содержания образования, что обеспечит качество подготовки будущих специалистов в институте. В противном случае создаются значительные

трудности в процессе прохождения педагогических практик и дальнейшей самостоятельной деятельности по избранной специальности после окончания вуза. Это связано с тем, что:

- *во-первых*, при обучении в институте студенты не получают комплексную инженерно-педагогическую подготовку, которая сочетает в себе логически стройную систему взаимосвязи всех курсов и дисциплин по определенной специальности. При механическом “скрещивании” инженерных и педагогических начал не происходит их интеграция, взаимопроникновение, взаимообусловленность: предметы инженерного и психолого-педагогического циклов изучаются студентами обособленно, как бы в “чистом” виде. Так, в преподавании инженерных дисциплин основной упор делается на производственные и технико-технологические процессы, оборудование, инструменты и мало внимания уделяется формированию педагогической направленности (то есть умению передавать свои знания и умения учащимся). В преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла основу обучения составляют психологические и педагогические объекты и явления и мало времени отводится на их рассмотрение с профессиональной позиции (в условиях производства, в системе профтехобразования);
- *во-вторых*, при изучении инженерных, и психолого-педагогических дисциплин у студентов возникают сложности в построении структурно-логических связей между родственными предметами (например, между инженерными: ТММ, ОВЗ, сопромат, детали машин и психолого-педагогическими: педагогика, психология, ТСО). Как следствие – они не умеют применять ранее полученные знания при изучении нового предмета из одного и того же блока дисциплин. Выход из сложившейся ситуации нам видится в создании интегративных курсов (например, “Основы прикладной математики”) вместо традиционных: теоретической механики, сопромата, деталей машин и др. Более подробно ознакомиться с интегративными курсами можно в публикациях [7; 33; 70].

**Временной разрыв между изучением предметов психолого-педагогического цикла и организацией и проведением педаго-**

**гических практик на ИПФ.** Суть данной проблемы в том, что при существующей на настоящий момент технологии подготовки инженерно-педагогических кадров в МозГПИ изучение большинства предметов психолого-педагогического цикла (психологии, педагогики, ТСО, различных спецкурсов и практикумов) приходится на I – III курсы, а организация и проведение педагогических практик осуществляется на IV – V курсах. Такой достаточно большой временной разрыв (2-3 года) между прохождением теоретических курсов и реализацией их положений и законов на практике, как правило, приводит к определенной потере части знаний (происходит отрыв теории от практики), что серьезно сказывается на качестве подготовки инженера-педагога. В этой связи целесообразно:

- введение сквозной педагогической практики (непрерывной с I по V курс), которая становится как бы связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их дальнейшей самостоятельной педагогической деятельностью;
- закрепление за ИПФ базовых учебных заведений системы профтехобразования для проведения непрерывной педагогической практики.

При таком подходе непрерывная педагогическая практика обеспечивает выход каждой учебной дисциплины психолого-педагогического цикла на субъективно-объективные отношения реально существующего учебно-воспитательного процесса, учит управлять им, познавать его закономерности (на базе достоверной информации о внутреннем состоянии объектов и явлений данного процесса, о внешних условиях их функционирования), что позволяет будущему инженеру-педагогу в достаточной мере овладеть группой умений, обеспечивающих управление деятельностью учащихся; осуществлять новое воздействие на ученический коллектив (на основе обратной информации о результатах своего предыдущего воздействия на него) с целью более адекватного донесения учебной и воспитывающей информации до учащихся; контролировать, оценивать, корректировать и совершенствовать свою педагогическую деятельность (на основе рефлексии своих действий и достигнутых результатов в реальных педагогических ситуациях).

Введение непрерывной педагогической практики не только позволяет ликвидировать временной разрыв между изучением студентами дисциплин психолого-педагогического цикла и реализа-

цией знаний по этим предметам на практике, но и обеспечивает логическую связь довузовского, вузовского, послевузовского образования инженеров-педагогов.

На основании указанных выше фактов направлением своего исследования мы избрали педагогическую практику на инженерно-педагогическом факультете как наиболее актуальную проблему.

### **Научно-методологические основы организации педагогической практики в вузах**

Становление учителя, в частности инженера-педагога, происходит в процессе профессионального обучения в вузе на основании определенных норм, требований, структур и видов деятельности. В учебном плане сегодняшнего вуза основу составляют несколько компонентов содержания образования [114]:

Первый из них направлен на общекультурную и специальную подготовку.

Второй – предполагает углубленную психолого-педагогическую и методическую подготовленность специалистов.

Третий – обусловлен спецификой региона и области, где расположен данный вуз, а также индивидуальными особенностями и наклонностями студентов.

Одним из факторов формирования этих компонентов является практическая подготовка будущих учителей. Ее важность отмечали известные педагогические деятели и исследователи А.С.Макаренко, Н.К. Крупская, Н.И. Пирогов, С.Т. Шацкий и др. Так, например, А.С. Макаренко считал, что педагогическая теория должна строиться на обобщении практического опыта воспитания (такова и вся педагогическая теория самого А.С. Макаренко). Он критиковал метафизические педагогические теории, построенные умозрительным путем [49, с. 395]. Поиск рациональной структуры, содержания, оптимальных условий достижения высокой результативности практической подготовки не теряет своей актуальности и сегодня (опыт Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова и др.). И это вполне закономерно, так как формирование высоких профессиональных качеств будущего специалиста немислимо без четкой и глубоко продуманной системы практической подготовки.



Однако при подготовке студентов в вузе еще до конца не преодолен односторонний подход, заключающийся в овладении теоретическими знаниями в отрыве от практики, что негативно сказывается на общей функциональной подготовке специалиста.

Сам термин “практика” в последнее время является объектом изучения философии, семиотики, педагогики и других наук. В понятие данного термина вкладывается материальная чувственно-предметная целенаправленная деятельность, предполагающая творческое включение личности индивида (студента) в реальный психолого-педагогический процесс учебного заведения и являющаяся критерием истинности результатов познания [5; 92; 114]. Практика, как известно, выступает в многообразных проявлениях: как источник познания, как средство познания, как критерий истинности познания, как объект применения теоретических выводов. Наиболее общую интерпретацию данного понятия дает Большая Советская Энциклопедия: “Практика (от греч. *praktikos* – деятельный, активный) – материальная, чувственно-предметная, целенаправленная деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов и составляющая всеобщую основу, движущую силу развития человеческого общества и познания” [119, с. 494]. Образуя диалектическое единство с познавательной деятельностью человека, теорией, практика является их диалектической основой, источником научного познания, его движущей силой, дает познанию необходимый фактический материал, подлежащий обобщению и теоретической обработке. “Если структура научного знания, – отмечают В.А. Сластенин и В.С. Ильин, – представляет собой иерархию фактов, законов, постулатов, принципов и других его компонентов, то при повороте науки к практике эта структура обогащается новой системой связей, повышается степень преемственности, использования знаний в практической деятельности” [137, с. 9].

Только та теория имеет глубокие корни, которая связана с практикой, обуславливает нужды практики и проверяется практикой. Потребность практической деятельности имела и имеет решающее значение для развития наук, научных гипотез и положений. Появляясь из основ практической деятельности людей, теория, однако, обладает огромной силой воздействия на практику. Явля-

ясь обобщением практического опыта, теория забегает вперед, указывая путь практике, вооружая людей перспективой в их практической деятельности.

Констатировать главенствующее положение теории над практикой или, наоборот, их взаимосвязь и взаимообусловленность, можно лишь исходя из определенной конкретной ситуации. Согласно дидактике, принцип обучения не тождествен принципу научного познания. В теории познания основой единства теории и практики является общественно-историческая практика человечества. Практика в данном случае является не только первоосновой и источником развития науки, теории, но и единственно научным критерием истинности познания, доказывая объективную правильность идей, понятий, теорий, знаний. Она выдвигает задачи перед теорией. В обучении же основой связи теории с практикой является теория, систематически изучаемая студентом (учащимся). Она выражает необходимость подведения индивида к пониманию значения теории в жизни, практике, производственном труде и приучает его к умелому применению присвоенных знаний для решения задач практического, производственного характера, в силу чего повышается само качество знаний человека.

Однако, как отмечает А.П. Беляева [9; 10], в учебном процессе может существовать три формы взаимосвязи теории и практики, каждая из которых имеет свои отличительные черты:

1. Теория предшествует практике. Данная форма взаимосвязи теории и практики обусловлена ситуацией, когда специальные знания непосредственно связаны с формирующимися в процессе обучения профессиональными умениями и навыками.

2. Практика предшествует теории. Осуществляется тогда, когда необходимо систематизировать накопленный в процессе обучения опыт учащихся.

3. Концентрический принцип взаимосвязи теории с практикой. Осуществляется в тех случаях, когда необходимо несколько раз, но с разной степенью сложности и глубины, изучать одни и те же понятия.

Наиболее полный и последовательный анализ структуры взаимосвязи педагогической теории и практики можно осуществить основываясь на исследовании С.Ф. Занько, М.И. Махмутова, Ю.С. Тюнникова [79]. Они подчеркивают, что между педагоги-

ческой практикой и педагогической теорией существуют двухсторонние отношения: педагогическая практика – педагогическая теория (ПП – ПТ) и педагогическая теория – педагогическая практика (ПТ – ПП). Причем в этих отношениях ПП и ПТ необходимо понимать по-разному. Если этого не учитывать, то приходим к противоречию.

В отношениях педагогической практики и педагогической теории (ПП – ПТ) практика понимается как объект педагогического исследования. Эту мысль можно подкрепить высказыванием К.Маркса и Ф. Энгельса: “Там, где прекращается спекулятивное мышление, – перед лицом действительной жизни, – там как раз и начинается действительная положительная наука, изображение практической действительности, практического процесса развития людей” [78, с. 26]. Педагогическая теория выступает как результат отражения педагогической практики, а отношение ПП – ПТ в целом представляет собой объект педагогического исследования, приводящий к выделению частных предметов: процессов обучения и воспитания, самообразования и т.д. В целом же предметом исследования выступает педагогический процесс.

Необходимо учитывать, что при взаимоотношениях педагогической практики и педагогической теории научное исследование объекта может быть как эмпирическим, так и теоретическим. Адекватно этому в исследуемом соотношении педагогическая теория может быть: эмпирической (ЭПТ), целью которой является описание объекта, или научной (НПТ), представляющей собой систему высказываний, выполняющую функции описания, объяснения, прогнозирования по отношению к изучаемому объекту педагогического исследования.

Учитывая указанную выше характеристику педагогической теории, отношение педагогической практики к педагогической теории можно представить в виде следующей схемы № 1:

ПП – ЭПТ – НПТ,

которая отражает переход педагогики с эмпирической ступени познания на теоретическую.

Аналогичный подход к отношению ПП – ПТ прослеживается в работах Б.С. Гершунского, В.В. Краевского, Н.Д. Никандрова [19; 58; 93].

Во взаимоотношении ПТ – ПП педагогическая практика понимается как объект, подлежащий практическому преобразованию. Педагогическая теория выступает в данном случае как научное обоснование преобразования, тогда отношение ПТ – ПП интерпретируется как процесс проектирования педагогической системы, то есть внедрение теории в практику. Однако необходимо учитывать, что это всегда опосредованно проектировочной деятельностью, а сама теория не более чем инструмент проектирования педагогической системы. Поэтому ПТ – ПП дополняется промежуточным компонентом – педагогическим проектированием (Пр). Двухчленная схема отношения ПТ – ПП превращается в трехчленную схему № 2:

ПТ – Пр – ПП,

которая интерпретируется как процесс внедрения в практику проекта педагогической системы, основанного на педагогической теории и приводящего к изменениям в деятельности. Отношения ПТ – ПП рассматриваются в работах Т.И. Беседы, М.Ю. Красовицкого, Н.В. Кухарева и др. [59; 63].

Анализируя схему № 2 с учетом разделения ПТ на ЭПТ и НПТ, историческое развитие педагогической практики можно представить как процесс перехода стихийно складывающейся технологии образования в практическую, а затем в научную технологию образования.

До сих пор мы рассматривали одностороннее взаимодействие педагогической теории и педагогической практики. Как инвариант представим их взаимодействие в виде схемы № 3:

ПП  $\longleftrightarrow$  ПТ,

в которой имеется прямая и обратная связь. Прямая связь ведет к появлению теории, обратная – это путь от теории к практике. Такое соотношение теории и практики получило свое развитие в работах В.В. Краевского.

Так, у В.В. Краевского научное обоснование обучения подвергается анализу как способ реализации опережающей функции науки (теории) по отношению к педагогической практике и выделены следующие три вида практики в сфере педагогической деятельности:

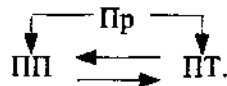
- практика как объект педагогической науки;

- практика как объект педагогического эксперимента, воздействия на объект (практику первого вида) с целью получения педагогического знания;
- широкая общественная практика, служащая конечным критерием познания в области педагогики.

По мнению автора, можно различать практику, во-первых, как объект изучения и, во-вторых, "... как объект конструирования, в результате которого создается проект существующей еще не в действительности, а в представлении педагогической действительности" [57, с. 11, 34 – 39].

Взаимоотношение теории и практики, отраженное на схеме № 3, он рассматривает как "систему научной и практической деятельности в области обучения" и представляет эту систему в виде "последовательных этапов познания и конструирования... Цикл перехода от науки к практике замыкается, завершается один виток спирали познания" [см. там же, с. 31].

Обратная связь в схеме № 3 понимается как часть познавательного процесса в сфере педагогики, а не как практическое преобразование педагогической действительности. Для включения преобразования действительности в данную схему необходимо ввести третий компонент – педагогическое проектирование. И двухчленная схема № 3 превращается в трехчленную № 4:



Как видно из данной схемы, все три компонента связаны друг с другом. Достоинства этой схемы очевидны. Хотя бытует мнение, что передовой опыт является следствием исключительно педагогической практики, которая является его основным источником. Однако творчески работающие педагоги Ш.А. Амоношвили, В.П.Горленко, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шагалов, аккумулируя массовый опыт педагогической работы, разработали и создали на их основе теоретические положения. Поэтому творческая мысль педагога при успешном ее применении на практике проецируется в передовой педагогический опыт.

Необходимо вычленять две разновидности передового педагогического опыта, как бы отрицающие друг друга: опыт, основанный на эмпирической практике, и опыт, зарождающийся на прак-

тике, но посредством сознательного использования теоретических идей. Если первый вид практики предполагает последовательное развитие образования, то второй – скачкообразное.

Для разрешения возникшего противоречия необходимо перейти к третьей форме передового педагогического опыта – проектированию педагогических систем посредством теории. Прецедентом такой формы педагогического опыта являются деловые игры, решение проблемных задач и заданий, увеличение доли самостоятельной учебной работы учащихся в процессе обучения. Все это фактически создается путем проектирования.

Эту мысль подтверждают исследования Л.Ф. Спирина и М.Л.Фрумкина. Они доказали, что условия учебных задач, деловых игр содержат словесную или образную информацию о конкретных ситуациях педагогической практики. Базируясь на анализе этих педагогических ситуаций, студенты теоретически решают познавательные задачи, необходимые для их будущей работы [146]. Практическое значение имеет и нравственное воспитание учащихся в процессе обучения в школе, что находит свое отражение в работе Б.И. Коротяева [54].

Таким образом, мы вычленили такие понятия, как практика и теория, провели анализ их взаимосвязи и взаимного влияния друг на друга, выяснили формы взаимодействия. И хотя рассмотрение этих вопросов базировалось на общем соотношении педагогической науки и практики, тем не менее отмеченные положения можно адекватно спроецировать на процесс подготовки будущего специалиста в вузе, в частности на подготовку инженера-педагога.

В Мозырском государственном педагогическом институте студенты инженерно-педагогического факультета проходят несколько видов практик [175]:

**Ознакомительную практику**, в ходе которой студенты I курса в течение первой недели обучения знакомятся с основами сферы будущей профессиональной деятельности:

а) организацией процесса обучения на ИПФ;

б) особенностями профессиональной деятельности инженера-педагога в условиях реальных учебных заведений системы профтехобразования, в частности студенты ИПФ знакомятся с профессиональной деятельностью ПТУ № 68, 84, 131, 228 и строительного техникума города Мозыря;



в) спецификой производственно-экономической деятельности профильных промышленных предприятий и организаций (машиностроение и строительство), в частности Мозырского завода мелiorативных машин, авторемзавода, завода железобетонных изделий.

Как показывает опыт, за период ознакомительной практики у будущих инженеров-педагогов закладываются прочные основы дальнейшей учебно-познавательной деятельности.

**Учебную практику**, которая делится на 3 последовательных этапа:

а) первую учебную, которая является продолжением курса производственного обучения в учебно-производственных мастерских и направлена на качественное совершенствование умений и навыков по рабочей профессии; ее основная цель – получение 2 – 3-го разрядов по выбранной рабочей профессии;

б) вторую учебную, направленную на получение или подтверждение разряда по смежной профессии.

в) третью учебную, направленную на подтверждение или повышение разряда по основной рабочей профессии.

**Технологическую практику**, которая проводится на предприятиях и в организациях (по избранной студентами ИПФ специальности) по окончании теоретического курса обучения. В ходе данной практики студенты закрепляют знания, полученные в процессе обучения в вузе, и приобретают профессиональные умения, связанные с инженерной деятельностью, выполняя обязанности дублеров основных специалистов предприятий (организаций).

**Педагогическую практику**, которая проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности. В процессе педагогической практики студенты могут в полной мере осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической деятельности, осознать фундаментальные научно-теоретические основы деятельности преподавателя.

**Преддипломную практику**, которая является логическим завершением учебного процесса. Она проводится по окончании теоретического обучения, после сдачи студентами всех экзаменов, зачетов и курсовых проектов, предусмотренных учебным планом. В процессе преддипломной практики студенты проводят практи-

ческие апробации по проблемам дипломного проектирования как в условиях производства, так и в учебных заведениях системы ПТО (в зависимости от расширенности и углубленности методической или технологической части дипломного проекта).

Рассмотрим подробнее один из вышеперечисленных видов практической подготовки, а именно педагогическую практику, которая, хотя и получила широкое распространение, но, на наш взгляд, находится в наиболее кризисном состоянии. Это заключение основано на наблюдениях, беседах и анкетировании руководителей педагогической практики, работников и управленцев системы ПТО, студентов ИПФ; изучении мнений педагогов, ученых, причастных к организации и проведению педагогических практик в вузах.

Педагогическая практика является органической частью учебно-воспитательного процесса и обеспечивает соединение теоретической подготовки будущих специалистов с их практической деятельностью в учебных заведениях системы ПТО, вооружает будущих инженеров-педагогов первоначальным опытом самостоятельной педагогической деятельности [53; 109; 110; 147].

Педагогическая практика, как и производственная, оформилась документально после опубликования в 1923 году постановления Наркомпроса “О практиканстве студентов”. С этого времени организация и содержание педагогической практики постоянно варьировались в зависимости от требований, предъявляемых социально-экономическим укладом общества к образованию. Рефлектировались и артифицировались с учетом новых ситуаций в сфере образования формы педагогической практики, шли постоянные поиски новых способов управления ею. Это, в свою очередь, оказывало непосредственное влияние, корректировало учебно-методическую работу вузов. Фундаментальным оставалось одно – постепенное соединение усвоенных студентами теоретических знаний с практической деятельностью в учебно-воспитательном процессе с детьми; ознакомление студентов с конкретными условиями будущей профессиональной деятельности, объемом и характером педагогических требований, которые предъявляет учителю реальная педагогическая деятельность, чтобы “студент на практике полностью выполнял роль учителя, а не просто давал определенное число уроков и внеклассных мероприятий, как это

имеет место сейчас, чтобы выполнение функций учителя студентом-практикантом ставило его в такие условия, где он должен проявлять ряд ценностных качеств, а именно: дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, инициативность, творчество, активность, то есть быть социально активным" [163, с. 68].

Эффективность педагогической практики в значительной степени зависит от определения ее целей, задач, принципов, содержания и умелой организации, включая и знание общих закономерностей развития личности.

*Цель педагогической практики* – способствовать адаптации будущего специалиста в условиях предстоящей профессиональной деятельности, что позволит:

- глубоко изучить структуру и ход учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях по месту прохождения практики;
- углубить и закрепить знания, полученные студентами в вузе, а также приобрести новые знания;
- формировать умения и навыки в подготовке и проведении внеклассной воспитательной работы и уроков с использованием наиболее прогрессивных форм, методов и средств обучения, направленных в конечном счете на формирование личности учащихся;
- формировать у студентов интерес к научно-исследовательской работе, умения применять методы психолого-педагогического исследования [18; 111; 114; 136; 144; 151].

Основные задачи педагогической практики определены и закреплены в нормативных документах по ее организации и проведению в педагогических институтах [126] и университетах [39]. Однако педагогическая практика может решать и иные задачи, более частного порядка, которые определяются спецификой региона, в котором находится вуз, спецификой конкретных специальностей и специализаций.

Педагогическая практика создает необходимые условия для глубокого анализа будущими педагогами реальных педагогических ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Студенты учатся применять общие закономерности педагогики, психологии, физиологии и других наук к конкретным об-

стоятельствам обучения и воспитания. Причем деятельность будущих специалистов в процессе педагогической практики необходимо строить как решение ряда последовательно усложняющихся задач, направленных на познание предстоящей профессиональной деятельности и формирование личности учащихся. Решение этих задач – процесс вариативный, зависящий от индивидуально-типологических особенностей личности каждого практиканта.

Педагогическая практика существенно зависит и от реализации в ее целях, организации и содержании концептуально исходных положений. Так, О.А. Абдулина и Н.Н. Загрязкина отмечают следующие принципы педагогической практики: связь ее с жизнью; соответствие ее содержания и организации требованиям, предъявляемым сегодня к школе и учителю; систематичность, непрерывность практики; усложнение ее содержания и методов организации от курса к курсу; связь практики с изучением теоретических курсов; комплексный характер практики, предусматривающий осуществление межпредметных связей общенаучных, психолого-педагогических и специальных дисциплин; сочетание различных видов деятельности студентов в учебном заведении по месту ее прохождения; интеграцию вуза с учреждениями образования, в которых проводится практика (на базе создания учебно-научно-воспитательных комплексов); сочетание педагогического управления и студенческого самоуправления в руководстве педагогической практикой; дифференциацию и индивидуализацию содержания и организации педагогической практики с учетом специфики факультета, типологических особенностей студентов и конкретных условий вуза и базовых учебных заведений [1].

Свою трактовку принципов, характеризующих организацию педагогической практики, учитывающих индивидуальные особенности студентов и реализующихся в деятельности как практикантами, так и преподавателями, предлагают ученые-педагоги из Гродно [114]. Они выделяют следующие принципы: непрерывность педагогической практики; самостоятельность и активность студентов в процессе практики; научность практики; коллективность руководства и индивидуальный подход к студентам в организации педагогической практики.

В.К. Розов выделяет следующие основные принципиальные положения по организации педагогической практики: обучающий

характер; связь теоретической и практической подготовки студентов; воспитывающий характер; непрерывный, творческий характер практики [116]. Этими же принципами руководствовались многие другие исследователи практической подготовки будущих специалистов в вузах [74; 111]. Таким образом, имеются все основания для фиксации концептуальных положений, которые являются важнейшими не только при организации педагогической практики, но и в целом для профессиональной подготовки педагога.

1. Принцип разносторонней направленности педагогической практики, позволяющий формировать специалистов с широким мировоззренческим кругозором, способных осуществлять в процессе практики различные виды деятельности. При организации и проведении уроков, внеклассных мероприятий и т.д. студенты учатся использовать научные знания, полученные при изучении общешкольных и вузовских дисциплин, практические знания и умения в сфере быта и общественной деятельности, развиваясь не только как специалист сугубо какой-то области, но и как личность в целом.

2. Принцип научности педагогической практики, позволяющий адекватно соотносить ее цели, задачи и содержание с последними достижениями научно-технического прогресса, объективными и субъективными факторами обучения и воспитания, что дает возможность обеспечить наиболее полное раскрытие этих достижений в каждом конкретно взятом учебном предмете, в осуществлении воспитательной деятельности. Учет данного принципа при организации педагогической практики позволяет конструировать и прописывать ее программу и содержание, одновременно обеспечивая высокий научный уровень и соответствие ее содержания уровню подготовки студентов, их познавательным возможностям.

3. Принцип обучающего и воспитывающего характера педагогической практики, предполагающий не только обеспечение соединения теоретических знаний, полученных в вузе с их практической реализацией в период педагогической практики, но и дополнение и обогащение теоретической подготовки студентов. В процессе практики происходит формирование основных профессиональных умений и навыков. Будущий педагог наблюдает и анализирует раз-

личные стороны учебно-воспитательного процесса, учится проводить учебную и воспитательную работу с подростками, что способствует адаптации будущих специалистов к педагогической деятельности и создает благоприятные предпосылки для овладения студентами первоначальным опытом педагога-профессионала. Особенностью данного принципа является то, что к воспитательному воздействию самой практики на личность будущего педагога добавляется воздействие педагогического коллектива учебного заведения, в котором студент проходит практику. Значительное обучающе-воспитательное влияние оказывает момент, когда студент оказывается перед классом. Как отмечает психолог Н.В. Кузьмина, “до педагогической практики в основном идет усвоение теоретических знаний по психологии, педагогике, методике. Знания становятся убеждениями, когда человек научается применять их на практике и когда в процессе этого применения он приходит к выводам, которые усвоил из теории” [62, с. 49].

4. Принцип непрерывности, последовательности и комплексности практики, предполагающий поэтапное включение будущего специалиста в постепенно усложняющуюся от курса к курсу практическую деятельность. Последовательность достигается тем, что каждый следующий этап практики основывается на результатах предшествующих, соотносясь с ними в определенной логической последовательности. При этом обеспечивается непрерывность в овладении студентами содержанием практики от курса к курсу, достигается логическая связь этапов довузовского, вузовского и послевузовского образования специалистов. Комплексность позволяет установить межпредметные связи общенаучных, психолого-педагогических и специальных дисциплин, а также сочетать различные виды деятельности.

5. Принцип творческого, активного характера практики и самостоятельности студентов в период ее прохождения. Профессионально-педагогическая деятельность имеет ту особенность, что к ней нельзя подготовиться раз и навсегда за время учебы в вузе, так как никакие инструкции, методические рекомендации, консультации не в состоянии очертить алгоритмические предписания действий студентов в каждом конкретном случае. Поэтому студентов необходимо как в процессе теоретического обучения в вузе, так и в процессе практики готовить к предстоящей деятель-

ности так, чтобы они могли самостоятельно добывать и присваивать новые знания, творчески разрабатывать отдельные проблемы на основе самостоятельного изучения литературы, анализа результатов наблюдений и экспериментов, так как самостоятельная работа в период практики потребует от них творческого применения теоретических знаний в конкретных условиях деятельности учебно-воспитательного учреждения. Такой педагог будет стремиться к активным творческим формам обучения и воспитания учащихся и в последующей самостоятельной работе.

Педагогическая практика обязательно должна быть активной, так как элементы пассивности вырабатывают лишь навыки репродуктивности в работе будущего педагога, не возбуждают их творческой инициативы. Только через опыт студенты могут сопоставить свои возможности с теми задачами, которые стоят перед образованием, выработать современный стиль педагогического общения с учащимися. Этому нельзя научить на лекциях и семинарских занятиях, это приобретается в ходе практической работы.

Реализацию данного принципа затрудняют два полярно противоположных подхода в организации и проведении педагогической практики. В первом случае студент предоставлен сам себе и без оказания профессиональной консультативной помощи не всегда справляется с возникающими трудностями. Вследствие этого может возникнуть негативное отношение к выбранной специальности. Во втором случае деятельность студента строго алгоритмируется и регламентируется многочисленными инструкциями и положениями, что ставит его в положение пассивного исполнителя. Поэтому педагогическую практику необходимо организовывать с позиции творческого и активного характера, что позволит каждому студенту творчески раскрыться (как на основе знаний, полученных в вузе, так и присвоенных самостоятельно) и активно включиться в учебно-воспитательный процесс учебного заведения по месту прохождения практики.

6. Принцип индивидуального подхода к каждому студенту в процессе педагогической практики при ее массовом характере. Образование зачастую носит преимущественно массово-репродуктивный характер. Такая концепция способна обеспечить вал в подготовке специалистов, а не качество. Альтернативой ей может

являться индивидуально-творческая концепция, в рамках которой практика студентов обязана носить преимущественно индивидуально-коррекционный характер. Такую постановку вопроса поддерживает и В.Н. Наумчик [90].

При реализации данного принципа в процессе педагогической практики коллективная работа со всей группой студентов сочетается с индивидуальным подходом, учитывающим содержание довузовской подготовки, индивидуальные особенности и психологические качества каждой личности. Индивидуальный подход предполагает помощь студенту в преодолении негативных качеств, свойств личности, которые создают значительные препятствия и затрудняют педагогическую деятельность в процессе практики. Осуществляя индивидуальный подход, необходимо помочь студенту составить индивидуальную программу самовоспитания, потому что «самовоспитание предполагает прежде всего правильную ориентировку студента на ценные качества ума и соответствующую установку на характер, стиль, направленность мышления, призванную направить в должное русло как операциональный способ действий, так и эмоциональные оценки, способствовать положительному переживанию и стимулированию умственной деятельности» [134, с. 174].

Совокупность перечисленных принципов организации педагогической практики не претендует на завершенность, так как с течением времени в педагогической науке и практике будут апробироваться и описываться иные значимые в практической подготовке педагога принципы.

Проанализировав различные подходы к определению основных концептуальных положений педагогической практики, можно выделить основные функции этого вида практической подготовки как вида деятельности вообще. Основанием для выделения функций педагогической практики может служить многоаспектная деятельность современного педагога. Функции педагогической практики следующие:

1. Гностическая – позволяет познавать и анализировать педагогическую действительность.

2. Обучающая – способствует приобретению знаний, умений, навыков, профессиональных способов деятельности педагога на основе умения оперировать присвоенными сведениями.

3. Воспитательная – создает условия для воспитательного воздействия педагогической практики на студентов (практика как средство воспитания профессионально значимых качеств личности каждого индивида).

4. Формирующая – способствует выработке собственного профессионально-педагогического стиля деятельности; создает условия для адаптации к условиям предстоящей педагогической деятельности; создает предпосылки для овладения студентами элементами поисково-исследовательского характера; помогает в создании атмосферы для начального становления будущего педагога.

5. Ориентирующая – создает возможность проверки правильности выбора осваиваемой профессии.

6. Диагностическая – способствует определению профессиональной пригодности и уровня подготовленности к педагогической деятельности каждого практиканта.

Педагогическая практика является сложной составной частью подготовки будущего педагога к выполнению всех основных функций обучения, воспитания и развития учащихся. На практике четко фиксируется способность студентов к овладению всем комплексом дисциплин вуза: общенаучных, психолого-педагогических, специальных в их совокупности, проверяется методическая зрелость, профессиональная самостоятельность и творчество; намечаются пути совершенствования обучения студентов в данный период.

Особую значимость педагогической практике придает то, что она приближает обучение студентов-практикантов к реальным условиям их будущей профессиональной деятельности, погружает их в ту атмосферу, в которой осуществляется данная деятельность. Студент не просто оперирует приобретенными на лекциях знаниями, но и учится реализовывать их на практике, взаимодействует не с абстракциями, как на лабораторно-практических занятиях, а контактирует с реальными процессами и субъектами. Он попадает не в наигранные, смоделированные ситуации, а в конкретный учебно-воспитательный процесс со своей спецификой и особенностями.

Педагогические системы можно сравнивать с системами с дуальным управлением, то есть с системами с неполной информа-

цией об объекте и активным ее накоплением в процессе управления. Априорная информация студента, то есть знания, приобретенные в вузе, недостаточна для оптимального управления, так как об объекте управления (учащемся) педагог имеет неполную информацию. Студент, даже имея отличные психолого-педагогические знания, представляет абстрактных учащихся и только начав с ними работать, получает действительную информацию о состоянии их знаний, навыков, умений, об их индивидуальных особенностях и уровне воспитанности. Необходимо учитывать, что эти сведения, будучи полученными заранее, теряют свою достоверность. Поэтому для оптимального управления системой педагог должен непрерывно пополнять свои знания, постоянно анализируя ту или иную ситуацию. Таким образом, в процессе педагогической практики студенты попадают в ситуацию “учения – обучения”, что оказывает на них двойное воздействие:

- во-первых, практиканты сами планируют, подготавливают и проводят учебно-воспитательную работу с учащимися базовых учебных учреждений и в то же время непосредственно обучаются под руководством опытных преподавателей (методистов) кафедр, которые ответственны за проведение педагогической практики;
- во-вторых, педагогическая практика, являясь источником информации (ситуация обучения), позволяет организовывать различные способы деятельности будущих специалистов и одновременно является экспериментальной площадкой, на которой эта деятельность осуществляется (ситуация учения).

Педагогическая деятельность во время практики требует значительной теоретической подготовки, которая осуществляется в процессе изучения общенаучных, психолого-педагогических и специальных дисциплин. Теоретические знания, по мнению С.И. Архангельского, – это “компас” педагога, без которого корабль педагогического процесса будет отклоняться от заданного курса, в некоторых случаях может “сесть на мель” и даже разбиться о “подводные рифы” [4, с. 61]. Синтез теоретических знаний с практической деятельностью в процессе педагогической практики будет способствовать творческому и сознательному зак-

решению и проверке студентами присвоенных знаний, а проверяя и закрепляя теоретические знания, они будут подвергать их кризисному анализу, сверяя с практической деятельностью и перспективой развития учебных заведений.

Однако нельзя сводить функции педагогической практики только к закреплению и корректировке уже присвоенных студентами знаний, так как практика обогащает студентов новыми знаниями, которые они приобретают путем ознакомления со спецификой педагогической деятельности в конкретных учебных заведениях.

Наряду с закреплением, корректировкой и получением новых знаний в процессе педагогической практики студентам необходимо овладеть адекватными для педагогической деятельности профессиональными умениями, что обеспечивается путем постоянного, последовательного выполнения разнообразных видов работ на протяжении всего цикла учебно-воспитательного процесса.

Так, О.А. Абдулина и Н.Н. Загрязкина в учебном пособии для студентов педагогических институтов [1] приводят перечень умений, которыми необходимо овладеть студентам во время педагогической практики:

- определять конкретные учебно-воспитательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и социально-психологических особенностей коллектива;
- изучать личность школьника и коллектива учащихся с целью диагностики и проектирования их развития и воспитания;
- осуществлять текущее и перспективное планирование педагогической деятельности (учебной и внеклассной работы по предмету, коллективной деятельности детей и т.д.);
- использовать разнообразные формы и методы организации учебно-познавательной, трудовой, общественной, художественно-творческой, игровой деятельности учащихся, организовывать коллектив детей на выполнение поставленных задач;
- сотрудничать с учащимися, учителями, воспитателями, родителями и другими лицами, принимающими участие в воспитании детей;

- наблюдать и анализировать учебно-воспитательную работу, корректировать ее;
- вести педагогическую пропаганду среди родителей и в трудовых коллективах.

Данный перечень может корректироваться, дополняться в соответствии с изменением требований к организации и проведению, содержанию педагогической практики, изменением социокультурной ситуации в сфере образования и т.д. Поэтому целесообразно умения и навыки, которыми необходимо овладеть студентам во время педагогической практики, сконцентрировать в несколько основных групп обобщенных интеллектуальных умений, как это делают в своих исследованиях В.К. Елманова, З.В. Корнаева, А.Т. Маленко, Н.Г. Милорадовой [28; 53; 74; 77; 86]. К этим группам можно отнести:

1. Исследовательские (гностические) умения, под которыми необходимо рассматривать способности индивида к анализу, сравнению, обобщению и внесению корректив в деятельность на основе этих способностей.

2. Конструктивно-планирующие – планирование и проектирование деятельности в процессе педагогической практики.

3. Организаторские – подготовка и проведение деятельности в процессе педагогической практики.

4. Коммуникативные – установление взаимопонимания с окружающими.

Об уровне сформированности профессиональных умений можно судить по следующим критериям: характеру затруднений в процессе выполнения заданий, степени удовлетворенности работой, качеству работы, степени самостоятельности в выполнении заданий, взаимоотношениям с учащимися.

Как показывает опыт, студенты в достаточной мере овладевают конструктивно-планирующими и гностическими умениями. При подготовке к пробным урокам и внеклассным мероприятиям они демонстрируют хорошие теоретические знания, справляются с постановкой учебных и воспитательных целей, разрабатывают учебно-планирующую документацию по проведению уроков и различной внеурочной деятельности. Что же касается присвоения студентами организаторских и коммуникативных умений, то необходимо отметить прочную прямую зависимость этих умений

от индивидуально-типологических особенностей личности каждого студента: его характера, поведения, общего состояния, типа высшей нервной деятельности.

Общезвестно, что в выработке профессиональных знаний, умений и отношений большое значение имеют все формы учебной работы в вузе: лекции, практические занятия, курсовые и дипломные работы, реферирование и самостоятельные внеаудиторные занятия студентов. Существенный вклад в процесс формирования профессиональных знаний, умений и навыков вносит педагогическая практика. Причем, если на лекциях закладываются теоретические основы научных знаний предметов (что позволяет усваивать некоторый учебный материал на уровне “знакомства”), то на практических занятиях студенты усваивают этот материал на более высоких уровнях (репродукция, трансформация). Приобретенные первичные профессиональные умения по мере упражнений закрепляются, автоматизируются и трансформируются в навыки. Наиболее активным в этом процессе является педагогическая практика.

Следует предостеречь некоторых руководителей и прежде всего самих студентов, которые полагают, что основное значение педагогической практики состоит в формировании определенных профессиональных умений и навыков, необходимых будущему педагогу. С такой постановкой вопроса, ограничивающей обучающее и воспитательное значение этого важного вида учебной деятельности, нельзя согласиться. Во время педагогической практики необходимо не только осуществлять контроль за теоретической и практической подготовкой будущих специалистов к предстоящей самостоятельной деятельности в роли педагога, но и создавать предпосылки для активации личности студента как субъекта деятельности (а не как объекта). Появляются широкие возможности для обогащения творческого потенциала личности будущего специалиста, повышения объема самостоятельной деятельности студентов, но при этом необходимо учитывать, что личная учебная деятельность практиканта должна органически встраиваться в учебно-воспитательный процесс учреждения, в котором осуществляется педагогическая практика. Все это позволит повысить эффективность педагогической практики как учебного вида деятельности.

Создавая предпосылки для творческого и активного развития будущих специалистов в процессе педагогической практики, необходимо учитывать одну специфическую особенность: студенты, особенно в начальный период практики, испытывают затруднения в творческом и активном использовании теоретических знаний, полученных в вузе. “Претворение научных истин в живой опыт творческого труда – это самая сложная сфера соприкосновения науки с практикой”, – писал В.А. Сухомлинский [148, с. 422].

Как отмечают Н.Я. Скоморохов, О.М. Репина, С.А. Руденко, в практике педагогической деятельности студенты наталкиваются на следующие трудности:

а) научная теория – это знание общих законов, принципов, правил, а практика в ее непосредственной данности конкретна и ситуативна; применение теории на практике требует уже некоторых навыков творческого мышления, которыми студент еще не располагает;

б) учебная деятельность – это целостный процесс, его организация (как и воздействие на целостную личность учащегося) требует опоры на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.), тогда как знания начинающего практиканта как бы “разложены по полочкам”, то есть не интегрированы еще в той степени, какая требуется организацией многогранного и целостного процесса обучения [136].

Указанные трудности можно преодолеть следующим образом:

- практическая направленность изучаемых дисциплин и углубление межпредметных связей между теми предметами, на синтез которых непосредственно опирается организация учебного процесса в вузе (философия, педагогика, психология и т.д.);
- эффективное использование практических занятий по психолого-педагогическому циклу предметов, являющихся системообразующей основой для проведения педагогической практики;
- проведение семинаров, консультаций перед началом педагогической практики для актуализации учебно-воспитательного процесса в базовых учебных заведениях.

Корректируя и устраняя возникающие трудности начинающих практикантов, нельзя не учитывать их тенденцию к репродуктив-



ным действиям, стремления найти опору в готовых "рецептах" педагогической деятельности. Эту направленность к подражательной деятельности на начальном этапе практики можно успешно использовать (путем организации наблюдений и анализа уроков учителей и т.д.) для воспитания у студентов потребности опираться в своей педагогической деятельности на научные знания. Однако в дальнейшем необходимо всячески препятствовать эмпирическому формированию у студентов в процессе практики профессиональных умений и навыков, основанных на простом подражании и на бездумном следовании готовым "рецептам", что значительно тормозит развитие творческих способностей личности практиканта.

Педагогическая деятельность студентов в период педагогической практики должна носить более активный характер, чем аудиторная работа в вузе. Обязательным условием этого является превращение практиканта из пассивного объекта педагогического воздействия и потребителя учебной и научной информации в подлинного субъекта деятельности познания. Для стимуляции работы студентов можно применять следующие методы и приемы: выдвижение дифференцированных требований в зависимости от уровня подготовленности будущего специалиста при одновременном разъяснении ему его прав и обязанностей; поощрение, выраженное в форме похвалы, одобрения, благодарности перед коллективом. Эти методы позволяют активизировать резервы человеческой психики (мышление, волю, эмоциональную сферу); формировать активную жизненную позицию, то есть у студента должна быть заинтересованность в педагогической практике, чтобы каждый практикант сумел найти применение индивидуальным творческим возможностям.

Как показывает опыт, если деятельность студентов в период педагогической практики не стимулируется (это наблюдается в группах, где руководители не заинтересованы в результатах практики, не помогают студентам адаптироваться в условиях реальной педагогической деятельности и найти себя), позитивного результата быть не может. Возможен даже обратный эффект, когда студент чувствует бесполезность своей деятельности, вследствие чего появляется дискомфортное состояние, снижается дееспособность, возникает неверие в свои силы.

Опыт подсказывает следующие приемы активации студентов во время педагогической практики:

- перестройка принципов организации деятельности в ходе педагогической практики на основе педагогики сотрудничества между студентами, преподавателями института и базовых учебных учреждений (совместно планируют, анализируют, корректируют деятельность студентов);
- опубликование деятельности отдельных студентов, отзывов их руководителей;
- совместное обсуждение состояния дел в процессе практики, отчетов студентов (с выставлением дифференцированной оценки, учитывающей все виды учебно-воспитательной деятельности, проводимой практикантом во время практики);
- посещение зачетных уроков, наиболее ярких мероприятий отдельных студентов, приглашение на них студентов младших курсов;
- некоторые формы оплачиваемой работы (руководство кружками, секциями и т.д.).

Активное участие в процессе педагогической практики станет не только интересно, но и полезно для студентов, так как, во-первых, облегчит изучение вузовских предметов; во-вторых, студент почувствует практическую значимость теории. При активном участии студентов в процессе педагогической практики происходит осознание ими своих потенциальных возможностей, познание своих резервных сил, способностей самоуправления, саморегуляции психическим состоянием и поведением в условиях реальной педагогической деятельности.

Самопознание, в свою очередь, нередко становится стимулом к изменению отношения к учебе, к самообразованию. Так, в ходе педагогической практики у студентов не только формируются умения и навыки организовывать и проводить учебно-воспитательную работу с учащимися, но и создаются позитивные мотивы для дальнейшей учебы в вузе. Прежде всего это выражается в изменении взглядов студентов на значение психолого-педагогических и специальных дисциплин в их будущей деятельности, повышается интерес к педагогической теории, который способствует более глубокому осмыслению закономерностей обучения и вос-



питания. Осознанный подход к учебе, стремление к самовоспитанию на основе анализа своих действий, удач или неудач, способности обосновать раскрываемые явления дают студенту реальную возможность объективно оценить свои силы и направить волю на достижение профессиональных способов деятельности.

Уверенность студентов в успехе находится в прямой зависимости от эффективности педагогической практики, которая всегда зависит от правильности, четкости ее организации, продуманности форм и методов руководства практикантами. Такая практика будет стимулировать положительное отношение студентов к избранной профессии, на всех этапах способствуя профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов. Она должна включаться в учебные планы работы факультетов и проводиться под непосредственным руководством соответствующих кафедр.

Для четкой организации и проведения педагогической практики составляется необходимая директивная и методическая документация: приказы о распределении студентов на практику, договора с учебными заведениями, рабочие программы, планы практической подготовки студентов на весь период обучения, методические рекомендации по отдельным видам практик и т.п.

Педагогическая практика, являясь важнейшим составным компонентом процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, проводится в лучших (профильных) учреждениях системы образования, именуемых базами практики. В качестве баз практики могут отбираться общеобразовательные школы, профтехучилища, средние специальные учебные заведения и т.д. Между этими учреждениями и вузами оформляются договоры, предусматривающие взаимные обязательства обеих сторон. В отдельных случаях апробируются более сложные формы взаимодействия вуза и базовых учреждений. Прецедентом того является опыт работы Томского педагогического института, СШ № 9 и ПТУ № 16 города Томска как учебно-научно-производственного комплекса, известны и другие формы взаимодействия [13; 29; 48; 66; 106; 128].

Качество и эффективность педагогической практики студентов находятся в прямой зависимости от того, как обеспечивается руководство ею. Ведь в процессе подготовки и проведения педагогической практики студенты взаимодействуют с широким кругом

специалистов: преподавателями, руководителями и методистами вуза; управленцами, преподавателями-предметниками (мастерами производственного обучения), классными руководителями и воспитателями базовых учебных учреждений, в которых проходит практика. От того, насколько четко скоординирована их совместная деятельность, как они анализируют и оценивают педагогическую практику, как организована работа всех звеньев педагогического процесса, зависит успех педагогической практики, а в конечном итоге – процесс становления личности будущего педагога.

Большое значение для руководителей, организаторов практики и самих студентов-практикантов имеет их целостное представление о системе видов педагогической практики в вузе. Заметим, что в связи с задачами совершенствования подготовки и повышения квалификации будущих педагогов в университетах и педагогических вузах вводится непрерывная (с I по V курс) педагогическая практика. Наиболее традиционная система видов непрерывной педагогической практики может быть представлена в следующем порядке:

1. Педагогическая практика студентов I – III курсов при пятилетнем сроке обучения или I – II курсов при четырехлетнем сроке обучения.
2. Летняя педагогическая практика.
3. Учебно-воспитательная практика студентов III – IV (IV – V) курсов.
4. Преддипломная практика студентов выпускных курсов (сдающих государственные экзамены или выполняющих дипломную работу по педагогике).

Правда, в некоторых учебных пособиях, монографиях и иных исследованиях названия перечисленных видов педагогической практики могут не совпадать. Например, педагогическая практика студентов I – II (I – III) курсов у некоторых исследователей называется общественно-педагогическая, у других – практика младших курсов или ознакомительно-обучающая и т.д. Но структура ее проведения сохраняется [1; 72; 74; 77; 110 – 112; 114; 116; 118; 151].

Описанная нами схема видов непрерывной педагогической практики в современных условиях является примерной, так как

ученые советы вузов могут организовывать учебно-воспитательный процесс по собственным учебным планам для каждой специальности, что предоставляет широкие возможности для организации и проведения педагогической практики, дает право на определение ее видов, объемов, сроков и форм. Данная система предполагает постепенное усложнение деятельности студентов от курса к курсу, исходя из целей и задач обучения адекватно каждому этапу профессиональной подготовки, степени теоретической подготовленности, самостоятельности студентов в процессе педагогической деятельности и индивидуальных особенностей личности каждого практиканта.

Содержание педагогической практики студентов определяется планом работы конкретного учебно-воспитательного учреждения по месту прохождения практики, а также задачами профессионально-педагогической подготовки студентов. Будущие педагоги проводят учебно-воспитательную работу с учащимися с позиции комплексного подхода, уделяя особое внимание вопросам трудового, экономического, нравственного, эстетического, правового, экологического воспитания.

Педагогическая практика студентов I – III курсов первоначально организовывалась факультативно вне сетки учебных часов и представляла собой начальное звено в самостоятельном познании студентами педагогических явлений. Она использовалась в качестве основы для теоретического осмысления фактов и закономерностей, присвоенных студентами в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Однако впоследствии в связи с тем, что данный вид практики давал позитивные результаты в решении проблем связи теории и практики, школы и вуза, повышении профессионально-педагогической подготовки студентов, возникла необходимость включения данного вида практики в учебный план с целью устранения элементов стихийности и непрофессионализма в ее проведении. В основу новой формы организации педагогической практики, получившей статус непрерывной, был положен весь позитивный опыт общественно-педагогической практики. Статус непрерывности педагогической практики был закреплен в «Инструкции по педагогической практике студентов государственных университетов» [39] и утвержден приказом Госкомитета СССР по образованию от

13.06.86 № 446. Согласно инструкции, на I – III курсах в период обучения педагогическая практика проводится в течение 4 недель по 2 часа в неделю (144 ч). Особенность данной практики в том, что она включает изучение основных нормативных дисциплин психолого-педагогического цикла и носит характер психолого-педагогического практикума, позволяя соотносить теоретические знания о подростках и учебно-воспитательном процессе с реальными условиями учебных заведений по месту прохождения практики.

Определенную совокупность позитивных умений и навыков приобретают студенты в процессе летней педагогической практики. Данный вид практики имеет свои специфические особенности, так как проходит она после завершения учебного процесса. Летняя практика содействует развитию у студентов самостоятельности, творческой активности, инициативы. Поставленные в ситуацию длительного разностороннего общения с подростками, будущие педагоги вырабатывают умения целеполагания; создания и развития временного детского объединения; творческого сотрудничества старших и младших детей; творческого и педагогически обоснованного использования методов воспитательной работы. Причем в процессе данного вида практики студенты несут юридическую ответственность за жизнь и здоровье детей.

Студенты IV – V курсов не только приобретают совокупность определенных педагогических умений, связанных с изучением индивидуально-типологических особенностей учащихся, их поведением и деятельностью в процессе взаимной коммуникации, но и присваивают организационно-педагогические умения, умения включаться в учебно-воспитательный процесс в его комплексной взаимосвязи. Данный вид практики является завершающим этапом практической подготовки, дает возможность поработать непосредственно педагогом и носит обучающий и воспитывающий характер.

Преддипломная практика V курса – это практика по специализации. Ее содержание определяется, как правило, темой дипломной работы и видом деятельности, необходимой для ее написания. Преддипломная практика обычно предполагает анализ, апробацию, обобщение результатов и их внедрение, создание мето-

дических наработок, которые могут использоваться в предстоящей профессиональной деятельности.

Исследуя вопрос о системе видов педагогической практики, нельзя не отметить, что ряд факультетов, в частности инженерно-педагогические, отказались от идеи непрерывности педагогической практики и многообразия ее видов (так как с 1988 года в связи с перестройкой высшего образования вузам и некоторым факультетам предоставлена самостоятельность в выборе учебного плана), высказавшись в пользу ее большей «концентрированности», предложив сосредоточить выделяемые учебным планом часы на проведение педагогической практики исключительно на выпускных (IV, V) курсах [41; 82; 84; 124]. Таким образом, эти факультеты, большинство выпускников которых распределяется в учебные заведения системы ПТО, фактически отказались от того начального звена в процессе познания студентами педагогических явлений и фактов, которое создает фундаментальную основу для их последовательного осмысления в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин. Закономерно возникает вопрос, почему идея непрерывной педагогической практики не нашла поддержки у профилирующих кафедр, непосредственно занимающихся проблемой подготовки будущих специалистов (в нашем случае инженеров-педагогов).

Ответ на поставленный вопрос дает Г.С. Трофимова [151]. Она отмечает, что причинами отказа от оптимального, на ее взгляд, варианта учебного плана являются:

- низкий уровень профессионально-педагогической направленности обучения специальным дисциплинам (нередко обучение студентов по специальности является самоцелью, не имеющей отношения к профессии педагога);
- недостаточно высокий уровень профессионально-педагогической направленности преподавателей вуза, имеющей ярко выраженную научную ориентацию, которая лишь опосредованно связана с подготовкой педагога;
- недостаточно высокий уровень профессионально-педагогической направленности личности студента, под которой понимается отсутствие устойчивого интереса к специальности и к педагогической деятельности и осознание наличия

соответствующих способностей, психологической готовности заниматься педагогической деятельностью;

- несоординированность деятельности систем, задействованных в организации и проведении педагогической практики: специальной профилирующей кафедры, кафедр педагогики и психологии, администрации базовых учреждений, преподавателей-предметников, общественных организаций факультета;
- неразработанность системы градуированных по курсам заданий для студентов с учетом уровня их педагогической, психологической и методической подготовки;
- потребительское отношение базовых учреждений к студентам-практикантам как к «бесплатным» помощникам (34 % опрошенных студентов указали, что педагоги относятся к ним равнодушно) [151].

По каждому виду практики содержание ее четко формулируется в программах практики.

Обобщая вышеизложенный материал, можно сделать вывод, что целенаправленная организация педагогической практики, при умелом руководстве ею высококвалифицированными кадрами в единстве с теоретическими и практическими занятиями в вузе призвана способствовать укреплению связей обучения и воспитания студентов с жизненной реальностью, что позволит осознать будущим специалистам правильность избранного пути, оценить степень своей готовности к самостоятельной работе в учебных заведениях, понять сущность педагогического труда, приобрести знания и опыт, необходимые для творческой работы в качестве педагога.

### **Исследование эффективности существующей педагогической практики будущих инженеров-педагогов**

**Рамки методики исследования.** Социологическое исследование проводилось методом прямого анкетного опроса студентов IV и V курсов инженерно-педагогического факультета Мозырского государственного педагогического института непосредственно после завершения педагогической практики. Экспертиза осу-

шествовалась методом индивидуального стандартизированного интервью. В экспертную группу были включены руководители и преподаватели вузов и средних специальных учебных заведений системы профтехобразования, ученые, методисты и другие работники, имеющие отношение к обучению и повышению квалификации инженерно-педагогических кадров. Инструментарий исследования составили 3 анкеты студентов и 2 анкеты экспертов (Приложения 1 – 5).

Базовой предпосылкой обоснованности и надежности социологической информации является соблюдение обязательных условий репрезентативности, таких, как отбор респондентов независимо от изучаемых признаков, предоставления студентам равных возможностей попасть в выборку и выразить личное мнение по предмету исследования, обеспечение достаточного объема выборочной совокупности.

Объем выборочной совокупности определялся по формуле, приемлемой для случайно-вероятностной бесповторной выборки,

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{N \cdot m_{\text{доп}}^2 + t^2 \cdot p \cdot q},$$

где  $N$  – объем генеральной совокупности;  $n$  – объем выборочной совокупности;  $m_{\text{доп}}$  – минимальная (допустимая) ошибка репрезентативности, взята за 0,05;  $p \cdot q$  – выборочные доли признака, взятые по наибольшему значению по 0,5 каждая;  $t$  – коэффициент доверия (при  $m_{\text{доп}} = 0,05$   $t = 1,96^2$ ) [81].

Для статистической обработки социологической информации применялись методы группировки, ранжирования, индексирования, сравнительный анализ индексированных показателей и показателей вариации, графическая интерпретация анализа распределений, корреляционный анализ и графический метод сравнения корреляций (корреляционный граф). Все коэффициенты корреляции значимы на уровне  $\alpha = 0,05$ .

**Анализ результатов социологического исследования.** Педагогическая практика моделирует содержание и условия предстоящей педагогической деятельности. Здесь, как ни в каком ином виде учебной деятельности, студент осознает себя актив-

ным субъектом: выполняет функции преподавателя (мастера производственного обучения), уясняет содержание, сложность и специфику будущей специальности, определяет профессионально-значимые качества и оценивает личную профессиональную пригодность. Идет активный адаптационный процесс к условиям предстоящей профессиональной деятельности. Интенсифицируется формирование синтезированного комплекса мышления, сознания, поведения и деятельности в области профессиональной направленности, создаются личностно-значимые системы поведения и деятельности: мотивирующая (интересы и потребности); ориентационная (ориентации и позиции); организующая (стратегия и тактика поведения); реализующая (личная активность).

В связи с этим актуализируется задача изучения и на этой основе целенаправленного формирования и регуляции субъективных факторов профессионализации студентов в процессе педагогической практики. К числу таких основополагающих факторов были отнесены: адаптированность студентов к процессу и условиям педагогической практики, личная заинтересованность, активность, степень индивидуальной теоретической и практической подготовленности, степень удовлетворенности процессом педагогической практики, психологическое самочувствие, а также уровень теоретической и практической подготовки.

Наряду с субъективными, изучались объективные факторы эффективности педагогической практики, такие, как условия ее происхождения, степень сложности содержания, методическое и информационное обеспечение. Факторный анализ дополнялся изучением проблем педагогической практики, а также самооценкой респондентами ее итогов, рассматриваемой в качестве результативной характеристики эффективности.

Исходным пунктом детерминации деятельности являются условия. Респондентам было предложено оценить условия педагогической практики по такому критерию, как наличие возможностей для проявления творческой активности и самореализации, рассматриваемых в контексте настоящего исследования в качестве основных организационных принципов проведения педагогической практики (табл. 1).

Таблица 1

## Оценка условий педагогической практики

№ п/п	Характеристика условий	Распределение ответов, %
1	Созданы в полной мере	38,7
2	Созданы не в полной мере	51,6
3	Не созданы	9,7
	Индекс значимости в баллах ( $\bar{X}$ )	3,5

По мнению большинства респондентов, условия для проявления творческой активности и профессиональной самореализации в процессе педагогической практики являлись приемлемыми, при этом свыше трети оценили их по оптимальному варианту. Однако социологические данные свидетельствуют о том, что эти условия были использованы не в полной мере: зафиксировано неадекватное соотношение социологических характеристик объективных условий педагогической практики со степенью заинтересованности ее процессом и персональной активностью студентов, а также продуктом деятельности (через самооценку результатов).

Личная заинтересованность и персональная активность студентов в процессе педагогической практики (табл. 2, 3) характеризуется социологическими данными, в которых доминируют негативные показатели.

Таблица 2

## Степень заинтересованности студентов педагогической практикой

№ п/п	Степень заинтересованности	Распределение ответов, %
1	Очень заинтересованы	6,5
2	Скорее заинтересованы	29,0
3	Скорее не заинтересованы	35,5
4	Не заинтересованы	12,9
5	Затрудняюсь ответить	16,1
	Индекс заинтересованности в баллах ( $\bar{X}$ )	2,8

Таблица 3

## Степень персональной активности в процессе педагогической практики

№ п/п	Степень активности	Распределение ответов, %
1	Очень активны	6,4
2	В основном активны	38,7
3	В основном пассивны	48,5
4	Совершенно пассивны	3,2
5	Затрудняюсь ответить	3,2
	Индекс активности в баллах ( $\bar{X}$ )	2,9

По мнению каждого второго респондента, студенты были чаще не заинтересованы и пассивны, нежели заинтересованы и активны. В обоих случаях интегрированные показатели активности и заинтересованности при абсолютном значении 5 баллов составили соответственно 2,9 и 2,8 балла, не достигнув условной отметки "удовлетворительно".

Независимо от проявившейся через самооценку недостаточной активности и заинтересованности, педагогическая практика сопровождалась преимущественно положительной реакцией студентов на ее процесс и организацию, что нашло выражение в преобладающе благоприятном общем впечатлении и личной удовлетворенности (табл. 4, 5).

Таблица 4

## Оценка общего впечатления от педагогической практики

№ п/п	Характеристика общего впечатления	Распределение ответов, %
1	Благоприятное	19,4
2	По большей части благоприятное	48,4
3	По большей части неблагоприятное	29,0
4	Неблагоприятное	-
5	Затрудняюсь ответить	3,2
	Индекс оценки в баллах ( $\bar{X}$ )	3,6

Таблица 5

### Степень удовлетворенности студентов организацией и процессом педагогической практики

№ п/п	Степень удовлетворенности	Распределение ответов, %
1	Вполне удовлетворены	19,4
2	Скорее удовлетворены	45,2
3	Скорее не удовлетворены	25,7
4	Не удовлетворены	6,5
5	Затрудняюсь ответить	3,2
	Индекс удовлетворенности в баллах ( $\bar{X}$ )	3,4

В большинстве случаев позитивная реакция на процесс педагогической практики обусловлена не только приемлемыми, с точки зрения студентов, условиями ее проведения, но и приемлемой сложностью содержания. Как на IV, так и на V курсах примерно половина студентов оценили содержание по типу умеренной сложности, а свыше половины сочли несложным. Однако данную характеристику нельзя рассматривать в качестве исчерпывающей, поскольку при анализе социологической информации по иным моментам исследования проявился высокий уровень затруднений в процессе педагогической практики, а также дефицит практической и в несколько меньшей степени теоретической подготовленности студентов. Неадекватно соотносится с оценкой степени сложности достаточно критическая самооценка результатов педагогической практики. Одновременно выяснилось, что несложная по оценке студентов по своему содержательному аспекту педагогическая практика оказалась достаточно сложной в психологическом плане и сопровождалась эпизодическими, а у каждого третьего опрошенного студента периодическими дискомфортными состояниями (табл. 6, 7).

Проблемным оказался и адапционный процесс (табл. 8). Уже после завершения педагогической практики в ходе анкетного опроса выяснилось, что, по признанию респондентов, полностью ассимилировалось к ее условиям лишь 9,7%. Динамика адапционного процесса (табл. 9) имеет дискретный характер, тенденция поэтапной включенности (адаптации) не выражена. Это свидетельствует как о специфичности индивидуального приспособления студентов к условиям педагогической практики, так и о

Таблица 6

### Оценка степени сложности педагогической практики

№ п/п	Степень сложности педагогической практики	Распределение ответов, %	
		IV курс	V курс
1	Сложная	6,4	17,1
2	Умеренной сложности	41,9	51,4
3	Несложная	51,7	31,5
	Индекс сложности в баллах ( $\bar{X}$ )	2,1	2,7

Таблица 7

### Частота психологических дискомфортных состояний студентов в процессе педагогической практики

№ п/п	Частота психологических дискомфортных состояний	Распределение ответов, %
1	Возникали постоянно	3,2
2	Возникали периодически	35,5
3	Возникали изредка	32,3
4	Не возникали	29,0

недостатках координации, управления и оказания конкретной психолого-педагогической помощи студентам, целенаправленного формирования их интересов, потребностей и мотиваций.

Таблица 8

### Степень адаптированности студентов к процессу педагогической практики

№ п/п	Степень адаптированности	Распределение ответов, %
1	Полностью адаптировались	9,7
2	В основном адаптировались	54,8
3	В основном не адаптировались	32,3
4	Не адаптировались	3,2
	Индекс адаптированности в баллах (по 5-балльной шкале) ( $\bar{X}$ )	3,4

Таблица 9

## Динамика адаптационного процесса

День адаптации	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Распределение ответов, %	0	12,9	12,9	9,7	19,4	0	5,2	19,4	0	16,1

Примечание. Не адаптировались 6,4 %.

Сгруппированные в табл. 1 – 9 данные представляют собой множественные характеристики различных свойств изучаемых факторов. Для проведения сравнительного анализа их значимости был необходим эмпирический эквивалент, представляющий собой интегрированную характеристику каждого фактора. В качестве такого показателя принят индекс значимости (заинтересованности, активности и др.), сконструированный на основе взвешенной средней арифметической по пятибалльной шкале, который позволил определить уровень и значение каждого из изучаемых факторов (табл. 10).

Таблица 10

## Статистические характеристики изучаемых факторов эффективности педагогической практики

Ранг	Факторы эффективности педагогической практики	Индекс значимости, балл
1	Условия проведения	3,5
2,5	Адаптация к процессу и условиям	3,4
2,5	Удовлетворенность формой организации и проведения	3,4
4	Личная активность студентов	2,9
5	Личная заинтересованность студентов	2,8
6	Сложность процесса	2,1

Интегрированные показатели наглядно демонстрируют, что менее развитыми оказались личная активность и заинтересованность студентов, индекс значимости которых при абсолютном значении 5 баллов составил соответственно 2,9 и 2,8 балла, то есть не достиг условной отметки “удовлетворительно”. Более позитивно, но немногим выше среднего уровня оценено значение прочих факторов (условий, адаптации, удовлетворенности), ниже прочих степень сложности.

Данные интегрированные характеристики следует воспринимать с учетом иных корректирующих показателей. К примеру, в целом удовлетворительная оценка адаптации не исключает того факта, что она в основном была неполной и сопровождалась негативными психологическими состояниями.

Индекс значимости позволяет рассмотреть общую картину и сопоставить мнения респондентов относительно различных сторон педагогической практики, но он не способен выявить глубинные процессы, прежде всего формирующего влияния факторов, их взаимосвязи и взаимодействия. Для этой цели был применен метод корреляционного анализа, которому подвергались основные изучаемые факторы эффективности: условия и степень сложности педагогической практики, адаптация, заинтересованность, активность и удовлетворенность студентов.

В результате корреляционного анализа на статистическом уровне подтвердилась выдвинутая в данном исследовании теоретическая гипотеза о влиянии на формирование личностно-значимой системы поведения и деятельности студентов в процессе педагогической практики такого фактора, как адаптация. Для изучения корреляций между влияющим фактором (в данном случае адаптации) и результативными признаками (заинтересованностью, активностью, удовлетворенностью и психологическим самочувствием студентов; см. рис. 2) был применен коэффициент связи Юла ( $Q$ ), определяющий одностороннее воздействие фактора на результативные признаки. Значение  $Q$  изменяется от +1 до -1, фиксируя наличие и тесноту положительной либо отрицательной зависимости [139, с. 65].

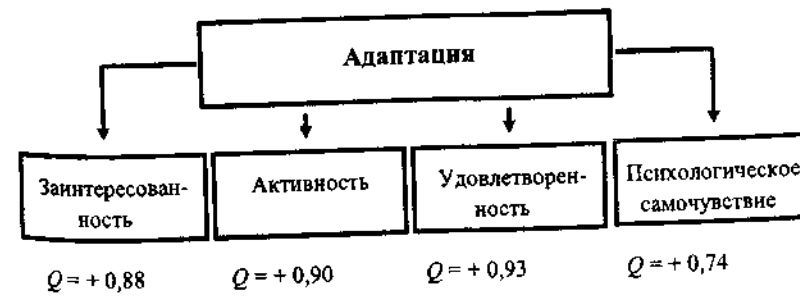


Рис. 2. Влияние адаптации на личностно-значимые факторы эффективности педагогической практики

Положительный характер коэффициентов корреляции и их высокие значения указывают на существенное влияние адаптационного момента на такие воздействующие на процесс оптимизации педагогической практики личностно-значимые факторы, как заинтересованность и активность студентов, а также их психологическое самочувствие. Это актуализирует проблему адаптации студентов к предстоящей профессиональной деятельности, первые опыты которой приобретаются через педагогическую практику.

Характер взаимосвязи между включенными в социологический анализ факторами оптимизации педагогической практики, то есть взаимовлияния, исследовался через применение коэффициента ассоциации ( $\Phi$ ) [139, с. 65], значимость показателей корреляции проверялась с помощью критерия  $\chi^2$ . При уровне значимости  $\alpha = 0,05$  критическое значение  $\chi^2 = 3,841$ . Взаимосвязь выше этого критического уровня можно считать значимой [129, с. 507].

Наглядное представление о механизме личностной системы поведения и деятельности в конкретной предметной ситуации (условиях педагогической практики) дает построенный на результатах анализа корреляционный граф (рис. 3), дополненный корреляционной матрицей с проверкой значения  $\Phi$  по  $\chi^2$  (см. в Приложениях табл. П.20.1).

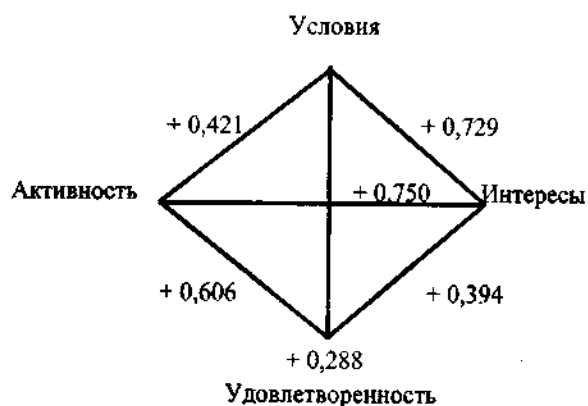


Рис. 3. Корреляционный граф "Анализ взаимосвязей между основными факторами эффективности педагогической практики"

По всем без исключения изучаемым компонентам зафиксирована положительная взаимосвязь, означающая, что позитивные или негативные изменения любого из них могут адекватно отразиться на всей личностной системе поведения и деятельности (в одних случаях в большей, в других – в меньшей степени). Возможные изменения определяются значением коэффициента: чем выше показатель, тем сильнее взаимное влияние, тем значимее могут быть изменения.

Наиболее тесно взаимодействуют факторы "интересы" и "активность" ( $\Phi = +0,750$  при  $\chi^2 = 13,54$ ). Тем самым на статистическом уровне подтвердилось теоретическое положение, что интересы составляют основу регулирующего механизма поведения и деятельности, определяя степень активности. Высокая степень взаимосвязи между этими факторами открывает возможность для активизации деятельности студентов через формирование и развитие личной заинтересованности. Одновременно с этим стимуляция активности студентов могла бы значительно повысить степень их интереса к процессу и результатам педагогической практики.

Интересы детерминируются объективными условиями, что также подтвердилось высокой степенью взаимосвязи между этими факторами ( $\Phi = +0,729$  при  $\chi^2 = 16,32$ ). Получено статистически обоснованное доказательство, что зафиксированная в процессе исследования недостаточная заинтересованность во многом обусловлена тем, что условия педагогической практики были слабо ориентированы на развитие соответствующих интересов, потребностей и мотиваций студентов. В свою очередь заинтересованность студентов процессом и результатами педагогической практики позволила бы им более позитивно воспринимать и менее остро реагировать на имеющиеся условия, ассимилироваться к ним и избежать связанных с адаптационными трудностями негативных психологических последствий.

Примечательно, что такой результативный фактор, как удовлетворенность, в большей степени зависит от личной активности студентов, нежели от условий педагогической практики ( $\Phi = +0,606$  при  $\chi^2 = 10,62$ ). Это дает основание для вывода, что проявившаяся неудовлетворенность студентов процессом педагогической практики в значительной степени означает неудов-



летворенность собой и в меньшей мере иными обстоятельствами. В таком качестве неудовлетворенность создает субъективную предпосылку к изменению позиции, то есть к повышению активности. Открывается возможность для использования данной предпосылки как средства повышения эффективности педагогической практики через стимулирование активности студентов.

Корреляционный граф дает наглядное представление как о силе взаимоотношения факторов, так и о характере взаимосвязи. В первых случаях наиболее сильно выражено прямое влияние (условия – интересы, интересы – активность, активность – удовлетворенность), во вторых случаях взаимосвязь осуществляется опосредованно: к примеру, условия более сильно влияют на активность через развитие соответствующих интересов. В любом случае показатели заключенных в граф взаимосвязей могут быть использованы при регуляции личностно-значимой системы поведения и деятельности студентов по повышению эффективности педагогической практики.

Одним из ключевых моментов такой регуляции может стать доведение содержания педагогической практики до оптимального уровня сложности. Корреляционный анализ социологических характеристик зафиксировал на первый взгляд парадоксальную ситуацию: недостаточная активность студентов в процессе педагогической практики во многом была обусловлена недостаточной сложностью ее содержания. Примененный для определения наличия и тесноты взаимосвязи между данными факторами коэффициент Нильсона [139, с. 69] установил прямую положительную связь на уровне  $N = 0,88$  при абсолютном значении 1 (связь очень значима). Следовательно, наряду с другими средствами повышения активности студентов необходимо довести сложность педагогической практики до оптимального уровня. Здесь можно согласиться с Н.Ф. Добрыниным, утверждающим, что наилучшие способы организации познавательного процесса – это оптимальный объем, новизна и оптимальная трудность [26]. Этот вывод можно распространить также на деятельностный аспект применения знаний, в том числе и в процессе педагогической практики.

Результаты исследования эмпирически подтвердили выдвинутые в качестве теоретических гипотез положения о том, что основополагающими факторами оптимизации педагогической практики являются условия ее проведения, оптимальная сложность содержания, успешная адаптация, стабильное благоприятное психологическое самочувствие студентов, чувство удовлетворенности собой, а также процессом и результатами педагогической практики, заинтересованность и активность.

Развитие социологической информации показало, что эффективность педагогической практики также во многом зависит от уровня теоретической и практической подготовки студентов, методического и информационного обеспечения. Актуальность этих факторов выявилась при анализе причинно-следственного комплекса затруднений, с которыми студенты столкнулись в процессе педагогической практики (табл. 11, 12).

Таблица 11

#### Основные затруднения, возникающие в процессе педагогической практики

Ранг	Затруднения	Распределение ответов, %
1	Отсутствие опыта взаимодействия с учащимися	63,3
2	Недостаток методического обеспечения педпрактики	58,1
3	Нечеткость представлений о качествах личности учащихся ПТУ	45,2
4,5	Незнание программы обучения в ПТУ	29,0
4,5	Расхождение содержания обучения в вузе и ПТУ	29,0
4,5	Отсутствие навыков планирования учебно-воспитательного процесса	29,0
7	Невладение конкретными методиками учебно-воспитательного процесса	19,4
8	Незнание конкретных методик учебно-воспитательного процесса	12,9
9	Неумение составить конспект урока, учебно-воспитательного мероприятия	6,5

Таблица 12

## Основные причины затруднений

Номер п/п	Причины затруднений	Распределение ответов, %
1	Недостаточная практическая подготовка	45,7
2	Недостаточная теоретическая подготовка	14,3
3	Условия педагогической практики	5,7
4	Уровень требований, предъявляемых к студентам в процессе педагогической практики	2,9

Основные затруднения педагогической профессионализации студентов в процессе педагогической практики связаны с вопросами изучения и формирования личности учащихся и взаимодействия с ними. Эти проблемы, наряду с недостаточным методическим обеспечением, занимают лидирующие позиции и характеризуются высоким удельным весом процентных показателей – их испытало от 45,2 до 63,3 % респондентов. Другие затруднения проявлялись умеренней и, как показало развитие социологической информации, устранялись в процессе педагогической практики более активно.

По мнению каждого второго респондента, основные причины подобных затруднений кроются не столько в условиях педагогической практики и неадекватных или завышенных требованиях к ее осуществлению, сколько в недостаточной практической подготовке. Что же касается теоретической подготовки, то на ее недостаточность указало лишь 14,3 % респондентов, однако социологические данные по иным дополняющим и корректирующим анкетным вопросам не позволяют безоговорочно принять данный показатель в качестве обоснованного. Независимо от того, создавала неполнота теоретической подготовленности реальные затруднения или не создавала, дефицит знаний ощутило до 60,4 % студентов (табл. 13).

Поскольку практика была педагогической, острее всего ощущался дефицит психолого-педагогических знаний. Сравнение показателей табл. 10 и 11 показывает, что эта недостаточность не всегда приводила к различного рода затруднениям, а если и при-

Таблица 13

## Мнение студентов о недостаточности знаний, проявившейся в процессе педагогической практики

Ранг	Предметные циклы	Осущили недостаточность знаний, %
1	Психолого-педагогический	60,4
2	Специально-инженерный	34,4
3	Общенаучный	31,3
4	Общеинженерный	6,2
	Не ощутили дефицита знаний	8,6
	В среднем ощутили дефицит знаний	33,1 при $V = 57,3$

водила, то распространялась не на все компоненты психолого-педагогической подготовки, в основном концентрируясь на аспекте формирования и развития личности учащихся, а также в проведении воспитательной работы. Примечательно, что независимо от педагогической направленности практики, она позволила студентам оценить степень подготовленности и по другим аспектам обучения, при этом каждый третий респондент ощутил недостаток знаний по специально-инженерному и общенаучному циклам.

Профессиональное, в том числе педагогическое мастерство, проявляется в умении использовать знания в конкретной ситуации. Первые упражнения по применению знаний и навыков, систематическое сочетание теоретической и практической подготовки позволили студентам определить степень профессиональной подготовленности по операциональному аспекту предстоящей педагогической деятельности и выявить проблемные моменты. Оценка умений проводилась в контексте психолого-педагогической и методической подготовки (табл. 14).

Как в социологической характеристике затруднений, так и по операциональному аспекту (умениям) наиболее проблемным выпадит такой компонент, как изучение и формирование личности учащихся в процессе учебно-воспитательной и соответствующей общественно-педагогической работы с родителями (от 21,2 до 48,5 % ответов). Каждый второй респондент ощутил недостаток умений в области использования методического обеспечения учебного процесса.

Таблица 14

### Мнение студентов о недостаточности умений в процессе педпрактики

Ранг	Компонентная характеристика умений	Ощутили недостаточность умений, %
1,5	Изучение личности учащихся и ученических коллективов	48,5
1,5	Использование различных форм, средств, методов и приемов учебно-воспитательного процесса	48,5
3	Проведение общественно-педагогической работы с родителями	45,5
4	Проведение воспитательной работы с учащимися	33,3
5,5	Определение конкретных учебно-воспитательных задач с учетом индивидуальных различий учащихся и особенностей коллектива	21,2
5,5	Анализ и обобщение педагогического опыта	21,2
7	Перспективное и текущее планирование УВП	18,2
	Не испытали недостаточности умений	5,7
	В среднем испытали недостаточность умений	33,8 при $V = 36,3$

Для определения эффективности педагогической практики было важно проследить, смогли ли студенты на основе знаний, умений и навыков преодолеть различные затруднения. Наглядное представление об этом процессе дает графическая интерпретация показателей сравнений между затруднениями и степенью овладения различными компонентами профессиональной деятельности (см. Приложения, рис. П.21.1).

Рис. П.21.1 позволяет провести визуальное наблюдение за проявляющейся зависимостью между овладением в процессе педагогической практики различными компонентами педагогического мастерства, характером и интенсивностью возникающих затруднений. К примеру, хорошее усвоение такого компонента, как разработка конспектов уроков и внеклассных мероприятий, позволило мини-

мизировать затруднения, а недостаточное овладение такими компонентами, как изучение личности учащихся и организация общения, вызвали наибольшее число аналогичных затруднений.

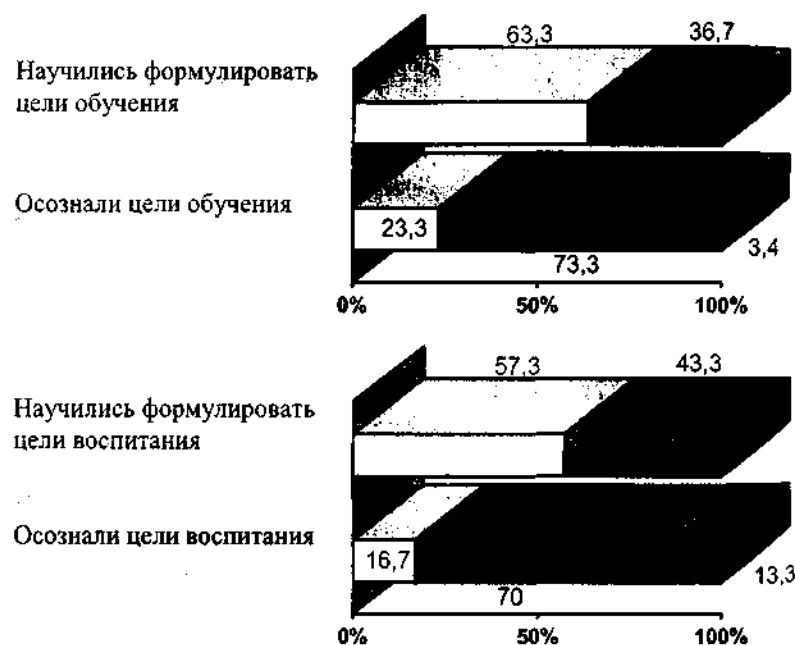
По отдельным фрагментам вышеприведенных социологических характеристик можно сделать заключение о недостаточной эффективности прошедшей педагогической практики. Основой же для подобного вывода может служить самооценка респондентами результатов педагогической практики, компонентная характеристика которой приводится в табл. П.20.2 Приложений.

Наблюдается значительная дифференциация показателей, демонстрирующая неоднозначность усвоения студентами различных направлений будущей педагогической деятельности. Наиболее результативными итогами педагогической практики оказались умения по разработке конспектов уроков и внеклассных мероприятий, осознание целей обучения и воспитания, где доминирует высшая степень усвоения и осознания, а индексы значимости составили соответственно 4,4; 4,3; 4,0 балла. Ниже среднего уровня оценены определение собственного педагогического стиля, познание личности учащихся, убеждения в правильности выбора профессии, знание новых методик УВП. Здесь индексы усвоения не достигли условной оценки "удовлетворительно" и составили от 2,4 до 2,9 балла. По остальным компонентам степень осознания (овладения) зафиксирована на уровне выше среднего. В подавляющем большинстве доминирует степень частичного приращения знаний и умений, а также развития осознания, что нашло выражение в суммарном итоге педагогической практики: на полную степень усвоения (осознания) указало в среднем 32,6 %, частичную – 54,2, неуспеения – 13,2 %. Общий итог выражен значением индекса 3,4 балла из 5 возможных.

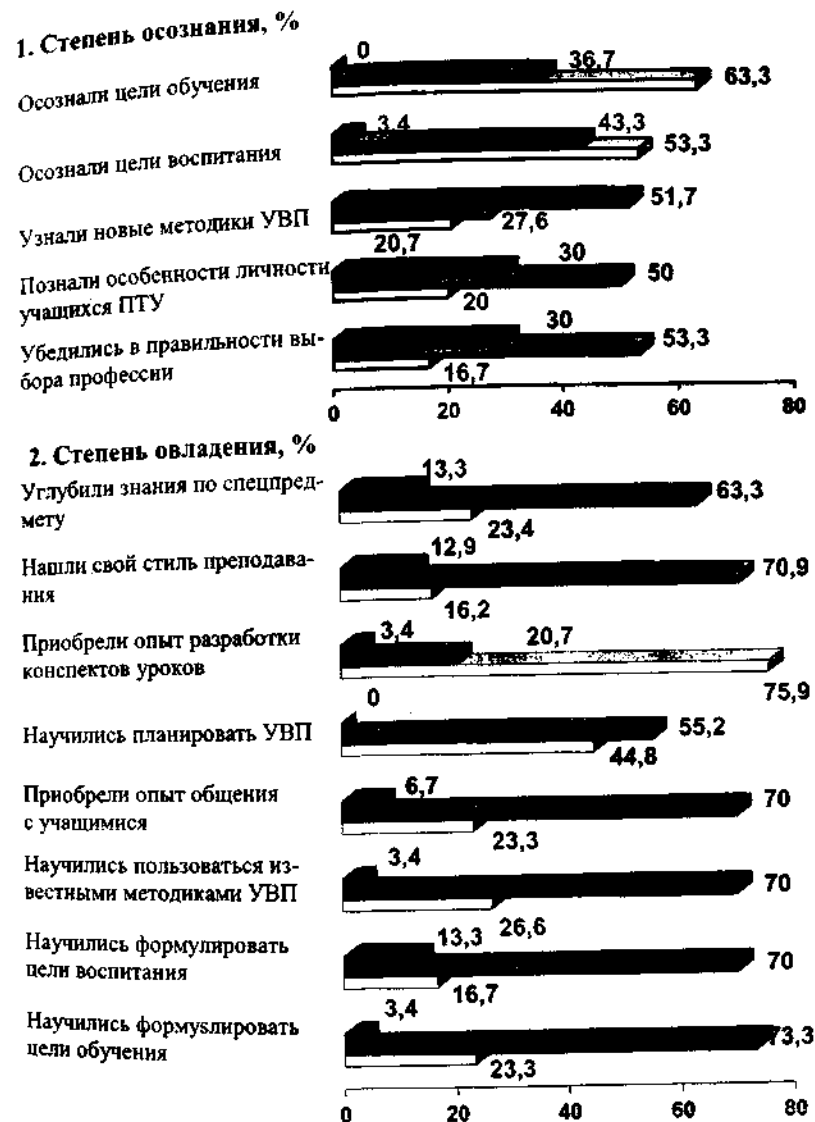
Сами же студенты оценили степень результативности педагогической практики несколько выше: 2 балла поставили 6,5 %, 3 балла – 29,0, 4 балла – 41,9, 5 баллов – 22,6%. Суммарный результат 3,8 балла согласуется с оценкой общего впечатления от практики, но не вполне соответствует степени овладения рядом компонентов будущей профессиональной деятельности, а также степени их осознания, особенно в области взаимодействия с учащимися, освоения новых методик УВП и убеждения в правильности выбора своей специальности.

Наглядно представление об итогах педагогической практики дает рис. 4, построенный на показателях самооценки студентов по табл. П.20.2, где структурно-качественная характеристика результатов разделена на 2 компонента: степень осознания и степень овладения.

На уровне восприятия наиболее значимыми представляются осознание студентами целей обучения и воспитания, однако это осознание зачастую имеет аморфный характер, так как выявились определенные проблемы не только с реализацией этих целей в деятельностном подходе, но даже с их формулированием. Это противоречие визуально наблюдается по фрагменту рис. 4.



Определенные несоответствия прослеживаются также по проблеме взаимодействия с учащимися. Выяснилось, что процессы общения и накопление опыта общения с учащимися зачастую формировались на основе либо неполного представления об их личности, либо полного отсутствия каких-либо представлений.

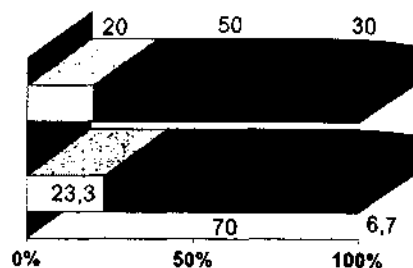


Условные обозначения:  
 [white box] овладели (осознали) полностью;  
 [grey box] овладели (осознали) частично;  
 [black box] не овладели (не осознали).

Рис. 4. Итоги педагогической практики в самооценке студентов

Приобрели опыт общения с учащимися.

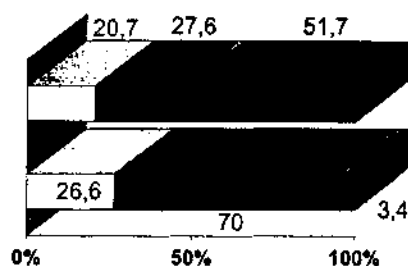
Познали особенности личности учащихся.



По данным опроса каждый второй студент ощущал недостаточность умений в области применения методических и дидактических средств обучения. Оценка результатов педагогической практики свидетельствует о том, что существенного приращения мастерства в этой области педагогической деятельности не произошло.

Научились пользоваться известными методиками УВП

Узнали новые методики УВП



Более позитивно, нежели овладение конкретными компонентами предстоящей педагогической деятельности, выглядит оценка формирования в процессе педагогической практики профессионально-значимых качеств (табл. 15). Прежде всего необходимо отметить относительную согласованность мнений, выраженную коэффициентом вариации  $V = 37,3\%$ .

По мнению студентов, педагогическая практика благоприятно сказалась на формировании коммуникативности, настойчивости, устойчивости внимания и в несколько меньшей степени на прочих изучаемых профессиональных качествах. Подобная оценка подтверждает результаты опроса, показавшего, что при развитии коммуникативности самой значимой проблемой педагогической практики оказались вопросы коммуникации студентов с учащимися, а при формировании настойчивости оставался проблемным ключевой вопрос – личная активность студентов.

### Самооценка укрепления и развития профессионально-значимых качеств

Ранг	Профессиональные качества, укрепившиеся в процессе педагогической практики	Качество ответов, %
1	Коммуникативность	71,4
2	Настойчивость	62,9
3	Устойчивость внимания	51,4
4	Эмоциональная устойчивость	42,9
5	Техническое мышление	37,1
6	Пространственные представления	17,1

Среди различных затруднений второе по значимости место с высоким удельным весом показателей (58,1 %) заняла проблема методического обеспечения педагогической практики. Она дополняется недостаточными умениями операционального использования различных форм, средств, приемов учебно-воспитательного процесса, на которые указало 48,5 % респондентов. Актуальность данной проблемы обусловила необходимость углубленного социологического анализа и ориентации на нее проводимой экспертизы.

Прежде всего изучался вопрос о фактическом составе предоставленного студентам методического обеспечения и его использовании в процессе педагогической практики (см. Приложения, рис. П.21.2).

Если принять предложенные к оценке компоненты методического обеспечения за целое, то есть за учебно-методический комплекс педагогической практики, то на основе социологических данных можно отметить следующие моменты: явную недостаточность, бессистемность, слабое использование в процессе педагогической практики.

Полнее прочих обеспечена контролирующая функция: образцы отчетной документации представлены 87,1 % студентов. Схемы анализа уроков и мероприятий получил лишь каждый второй, программы педагогической практики – каждый третий, программы обучения в ПТУ – каждый четвертый, аннотированный список справочной литературы – лишь 1 студент.

По рис. П.21.2 визуально прослеживается бессистемный характер методического обеспечения. На статистическом уровне сте-

пень “разброса”, разобщенности его компонентов выражается коэффициентом вариации  $V = 66,9\%$ .

Одновременно по рисункам визуально прослеживается положительная зависимость использования методического обеспечения от его наличия. За исключением отчетной документации, не относящейся к собственно методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса, студенты либо на постоянной основе, либо эпизодически использовали то, что им было предоставлено. Тот факт, что применение носило эпизодический характер, можно объяснить не столько недобросовестностью студентов, сколько несоответствием существующего методического обеспечения представлениям студентов о его содержании и качестве. Это мнение в основном согласуется с экспертной оценкой организаторов и руководителей педагогической практики (табл. 16).

Таблица 16

**Структурно-качественная характеристика  
состояния методического обеспечения  
педагогической практики**

№ п/п	Характеризующие качества методического обеспечения	Оценка состояния методического обеспечения, %			
		положительная		отрицательная	
		мнение студентов	экспертная оценка	мнение студентов	экспертная оценка
1	Достаточность	29,0	25,0	71,0	75,0
2	Ориентация на современные стандарты и технологии обучения	9,7	18,7	90,3	68,7
3	Системность и комплексность	22,6	50,0	77,4	43,7
4	Основное соответствие современным требованиям	41,9	37,5	58,1	56,2
5	Практическая помощь в решении конкретных педагогических задач	45,2	68,7	54,8	25,0
	В целом ( $\bar{X}$ )	29,7	39,9	70,3	53,7

В оценке существующего состояния методического обеспечения педагогической практики со стороны как студентов, так и экспертов, основную часть которых составили ее организаторы и руководители, преобладают негативные отзывы. По мнению студентов, наиболее актуальной представляется проблема отсутствия ориентации методического обеспечения на современные стандарты и технологии и в несколько меньшей степени – проблема недостаточности и бессистемности. Как отмечалось, у каждого второго (58,1 %) дефицит методического обеспечения вызывал реальные затруднения в овладении педагогическим мастерством, а оценка комплексности основывалась на фактическом обеспечении студентов методическими материалами, не имеющими системного характера. По мнению руководителей и организаторов педагогической практики, вошедших в экспертную группу, наиболее актуальной является проблема недостаточности методического обеспечения.

Характерно, что при преобладающе негативной характеристике существующего методического обеспечения (несовременности и бессистемности) каждый второй студент и каждый третий эксперт убеждены, что в подобном качестве оно в основном соответствует современным требованиям, 45,2 % студентов и 68,7 % организаторов педагогической практики (экспертов) сочли, что оно оказывает практическую помощь в решении конкретных педагогических задач. Тем не менее, зафиксирован высокий уровень неудовлетворенности студентов методическим обеспечением педагогической практики. Интегрированный показатель степени удовлетворенности составил 2,9 балла из 5 возможных, не достигнув условной отметки “удовлетворительно”, больше половины студентов выразили недовольство.

При примерном паритете отношений и характеристике состояния методического обеспечения педагогической практики, где преобладают негативные оценки, степень удовлетворенности организаторов и руководителей педагогической практики, вошедших в экспертную группу, выше, нежели у студентов (табл. 17). Индекс удовлетворенности составил 3,4 балла из 5 возможных, что можно квалифицировать по позиции “выше среднего”; 62,5 % экспертов выразили удовлетворение существующим методическим обеспечением.

Таблица 1

**Степень удовлетворенности студентов методическим обеспечением педагогической практики, %**

№ п/п	Степень удовлетворенности	Студенты	Эксперты
1	Полностью удовлетворены	9,7	12,5
2	В основном удовлетворены	32,3	50,0
3	В основном не удовлетворены	45,2	31,2
4	Полностью не удовлетворены	6,4	-
5	Затрудняюсь ответить	6,4	6,3
	Индекс удовлетворенности в баллах ( $\bar{X}$ )	2,9	3,4

Дефицит и прочие недостатки методического обеспечения могли быть компенсированы за счет полного и динамичного информационного обслуживания, используя которое студенты как субъекты профессионализации могли бы самостоятельно решать педагогические задачи, выходить из затруднений, приобретая опыт научного поиска, развивать инициативность, активность и другие профессионально-значимые качества. Но результаты опроса показали, что наряду с недостаточностью методического, имела место недостаточность информационного обеспечения педагогической практики. Это проявилось в ответах респондентов на вопрос, к каким источникам информации они обращались при затруднениях педагогического характера (табл. 18).

Визуально прослеживается «перевернутость» информационного обслуживания педагогической практики: наименее компетентные источники информации оказались наиболее востребованными и наоборот, к наиболее компетентным студентам обращались реже всего.

Каждый второй студент испытывал трудности методического характера, примерно столько же, по собственному признанию, не владела умениями по применению методического обеспечения. Само методобеспечение было разобщено: некоторые студенты получали одни, некоторые другие материалы, обеспечение было недостаточным. Тем не менее большинство студентов при различных затруднениях предпочитали обращаться к однокурсникам, мастерам производственного обучения или преподавателям проф-

Таблица 18

**Источники информации, к которым студенты обращались вследствие затруднений педагогического характера**

Ранг	Источник информации	Частота обращений, %		Индекс значимости	
		чаще всего	изредка	не обращались	балл
1	Однокурсники	71,0	29,0	-	4,4
2	Мастера ПО (преподаватели спецтехнологии)	71,1	12,9	16,1	4,1
3	Психолого-педагогическая литература	9,7	67,7	22,6	2,7
4	Методисты	6,4	48,4	45,2	2,2
5	Методическая литература	9,7	51,6	38,7	2,1
6	Групповые руководители	16,2	35,5	48,3	2,0

циклов. Об уровне компетентности последних свидетельствует тот общеизвестный факт, что лишь 8,5 % из них имеют высшее инженерно-педагогическое образование, а следовательно, и соответствующую психолого-педагогическую подготовку [14].

Что же касается методистов и групповых руководителей, занявших среди прочих источников информации последние места, то их участие в информационно-методическом обеспечении процесса педагогической практики характеризуется тем фактом, что почти половина студентов при наличии существенных учебно-методических проблем не прибегла к их услугам ни разу (45,2 и 48,3 %).

Поскольку по данным опроса аннотированный список справочной литературы получил лишь 1 респондент, то обращение к вербальным источникам информации носит преимущественно эпизодический характер, а 22,6 % ни разу не обращались к психолого-педагогической и 37,8 % – к методической литературе. Эти показатели являются дополнительным нюансом к ранее приве-

денным социологическим характеристикам активности и заинтересованности.

Чаще всего информационное обеспечение педагогической практики осуществлялось мастерами производственного обучения, а также преподавателями спецтехнологии по месту ее проведения. Характер и комплексность такого обеспечения изучались через экспертную самооценку, то есть через анализ личного консультирования студентов организаторами и руководителями практики, вошедшими в экспертную группу (табл. П.20.3 Приложений).

Если условно принять включенные в анализ направления (темы) консультирования в их совокупности за целое как консультативное обслуживание педагогической практики, то по значениям коэффициентов его можно квалифицировать как умеренное. Совокупный индекс интенсивности составил 3,3 балла из 5 возможных. За исключением занявших приоритетные позиции “разработки конспектов” и “планирования”, консультирование по всем прочим направлениям имело эпизодический характер.

Наиболее интенсивно осуществлялось консультирование в области разработки конспекта урока (внеклассного мероприятия) и планирования учебно-воспитательного процесса, где каждый второй организатор и руководитель педагогической практики проводил его на постоянной основе. Именно по данным компонентам педагогическая практика оказалась наиболее результативной (табл. П.20.2) и менее проблематичной для студентов (см. табл. 11).

В несколько меньшей степени проводилось консультирование в области конкретных методик обучения, где доминирует позиция эпизодического сотрудничества и оказания помощи студентам, в то время как 48,5 % испытывали реальные затруднения в использовании различных форм и средств организации учебного процесса при одновременно обозначившемся дефиците типового методического обеспечения. По социологическим данным, характеризующим итоги педагогической практики (табл. П.20.2), выяснилось, что консультационное обслуживание на данном направлении главным образом основывалось на методиках старых образцов, новые же методики вполне освоило лишь 20,7 % практикантов, в то время как вообще не имели о них представления 51,7 %.

Еще в меньшей степени осуществлялось взаимодействие преподавателей и мастеров производственного обучения со студен-

тами по наиболее проблемному аспекту педагогической практики – изучению личности учащихся и организации воспитательного процесса. Здесь возникали наибольшие затруднения в результате недостаточного овладения данными компонентами предстоящей профессиональной деятельности. При этом недостатки определились не только по деятельностному аспекту, но даже на уровне формулировки целей воспитания (табл. П.20.2). Самым же невостребованным компонентом консультативного обслуживания оказался педагогический стиль (манера поведения) студентов-практикантов. Здесь свыше трети организаторов и руководителей педагогической практики вообще не провели ни одной консультации, у большинства же остальных они проходили эпизодически. В самооценке студентами итогов педагогической практики освоение педагогического стиля характеризуется индексированным показателем 2,9 балла, что можно квалифицировать как неудовлетворительное.

Прослеживаемая неравномерность консультативного обслуживания различных направлений единого процесса педагогической практики нашла адекватное отражение в ее результатах, где различные компоненты предстоящей педагогической деятельности усвоены студентами неравнозначно.

Экспертную самооценку консультативного обслуживания можно рассматривать также в качестве фрагмента, характеризующего индивидуальную работу со студентами в процессе педагогической практики.

Отдельным вопросом изучалось мнение студентов об ориентировочных целях методического обеспечения педагогической практики, а также аналогичное мнение экспертной группы (см. Приложение, рис. П.21.3, 21.4). Социологические данные по этому моменту исследования позитивно характеризуют представления студентов. Прежде всего это проявляется в достаточно целостном восприятии процесса: индексы актуальности ориентировочных целей, за исключением несколько выпадающей из контекста “стандартизации обучения”, варьируются в интервале 3,1 – 4,0 балла, демонстрируя относительно равную степень актуальности. Одновременно сближающиеся значения данных показателей свидетельствуют об относительной типичности или, иными словами, сформированности данного мышления.



В ранжированном ряду на первое по значимости место выдвинулась основная ориентировочная цель – повышение качества учебного процесса. К ней вплотную примыкает “обеспечение педагогического труда студентов в процессе педагогической практики”. Актуальность приоритетов квалифицируется значениями индексов на уровне 4,0 и 3,9 балла из 5 возможных.

Достаточно актуальным представляется студентам вопрос “научного обоснования учебного процесса” (3,6 балла), что свидетельствует об осознании ими необходимости формирования педагогической деятельности на научной основе. В несколько меньшей степени актуализирована “реализация технологий обучения” (3,1 балла), но примечателен тот факт, что по данной направленности мышление студентов опережает мышление организаторов и руководителей педагогической практики (экспертов), в чьей оценке эта ориентировочная цель предстает менее актуальной (2,7 балла).

Сравнительный анализ определения ориентировочных целей студентами и экспертами существенных различий в подходах не выявил. Преподавателям, мастерам производственного обучения, руководителям педагогической практики и иным экспертам наиболее актуальными целями представляются обеспечение включения студентов в учебно-воспитательный процесс ПТУ (индекс актуальности 4,1 балла), “повышение качества учебного процесса” (3,6 балла), “облегчение труда студента-практиканта” и “предупреждение возможных затруднений” (по 3,5 балла). Ниже среднего уровня оценена экспертами актуальность организации поведения студентов в период педагогической практики и реализации технологий обучения. Как студенты, так и эксперты индифферентно отнеслись к разработке стандартов обучения в процессе педагогической практики, сочтя эту цель неактуальной.

По совокупности множественных социологических характеристик можно сделать общий вывод о том, что в сознании как организаторов и руководителей педагогической практики, так и непосредственных субъектов деятельности – студентов сформировалось понимание необходимости изменения подходов, принципов и форм организации педагогической практики на инженерно-педагогическом факультете. Это понимание нашло выражение в ответах на прямой вопрос об отношении к идее непрерывной педагогической практики. Примечательно, что здесь полностью отсутствовали зат-

руднившиеся ответить, что свидетельствует о хорошем понимании студентами сущности данной проблемы (табл. 19).

Таблица 19

**Отношение студентов и экспертов к идее введения на инженерно-педагогическом факультете непрерывной педагогической практики, %**

Отношение студентов	IV курс	V курс	Эксперты
Положительное	93,5	85,7	94,1
Отрицательное	6,5	14,3	5,9

Преимущественно положительная реакция на предложение о введении непрерывной педагогической практики подтверждается высказанными в свободной форме аргументами, где доминирует мнение, что в таком качестве педагогическая практика обеспечит синтез теоретической и практической подготовки, поможет закрепить знания в условиях, близких к профессиональной деятельности (58,6 % ответов), позволит адаптироваться к предстоящему труду (38,2 %), а также быстрее освоить специфику учебно-воспитательной работы в условиях учебных заведений системы профтехобразования и активнее сформировать навыки по воспитанию учащихся, общению с ними.

**Выводы по результатам социологического исследования.** Социологические данные в основном явились статистическим подтверждением выдвинутых теоретических гипотез о состоянии и факторах эффективности педагогической практики, к которым отнесены условия ее проведения, доведенная до оптимального уровня степень сложности, адаптация, уровень теоретической и практической подготовки, должное методическое, информационное обеспечение и консультационное обслуживание, а также выдвинутые в качестве приоритетов лично-значимые факторы на всех уровнях системы поведения и деятельности: мотивирующем (интересы и потребности), ориентационном, организующем и реализующем.

По включенным в социологический анализ лично-значимым факторам зафиксировано наличие прямой и тесной их взаимосвязи, что создает возможность для регулирования и управления лично-значимой системой поведения и деятельности сту-

дентов через активизацию данных факторов. Позитивное либо негативное изменение любого из них адекватно отразится в одних случаях в большей, в других в меньшей степени на поведении и деятельности студентов в процессе педагогической практики, соответствующим образом обеспечив либо повышение, либо снижение ее эффективности.

На статистическом уровне методом корреляционного анализа подтверждена гипотеза о том, что основой регулирующего механизма поведения и деятельности студентов в процессе педагогической практики является личная заинтересованность. Наиболее тесно интересы коррелируют с активностью, которая в свою очередь оказывает значительное воздействие на формирование прочих личностно-значимых факторов эффективности. Целенаправленное формирование и последовательное развитие интересов студентов как гарантии их активности и в общем выражении гарантии эффективности педагогической практики выдвигается в разряд ключевых задач ее организации. Это актуализируется тем фактом, что социологические данные показали недостаточный уровень заинтересованности, а также активности студентов-практикантов. На основе корреляционного анализа и по совокупности социологических характеристик можно сделать заключение, что среди различных причин недостаточной заинтересованности и активности особо выделяются две:

- условия педагогической практики, а также ее организация слабо ориентированы на формирование потребностно-мотивационной сферы студентов-практикантов;
- недостаточная сложность педагогической практики, что актуализирует задачу доведения ее объема и сложности содержания до оптимального уровня, способного активизировать интересы студентов.

Несложная по содержательному аспекту педагогическая практика оказалась достаточно сложной в психологическом плане, а также не исключала затруднений, обусловленных недостаточной теоретической и практической подготовкой. В качестве проблемного момента обозначилась адаптация, динамика которой имела затяжной, дискретный характер без выраженной тенденции поэтапной включенности студентов в процесс педагогической практики. Несмотря на преобладающую позитивную характеристику

условий, треть студентов не сумела ассимилироваться к ним, преобладала частичная адаптация. У большинства студентов процесс педагогической практики эпизодически сопровождался дискомфортными психологическими состояниями, а у трети они возникали периодически.

На статистическом уровне методом корреляционного анализа получено подтверждение теоретической гипотезы о том, что адаптационный процесс оказывает значительное влияние на формирование системы поведения и деятельности студентов и через нее – на эффективность педагогической практики. Высокие значения коэффициентов корреляции позволяют отнести адаптацию к решающим факторам формирования интересов, активности, удовлетворенности и психологического самочувствия студентов. Актуализируется задача целенаправленного изучения текущих проблем адаптации, управления данным процессом. Непрерывная педагогическая практика, поэтапно приобщающая студентов к профессиональной деятельности в конкретных условиях ее осуществления, могла бы способствовать снижению проблемности адаптационного процесса и с учетом обозначившегося влияния адаптации на личностно-значимые факторы через развитие интересов и активности студентов содействовать повышению ее эффективности.

По оценке студентов, педагогическая практика позволила укрепить такие профессионально-значимые качества, как коммуникативность, настойчивость, устойчивость внимания, эмоциональная устойчивость. Она же помогла выявить пробелы в теоретической и практической подготовке, при этом не только по психолого-педагогическому, но и по специально-инженерному и общенаучному аспектам. Проведение педагогической практики на завершающем этапе обучения не позволяет ликвидировать эти пробелы в наиболее оптимальных условиях обучения в вузе. Показатели же статистически значимы: каждый второй студент ощутил дефицит знаний по психолого-педагогическому циклу, а каждый третий – по общенаучному и инженерному циклам.

Наряду с недостатком теоретической подготовки, актуально осознана недостаточная подготовленность студентов в области практического применения форм, средств, методов и приемов организации учебно-воспитательного процесса, а также изучения

личности учащихся, взаимодействия с ними. С этим связано наибольшее число затруднений, предотвращению и ликвидации которых могло способствовать должное методическое, информационное и консультативное обслуживание процесса педагогической практики. По оценкам студентов и вошедших в экспертную группу организаторов и руководителей педагогической практики, существующее методическое обеспечение бессистемно, слабо ориентировано на прогрессивные педагогические технологии и даже в таком качестве недостаточно. Социологический анализ состояния фактически предоставленных студентам методических материалов также продемонстрировал их бессистемность. При этом зафиксировано значимое расхождение между потребностями студентов-практикантов, а также их представлением о содержании и ориентировочных целях методического обеспечения и его фактическим состоянием, когда основное методическое обеспечение ориентировано не на приоритетные, по определению студентов, функции – повышение качества учебно-воспитательного процесса и обеспечение педагогического труда, а на контрольно-отчетной документации. С мнением студентов вполне согласуется экспертная оценка, хотя организаторы и руководители педагогической практики проявляют большую терпимость к состоянию методического обеспечения, чем студенты, каждый второй из которых выразил различную степень недовольства.

Недостатки методического обеспечения могли быть компенсированы за счет полного и динамичного информационного и консультативного обслуживания, но по оценкам респондентов источники информации, позволяющие реализовать задачи педагогической практики и предупреждать либо ликвидировать возможные затруднения, действуют неэффективно. Наблюдается «перевернутость» системы информационного обслуживания. Наиболее востребованными оказываются наименее компетентные источники информации, в первую очередь однокурсники, а также мастера производственного обучения и преподаватели спецтехнологии, в подавляющем большинстве не имеющие специальной психолого-педагогической подготовки. Организаторы педагогической практики (групповые руководители) в большинстве «отстранены» от этого вида помощи, около половины студентов-практикантов в случае затруднений педагогического характера не обращались к ним ни разу.

Основное информационно-консультационное обслуживание осуществляется на местах проведения педагогической практики персоналом учебных заведений системы профтехобразования. Его интенсивность можно оценить как умеренную, при этом обнаруживается неравномерность консультационного обслуживания различных аспектов единого процесса педагогической практики. Основное внимание сосредоточено на оформлении учебно-программной документации и планировании, в то время как основные проблемные моменты, вызывающие наибольшие затруднения (конкретная воспитательная работа, выработка собственного педагогического стиля, общение с учащимися), выпадают из поля зрения.

По совокупности социологических характеристик существующее состояние методического, информационного и консультативного обслуживания педагогической практики можно охарактеризовать как неудовлетворительное. Это состояние во многом обусловило уровень результативности педагогической практики, при этом проявилась зависимость степени овладения различными компонентами педагогической деятельности от методического и консультационного обслуживания. Если консультационная работа интенсивнее всего осуществлялась по таким аспектам, как разработка конспекта урока и планирование учебно-воспитательного процесса, то, по самооценке респондентов, эти компоненты педагогической практики усвоены лучше прочих. Если проблема взаимодействия с учащимися, методов проведения воспитательной работы, стиля преподавания была отодвинута на обочину консультационного обслуживания, то и степень овладения этими компонентами оказалась на уровне ниже среднего.

По всему фронту социологических показателей остро актуализируется проблема подготовки студентов к проведению воспитательной работы, изучению личности учащихся, коммуникации с ними. Этот аспект вызывает наибольшее число затруднений, и в то же время он не получил полного методического обеспечения. Процесс педагогической практики зачастую не восполняет этот пробел даже на уровне осознания целей. Актуализируется задача разработки и интенсификации раздела педагогической практики, ориентированного на воспитательный аспект. Поэтому особенно остро встает задача оснащения новыми, современными техноло-

гиями и методиками. По социологическим данным процесс педагогической практики в основном ориентирован на известные, зачастую устаревшие методики. Зафиксирована репродуктивная тенденция: фактически все студенты-практиканты в той или иной степени освоили существующие методики учебно-воспитательного процесса и только половина из них в процессе педагогической практики ознакомилась с новыми.

На основании совокупности социологических данных можно сделать обобщенный вывод о недостаточной эффективности существующей системы педагогической практики и необходимости ее оптимизации на основе новых подходов и принципов, одним из которых мог стать принцип непрерывности. На эмпирическом уровне прослеживается осознанность этой необходимости как студентами, так и организаторами и руководителями педагогической практики (преподавателями вуза, инженерно-техническими работниками и управленцами учебных заведений системы профтехобразования). Идею введения непрерывной педагогической практики поддержало абсолютное большинство студентов и экспертов, дополнив мнение обоснованной аргументацией. Положительная реакция студенчества и преподавательских коллективов на внедрение непрерывной педагогической практики создает благоприятную объективную предпосылку к успешной ее реализации в процессе подготовки инженерно-педагогических кадров.

## **ГЛАВА 2 ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

### **Основные подходы к реорганизации педагогической практики будущих инженеров-педагогов**

Педагогическая практика на инженерно-педагогическом факультете Мозырского государственного педагогического института проводится, как правило, последовательно, с усложнением требований на IV и V курсах. Студенты проходят так называемую учебно-воспитательную практику в лучших (по возможности) учебных заведениях системы ПТО (ВТУ, ПТУ, техникумах и т.п.) на IV курсе в течение 6 недель, на V – 5 недель. Разница лишь в количестве учебного времени, выделяемого на проведение педагогической практики, а также в том, что студенты IV курса выходят на педагогическую практику в первый раз. Для их адаптации в условиях предстоящей самостоятельной педагогической деятельности выделяется специальная ознакомительная неделя, в процессе которой происходит психологическая перестройка сознания “обучаемого” в сознание “обучающего”. С организационно-педагогическими аспектами первой ознакомительной недели можно детально ознакомиться в методическом пособии [111] и в других источниках [40; 84].

Педагогическая практика на ИПФ проводится в соответствии с инструкцией, утвержденной Минвузом СССР еще в 1975 году. Институт заключает договор с учебными заведениями системы ПТО, в котором оговаривается количество студентов, направляемых на практику, определяются сроки, условия и порядок прохождения практики, обязанности и права вуза и учебного заведения системы ПТО, а также порядок финансовых расчетов. До начала практики профилирующие кафедры (педагогики, психоло-

гии и методики производственного обучения и строительства) разрабатывают программу ее организации и проведения. Научное и методическое руководство педагогической практикой осуществляется преподавателями института при непосредственной поддержке управленцев и инженерно-педагогических работников учебных заведений системы ПТО. Содержание педагогических практик на IV и V курсах ИПФ подробно описывается в публикациях [34; 82; 84; 111; 124].

Однако существующий на настоящий момент механизм проведения педагогической практики не удовлетворяет ни преподавателей института, ни большинство инженерно-педагогических работников и управленцев учебных заведений системы ПТО, ни самих студентов, что подтверждается как проведенной нами диагностикой, так и различного рода печатными изданиями [22; 72].

Анализ сложившейся на ИПФ ситуации дает возможность видеть многие проблемы, стоящие перед организаторами и педагогами: неоправданное сокращение сроков проведения педагогической практики; подчас неквалифицированное руководство как со стороны вуза, так и со стороны базового учебного заведения, в котором студенты проходят практику; слабая материальная база учебных заведений системы ПТО; недостаточная проработанность содержания и методик преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, изучаемых в вузе; отсутствие помощи студентам и педагогам в различных учебных заведениях системы ПТО; недостаток методологического обоснования структуры, содержания и методического обеспечения педагогической практики. Эти и другие причины зачастую сводят на нет усилия многих педагогических коллективов в процессе практической подготовки будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности.

Кроме того, необходима конструктивная реорганизация педагогической практики на ИПФ. Как уже отмечалось выше, проводится она только на IV и V курсах (до 8-го семестра IV курса она не планируется). Отсюда процесс психолого-педагогической подготовки студентов (при значительном влиянии на эту подготовку педагогической практики) выглядит следующим образом (рис. 5).

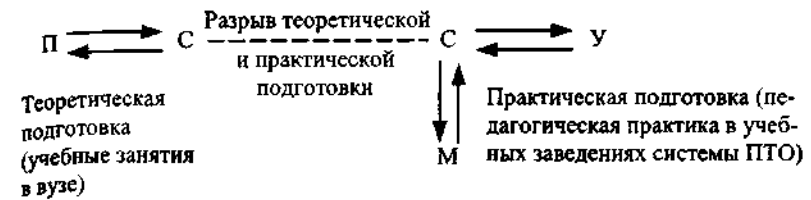


Рис. 5. Схема психолого-педагогической подготовки

Вершины граф-схемы обозначены по названию участников процесса обучения: С – студент, П – преподаватель вуза, М – мастер производственного обучения (преподаватель спецтехнологии) учебного заведения, в котором студенты проходят педагогическую практику, У – учащиеся учебного заведения системы ПТО. Данная схема показывает, что при действующем традиционном обучении студентов ИПФ их взаимодействие с учащимися, мастерами производственного обучения, преподавателями спецтехнологии учебных заведений системы ПТО осуществляется не постоянно, а с большим временным разрывом, как правило, 2-3 года. То есть педагогическая практика на ИПФ носит отрывочный, локально-фрагментальный характер по отношению к общей подготовке будущих инженеров-педагогов в вузе, что негативно сказывается на их функциональной подготовке, так как:

во-первых, нарушается непрерывность как один из основополагающих принципов обучения, воспитания и организации педагогической практики;

во-вторых, происходит отрыв теоретических знаний и положений, присвоенных студентами при изучении большинства предметов психолого-педагогического (психология, педагогика, методика) и общенаучного (философия, различные спецкурсы и практикумы) циклов, от их практических реализаций в процессе педагогической практики на ИПФ;

в-третьих, часть знаний, приобретенных студентами на I – III курсах, теряет научный смысл, а часть попросту утрачивается как продолжительно не востребованные (в силу способности человека к забыванию);

в-четвертых, у студентов отсутствует позитивная мотивация к обучению. Им часто непонятно, для чего инженер-педагог изуча-

ет высшую математику и физику, режущие станки и оборудование.

Такой фрагментарный характер проведения педагогической практики на ИПФ не удовлетворяет современным требованиям о приближении обучения в вузе к будущей практической деятельности. Выход из создавшейся ситуации очевиден: необходимо придать педагогической практике статус непрерывной, начиная с I курса. Заметим, что университеты и некоторые факультеты педагогических вузов уже перешли на непрерывную педагогическую практику, закрепив это в соответствующем Положении 1986 года [39], ИПФ же готовит своих специалистов по Инструкции о проведении педагогической практики от 1975 года [41].

Необходимость введения непрерывной педагогической практики подтверждают и результаты проведенного нами диагностического исследования. О целесообразности введения сквозной педагогической практики на ИПФ высказывались многие ученые и исследователи в своих публикациях [72; 74; 77; 111; 123; 149; 167], однако декларация данного тезиса пока не нашла конкретного воплощения в учебно-воспитательном процессе подготовки инженерно-педагогических кадров.

Сущность непрерывной педагогической практики на ИПФ заключается в том, что она рассчитана на пятилетний срок обучения в институте и предполагает последовательное включение будущих специалистов в усложняющиеся виды практической деятельности от I курса к выпускному, что дает возможность:

*во-первых*, от курса к курсу увеличивать объем выполняемых заданий при расширении содержания педагогической практики;

*во-вторых*, мера оказываемой студенту консультативной помощи уменьшается на каждом этапе практики, что приучает студента работать самостоятельно и обращаться за помощью только по наиболее трудным вопросам;

*в-третьих*, студенты в процессе педагогической практики постепенно все более углубляются в суть педагогических явлений и процессов, выясняя их причинно-следственные связи.

Введение непрерывной педагогической практики станет не только интересно для студентов ИПФ с познавательной точки зрения, но и полезно, так как:

*во-первых*, облегчится изучение вузовских предметов (создаются условия для так называемого опережающего обучения, когда в процессе практической деятельности по психологии четко проступает необходимость знаний по педагогике, методике и т.д., что создает положительные мотивы для их последующего успешного изучения);

*во-вторых*, студент на каждом этапе обучения в вузе будет чувствовать практическую значимость и ценность теории.

Мы предлагаем следующую модель непрерывной педагогической практики на ИПФ (основанная на публикации [123]). В зависимости от формы подготовки инженеров-педагогов (заочная, вечерняя, с дополнительными специализациями и др.) содержание практики может варьироваться с учетом местных условий, баз практики, системы методического обеспечения.

**На I курсе** студенты проходят педагогическую практику на базе предметов "Психология" и "Анатомия, физиология и санитарная гигиена" с целью познания учащихся, их возрастных и индивидуально-типологических особенностей, а также знакомятся с санитарно-гигиеническими условиями по месту прохождения практики.

**На II курсе** в процессе педагогической практики студенты работают над проблемой познания методов и приемов формирования личности учащихся, изучают методологические основы образования. Они овладевают комплексом методов для изучения личности одного – двух учащихся (наблюдение, беседа, анкетирование, изучение продуктов деятельности) с последующим анализом полученных результатов. Программа педпрактики на II курсе в основном реализуется на базе курсов "Философия" и "Педагогика".

**На III курсе** продолжается формирование студентов как специалистов инженерно-педагогического профиля, изучается содержание образования, осваивается использование технических средств в процессе обучения. Параллельно на педагогической практике у студентов формируется педагогическое мышление и осуществляется первый этап становления технологии воспитания и обучения на базе курсов "Педагогика" и "Технические средства обучения".

**На IV курсе** наступает период продолжительной (5 недель) учебно-воспитательной практики, которая проводится в реальных

условиях будущей профессиональной деятельности студентов. Ее цель – подготовка к выполнению функций преподавателя, мастера производственного обучения – воспитателя. Практика на IV курсе – это фактически первые опыты систематической самостоятельной педагогической деятельности. Студенты проводят пробные и зачетные уроки и внеклассные мероприятия с их дифференцированной оценкой, составляют психолого-педагогическую характеристику на одного учащегося, собирают материал для курсовой работы по МПО.

Педагогическая практика V (выпускного) курса является завершающим этапом педагогической подготовки инженера-педагога в институте. К этому периоду фактически завершена инженерная подготовка и накоплен достаточный опыт самостоятельной психолого-педагогической деятельности в учебном заведении. В отличие от предшествующих практика на V курсе характеризуется высокой степенью самостоятельности и ответственности студентов, расширением объема и сложности содержания работы. В процессе этой практики (в течение 5 недель) студенты овладевают системой учебно-воспитательной деятельности преподавателя-предметника специальных и технических дисциплин, классного руководителя. На основе анализа межличностных отношений составляют психолого-педагогическую характеристику на коллектив учащихся, подбирают материал для методической части дипломного проекта. Педагогическая практика на V курсе – это последний этап непрерывной педагогической практики инженера-педагога, в процессе которой в течение пяти лет закладываются фундаментальные основы становления преподавателя-профессионала.

При такой последовательности проведения непрерывная педагогическая практика на ИПФ становится эффективным средством подготовки студента к будущей профессиональной деятельности. Он получает представление о совокупности знаний и умений, которыми должен обладать выпускник ИПФ, что позволит сознательно организовывать процесс своего послевузовского самообразования и самовоспитания и формировать профессиональные способы деятельности.

Смоделированная нами непрерывная педагогическая практика обеспечивает выход каждой учебной дисциплины психолого-педагогического цикла на субъективно-объективные отношения ре-

ально существующего учебно-воспитательного процесса, учит управлять им, познавать его закономерности (на базе достоверной информации о внутреннем состоянии объектов и явлений данного процесса, о внешних условиях их функционирования), что позволяет будущему инженеру-педагогу в достаточной мере

- овладевать комплексом умений, обеспечивающих управление деятельностью учащихся;
- осуществлять воздействие на ученический коллектив (на основе обратной информации о результатах своего предыдущего воздействия на него) с целью более адекватного донесения учебно-воспитательной информации до учащихся;
- контролировать, оценивать, корректировать и совершенствовать свою педагогическую деятельность (на основе рефлексии своих действий и достигнутых результатов в реальных педагогических ситуациях).

Но самое главное заключается в том, что уже с I курса на первой педагогической практике студенты инженерно-педагогических специальностей оценивают правильность собственного выбора профессии, проверяют себя с позиции “годен – не годен” к педагогической деятельности.

Таким образом, приходим к выводу, что непрерывная педагогическая практика является логическим продолжением теоретического обучения, которое в свою очередь решает практические задачи. Только при такой взаимообусловленности и взаимосвязи теоретической и практической подготовки можно осуществить научно обоснованное сокращение времени на профессиональное становление будущего специалиста и подготовить конкурентоспособного инженера-педагога (как высококультурной, профессионально компетентной, саморазвивающейся личности), способного выполнять социальный заказ по воспроизводству профессиональных кадров.

### **Содержание, организация и технология проведения непрерывной педагогической практики будущих инженеров-педагогов**

Непрерывная педагогическая практика представляет собой такую форму обучения в высшей школе, которая предусматривает поэтап-



ное включение студентов с I по выпускной курсы в систематичную педагогическую деятельность и способствует последовательной актуализации психолого-педагогических и методических знаний, присвоению студентами определенной суммы профессиональных умений и навыков, формированию у них профессионально значимых личностных качеств в процессе всего периода обучения в вузе.

Включение студентов с I курса в педагогическую деятельность (посредством их участия в непрерывной педагогической практике) позволяет целенаправленно и систематично формировать не только профессионально-педагогические умения и навыки, но и в целом личность преподавателя (мастера производственного обучения) с устойчивым интересом и любовью к избранной профессии, с потребностью к самообразованию и творчеству в предстоящей самостоятельной педагогической деятельности.

Педагогическую практику студентов I – III курсов инженерно-педагогического факультета целесообразно проводить параллельно с изучением основных нормативных дисциплин психолого-педагогического цикла, чтобы она носила характер психолого-педагогического практикума, помогая соотносить теоретические знания об учащимся и учебно-воспитательном процессе с реалиями учебных заведений системы профтехобразования (ПТО). На данном этапе практики следует максимально использовать возможности лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий. Это необходимо для того, чтобы, связывая теорию с практикой, обучать студентов наблюдать и анализировать отдельные формы организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях системы ПТО, анализировать педагогические факты, наблюдаемые в процессе педагогической практики, овладевать навыками самостоятельной работы с психолого-педагогической и справочной литературой.

Педагогическая практика на I курсе основывается на базе таких предметов, как “Введение в специальность”, “Анатомия, физиология и санитарная гигиена”, “Психология” и является как бы основополагающим началом (точкой отсчета) в формировании профессиональных качеств, способов деятельности будущих инженеров-педагогов. Уже на I курсе студенты столкнутся с проблемами самостоятельной педагогической деятельности, выпускни-

ки средних школ ощутят отличия в учебно-воспитательном процессе школы и учебных заведений системы ПТО. Все это даст студентам возможность уже в период первой педагогической практики проверить, правильно ли выбран жизненный путь, соответствуют ли их личностные качества требованиям, которые предъявляются к педагогическим кадрам в современных условиях. Выяснить, любят ли они детей, умеют ли отстаивать свою точку зрения, увлекать за собой учащихся, организовывать коллективное дело, выявить свои недостатки и начать процесс профессионального самовоспитания.

Студенты I курса, изучая вышеназванные предметы, в процессе практики определяют, насколько учебные и другие помещения соответствуют установленным санитарно-гигиеническим требованиям, каковы освещенность помещений и рабочих мест, микроклимат, режим работы учащихся и педагогов. Они знакомятся с общей организацией учебной и воспитательной работы (посредством наблюдения, бесед с управленцами и инженерно-педагогическими работниками учебных заведений системы ПТО, изучения учебно-планирующей документации), посещают уроки производственного и теоретического обучения, осуществляют наблюдения за деятельностью учащихся и инженерно-педагогических работников, апробируют методы исследования (полученные в теории) по изучению личности отдельных учащихся.

#### **Задания для студентов-практикантов I курса**

Дать краткую характеристику учебного заведения (в котором проводилась практика), составить схему руководства учебным заведением.

Осуществлять наблюдения за учащимися (на протяжении всей практики), провести с ними беседы с целью изучения группы. Составить блиц-характеристику на одного – двух учащихся группы.

Принимать участие в проведении внеурочных мероприятий (при необходимости допускается помощь воспитателя, мастера группы).

Ознакомиться с деятельностью мастеров производственного обучения и преподавателей-предметников на уроках.

Составить карту-схему рациональной организации рабочих мест и осуществить гигиеническую оценку учебного процесса с точки зрения инженерной психологии и эргономики.



### Методические рекомендации к выполнению заданий

Для составления характеристики практикантам необходимо ознакомиться с историческими сведениями об учебном заведении, его традициями; инженерно-педагогическим составом (директор, заместители директора по УВР и УПР, старший мастер, мастера производственного обучения, преподаватели, воспитатели и классные руководители группы) и его деятельностью, на основании чего составляется схема руководства учебным заведением; контингентом учащихся, спецификой и сроками их обучения по рабочим профессиям; педагогической документацией и правилами внутреннего распорядка учебного заведения; материально-технической базой (наличие учебных мастерских, кабинетов, лабораторий, подсобных помещений и их оснащение, специальная база для проведения кружковой работы).

Важным условием эффективности педагогической практики является знание студентами возрастных и индивидуальных особенностей детей, их интересов, увлечений, специфики характера, так как в процессе непосредственного общения с учащимися надо уметь стать на их позицию, проникнуть в их душевный мир. Как говорил Януш Корчак: «Детей нет – есть люди, но с иным масштабом понятия, иным запасом опыта, иными впечатлениями, иной игрой чувств. Помни, что мы их не знаем» [56, с. 5]. Поэтому познайте учащихся, найдите к каждому свой «ключик» и успех вам обеспечен!

Основой для изучения учащихся (их успеваемости, дисциплины, отношения к избранной профессии, качества выполнения работ, освоения учебной программы, участия в общественной жизни группы и всего учебного заведения, организации учебно-производственной работы в учебной мастерской) является систематическое и целенаправленное наблюдение за ними в различных условиях их деятельности (во время уроков производственного и теоретического обучения, внеклассных мероприятий, на переменах, в спортивном зале). Для изучения учащихся рекомендуется использовать следующие методы: ознакомление с личными делами и медицинскими картами учащихся; ознакомление с их письменными и практическими работами, самостоятельно изготовленными поделками; индивидуальные беседы с учащимися (позволяют расширить знания об условиях их жизни, режиме дня, идеа-

лах и самых сокровенных желаниях); беседы с мастерами производственного обучения, преподавателями, родителями учащихся и их товарищами.

При изучении группы выделить одного – двух учащихся и составить на них краткие характеристики, которые прилагаются к отчету (примерная схема блиц-характеристики дана в Приложении 6).

Одновременно с изучением учащихся группы студент-практикант включается в воспитательную работу, которая организуется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

В ходе первой педагогической практики можно использовать такие виды внеклассных мероприятий, как рассказ об интересном явлении в мире, природе; беседа о животном или растительном мире, обитателях морей и т. п.; викторина по любой отрасли знаний; спортивное соревнование. При этом важно, чтобы студент-практикант при выборе темы внеклассного мероприятия начинал с того, что интересно ему самому, посылно для него (умел применить имеющиеся знания, умения, увлечения). Материалы и выводы по проведенному внеклассному мероприятию подшиваются к отчету.

Знакомясь с деятельностью преподавателя (мастера производственного обучения), необходимо обратить внимание на знание им предмета, особенности личности, речь, манеры, внешний вид, культуру. Это во многом определяет отношение к нему учащихся и, следовательно, характер их деятельности на уроке. Коммуникативная сторона личности преподавателя (мастера) определяет «эмоциональный климат» в группе, т. е. то господствующее настроение, которым характеризуется тот или иной урок. Наблюдая за деятельностью преподавателя (мастера) на уроке, можно попробовать определить тип темперамента, черты характера, проанализировать, как он контролирует эмоции, волю, организует учебно-воспитательный процесс.

Для составления карты-схемы рациональной организации рабочих мест в учебной мастерской необходимо: проанализировать, как используется производственная площадь; на основе визуальных наблюдений и измерений выполнить планировку рабочих мест; определить рациональность размещения основного и вспомогательного оборудования, целесообразность маршрутов движения учащихся и перемещения предметов труда.

Для определения уровня оснащенности рабочего места необходимо проанализировать технологический процесс (какие функции выполняют учащиеся на рабочих местах, способы хранения деталей, заготовок и др.).

При гигиенической оценке учебного процесса необходимо учитывать следующие факторы условий труда: температуру (оптимальную и допустимую), относительную влажность воздуха, освещенность, шум, вибрацию, содержание в воздушной среде пыли, окиси углерода (СО<sub>2</sub>), углеводов и т. д.

Практика студентов на II курсе является следующим шагом в овладении профессией. Содержание ее на данном этапе также включает ознакомление с учебно-воспитательным процессом и непосредственной деятельностью в нем.

В период прохождения педагогической практики студенты II курса

- знакомятся с организацией воспитательной и культурно-массовой работы в учебном заведении; формами и методами, применяемыми опытными мастерами производственного обучения, воспитателями, классными руководителями при подготовке и проведении собраний групп, бесед, тематических вечеров, конференций, диспутов, занятий разнообразных кружков; анализируют, как все это соответствует педагогическим целям;
- изучают, как влияет на личность учащегося его деятельность вне стен учебного заведения, какое воздействие оказывают общие воспитательные мероприятия на индивидуальность учащегося;
- общаются с педагогическим коллективом, учащимися; посещают уроки, воспитательные мероприятия, педагогические советы; участвуют в организации воспитательной работы; проводят педагогические исследования.

#### **Задания для студентов-практикантов II курса**

Изучить и проанализировать систему воспитательной работы в учебном заведении.

Осуществлять наблюдение за внеклассными мероприятиями, проводимыми с группой, за которой студент закреплен на период прохождения практики.

Подготовить и самостоятельно провести внеурочное мероприятие с группой учащихся.

Провести психолого-педагогический анализ одного – двух уроков.

Апробировать методики по изучению личности учащегося, с которыми студенты познакомились на практических занятиях по психологии (внимание, память, мышление, темперамент и т. д.). Результаты и выводы поместить в отчет.

Провести конкретное педагогическое исследование (тему подобрать самостоятельно или получить у преподавателя).

#### **Методические рекомендации к выполнению заданий**

Для изучения системы воспитательной работы в учебном заведении практиканту необходимо ознакомиться с планом воспитательной работы на год. Как правило, этот план является координационным, отражает главные стороны внеурочной деятельности училища, его основных подразделений. В нем указываются основные, общие для всего учебного заведения, воспитательные мероприятия; последовательность и сроки их проведения; лица, ответственные за их исполнение. Для более полного анализа системы воспитательной работы студенту необходимо ознакомиться с: формами и методами воспитательной и культурно-массовой работы среди учащихся; работой кружков технического творчества, художественной самодеятельности и спортивных секций; работой методических объединений классных руководителей и мастеров производственного обучения по вопросам воспитательной деятельности; настенной печатью и ее действенностью и т. п.

Выводы, полученные на основе анализа воспитательной работы в учебном заведении, необходимо поместить в отчет.

Для наблюдения за проведением внеклассных мероприятий практикант должен изучить примерный план воспитательной работы с группой, составленный с учетом общего плана воспитательной работы в учебном заведении. Цель наблюдения – выявить основные формы и методы организации и проведения внеклассных мероприятий с группой, полноценно подготовиться к самостоятельной воспитательной деятельности (учитывая достоинства и недостатки тех внеклассных мероприятий, на которых студент присутствовал).

В ходе наблюдения необходимо проводить анализ внеклассных мероприятий (примерную схему см. в Приложении 7) и на основании полученных выводов составить отчет.

При подготовке к проведению данного мероприятия ознакомиться и проанализировать работу мастеров производственного обучения, воспитателей, классных руководителей групп по проведению внеурочных мероприятий. Продумать его цель и тему, подобрать необходимые технические средства.

К мероприятию (спортивный вечер, викторина, диспут, устный журнал и т. д.) необходимо готовиться тщательно и не только продумать, но и написать его текст и сценарий. И не следует читать или припоминать этот текст дословно, не нужно опасаться, что какая-то фраза получится не столь гладкой, как письменная. Слова подкрепят живые, непродуманные интонации, появятся жест, пауза, обращенный к аудитории взгляд – и возникнут контакт и та убедительность, которая бывает только в этот момент, в этой аудитории. При необходимости основные положения, сообщения можно повторить. Для проведения мероприятия рекомендуется использовать наглядность (рисунки, схемы, таблицы и т. д.).

Разработанный сценарий и материалы проведенного мероприятия прилагаются в отчет по практике.

При психолого-педагогическом анализе урока следует отразить две стороны: деятельность педагога и деятельность учащихся в их связи и взаимообусловленности, а также рассмотреть, как при этом решается главная задача – обучать, развивать и воспитывать. Полученные результаты поместить в отчет. Примерная схема психолого-педагогического анализа урока дана в Приложении 8.

Для проведения педагогического исследования в зависимости от избранной темы необходимо определить цель, задачи, методы исследования. Затем обобщить полученные результаты, сделать выводы и описать в отчете.

Студенты III курса параллельно с изучением курсов “Педагогика”, “Культура речи” и “ТСО” в процессе педагогической практики активно включаются в учебно-воспитательную деятельность: помогают педагогу (мастеру производственного обучения) в подготовке уроков, подбирают литературу, готовят наглядные пособия и дидактические материалы, технические средства обучения; проводят профорientационную работу, направленную на формирование созна-

тельной дисциплины и ответственного отношения учащихся к учению, производственной деятельности, к избранной профессии. В процессе этой практики студенты пытаются ответить на множество вопросов по организации и проведению учебной деятельности: “Чему хотят научить на том или ином уроке?”, “Как это делается?”, “С помощью каких средств?” В памяти студентов еще свежо впечатление о проведении на II курсе первого самостоятельного и воспитательного мероприятия, а тут задача классом выше – попробовать свои силы в проведении урока (пусть даже с помощью преподавателя, мастера производственного обучения). Для этого им необходимо вспомнить все то, о чем сравнительно недавно шла речь на лекциях и практических занятиях в институте: принципах дидактики, методах обучения, мотивации учебной деятельности, решениях педагогически нестандартных ситуаций, дидактических возможностях различных средств обучения – все это наполняется реальным смыслом и переживаниями в ходе данной практики.

Студенты III курса на протяжении всей практики регулярно посещают уроки теоретического и производственного обучения, внеклассные мероприятия (рекомендуется посетить несколько открытых уроков), по возможности оказывая посильную помощь в их проведении, активно участвуя в воспитательной работе с группой. Студенты принимают участие в обсуждениях, диспутах, круглых столах, при подготовке, проведении и обсуждении уроков и внеклассных мероприятий. Для повышения компетентности в проблемах учебно-воспитательного процесса посещают заседания методических комиссий, педагогических советов.

Практика на III курсе является важным звеном в непрерывной педагогической практике на ИПФ. Это предваряющий этап перед комплексными продолжительными и активными (в смысле учебно-воспитательной деятельности) практиками на IV и V курсах.

#### **Задания для студентов-практикантов III курса**

Ознакомиться с планированием, отчетной документацией и организационной учебно-воспитательной работы в группе, за которой студент закреплен на период прохождения практики.

Регулярно посещая уроки теоретического и производственного обучения, получить максимально возможную информацию об их организации и проведении (по возможности посетить 1 – 2 открытых урока).

Ознакомиться с наличием и использованием ТСО в учебно-воспитательном процессе конкретного учебного заведения.

С помощью мастера производственного обучения (преподавателя) подготовить и провести урок (фрагмент урока) производственного или теоретического обучения с применением ТСО. Самостоятельно разработать и изготовить методическое обеспечение к данному уроку.

Подготовить и провести внеклассное занятие с использованием знаний, полученных в результате изучения курса "Культура речи" (тему мероприятия подобрать самостоятельно или получить у преподавателя).

#### **Методические рекомендации к выполнению заданий**

Для ознакомления с планированием и организацией учебно-воспитательной работы в группе необходимо: выяснить, каковы цели и особенности подготовки учащихся данной специальности; изучить квалификационную характеристику; выписать из учебного плана сроки обучения данной группы, режим учебной работы в заведении; изучить сводно-тематический план: каково распределение часов на каждую тему, какова последовательность преподавания учебного предмета (спецтехнологии или производственного обучения), какая взаимосвязь между спецтехнологией и производственным обучением по времени и содержанию.

По мере изучения данной документации становятся понятными планирование и организация учебной работы с группой. Выводы по проделанной работе поместить в отчет.

Процесс обучения включает в себя две стороны: деятельность педагога (мастера производственного обучения, преподавателя-предметника) и деятельность учащихся. Наблюдение и анализ уроков следует сосредоточить на сущности этих двух сторон процесса обучения. Особое внимание необходимо обратить на руководящую роль педагога в учебном процессе. Для успешного руководства учебной деятельностью учащихся необходимо усвоить этапы их познавательной деятельности в процессе теоретического и производственного обучения (восприятие, осмысливание, закрепление и применения знаний на практике).

До проведения наблюдения за ходом урока студент-практикант должен ознакомиться с его темой, целью, планом и содержанием, а также составом группы учащихся и их успеваемостью.

Так как на III курсе студенты еще не изучали методику преподавания и не знают всех тонкостей анализа урока, рекомендуется вести "сплошную запись" хода урока в двух графах: деятельность мастера (преподавателя) и деятельность учащихся. Необходимо записывать вопросы к учащимся и их ответы, вопросы учащихся к мастеру (преподавателю) и его ответы.

Анализ уроков, а возможно и рекомендации по улучшению подготовки и проведения занятий, поместить в отчет.

Необходимо в процессе практики составить перечень ТСО и сформировать практические умения и навыки уместного применения различных технических средств (имеющихся в данном учебном заведении) на уроках теоретического и производственного обучения, так как это дает возможность будущему педагогу более гибко и эффективно управлять обучением и активизировать самостоятельную педагогическую деятельность учащихся.

Тему и цель урока необходимо предварительно согласовать с мастером производственного обучения (преподавателем). Разработанный план-конспект и методическое обеспечение до проведения занятия также согласовываются с ним, а затем подшиваются в отчет по педагогической практике. Целесообразно, чтобы практикант до проведения первого занятия прорепетировал его перед своими товарищами.

При подготовке и проведении внеклассного занятия необходимо учитывать, что общекультурный уровень студента зачастую значительно выше уровня учащегося системы ПТО, поэтому необходимо проводить мероприятие с соблюдением общих дидактических принципов: научности, посильности, доступности и т. д. Материалы мероприятия и последующий анализ его проведения поместить в отчет.

Учебно-воспитательная практика на IV курсе является логическим продолжением педагогической практики младших курсов. Она проводится в условиях, максимально приближенных к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. Ее цель - подготовить студента к целостному выполнению функций мастера производственного обучения и воспитателя, проведению учебно-воспитательной работы с учащимися.

К началу данной практики заканчивается изучение нормативных курсов психолого-педагогического цикла и ведущих дисциплин

лин специального цикла. Это создает благоприятные условия для реального осмысления педагогического процесса, комплексного применения знаний и умений, полученных в институте, на практике, самоанализа студентами своей деятельности в ходе практики (что получилось или не получилось и почему?).

Отличительными особенностями учебно-воспитательной практики от предшествующих является ее:

**комплексность**, то есть если на I – III курсах деятельность студентов ограничивалась одним – двумя видами работы (по предметам “Психология”, “Педагогика”, “ТСО” и др.), то в период данной практики они полностью включаются во все основные виды деятельности мастера производственного обучения и воспитателя;

**длительность**, то есть целых 5 недель студенты будут внедряться в реальный учебно-воспитательный процесс и полностью пробуют себя в роли педагога;

**активность**, то есть если в ходе практик на I – III курсах студенты больше наблюдали, анализировали различные психолого-педагогические явления и частично пытались управлять ими, то в ходе данной практики пассивное созерцание уходит на второй план. На первый план выступает активная деятельность, собранность, готовность к любым неожиданностям, так как это уже не игровая ситуация на практическом занятии, а реальный урок, воспитательное мероприятие, с настоящим ученическим коллективом, ненадуманными трудностями. Помочь в этой ситуации студенту может только он сам, используя все свои знания и умения, полученные в институте, предшествующий опыт психолого-педагогической работы в учебных заведениях системы ПТО и личностные качества: настойчивость, смекалку, находчивость и т. д.

Первая неделя педагогической практики на IV курсе имеет особое значение, так как именно в этот период студенты адаптируются к новым условиям деятельности, перестраивают свое сознание из роли “обучаемого” в сознание “обучающего”. В течение первой недели налаживаются прочные коммуникативные связи и взаимоотношения с инженерно-педагогическими работниками учебного заведения (директором, зам. директора по УВР и УПР, старшим мастером, мастером группы, за которой он закреплен, воспитателями), посещаются и анализируются уроки и воспитательные мероприятия (для того, чтобы вспомнить, как определя-

ются цели и задачи уроков; подбор методов и приемов для достижения целей урока; составление конспектов урока, мероприятий; подбор и подготовка наглядных пособий и технических средств; методику проведения уроков и мероприятий и т. д.), знакомятся с группой (путем наблюдений, бесед, изучения личных дел, медицинских карт, журналов), используя уже имеющийся опыт, приобретенный за период практик на I – III курсах. Но самое главное – в период первой недели практики студенты активно готовятся к самостоятельному проведению учебно-воспитательной работы с группой. Они изучают научную, учебно-методическую, справочную литературу, конспекты лекций и практических занятий, подбирают методическое обеспечение, ТСО, согласовывают с мастером производственного обучения (воспитателем) сроки и формы проведения мероприятий, полностью планируют свою дальнейшую деятельность. К концу первой недели студенты представляют на утверждение групповому руководителю практики от института индивидуальный план работы на весь период практики. Этот план является основным рабочим документом студента, в котором в календарной последовательности отражаются все виды деятельности практиканта как мастера производственного обучения и воспитателя (с обязательным выделением тем и сроков проведения уроков производственного обучения, внеклассных и других воспитательных мероприятий).

Подводя итог, можно сделать вывод: студенты IV курса включаются в реальный учебно-воспитательный процесс работы с группой, проводят индивидуальную воспитательную работу с учащимися, углубленно знакомятся с основными действующими нормативными и директивными документами, учебно-методическими материалами по вопросам организации, содержания и методики профессиональной подготовки квалифицированных кадров. Овладевают знаниями и умениями, необходимыми для подготовки и проведения уроков производственного обучения в мастерских. Знакомятся с деятельностью мастера производственного обучения при обучении учащихся в условиях производства.

#### **Задания для студентов-практикантов IV курса**

##### *Учебная деятельность*

Посещать, наблюдать и анализировать уроки производственного обучения с целью изучения организации и методики их про-

ведения (в отчет сдать 2 – 3 письменных анализа посещенных уроков).

Участвовать в подготовке мастера к урокам (составление плана урока, подбор методического обеспечения, ТСО, подготовка материально-технической базы) и оказывать посильную помощь в их проведении.

Детально ознакомиться с действующей учебно-планирующей, отчетной и другой документацией (журналом производственного обучения, графиком перемещения учащихся по рабочим местам и т. п.) мастера производственного обучения, а также ознакомиться с технической, технологической и другой документацией, используемой учащимися.

Подготовить, самостоятельно провести и проанализировать не менее 10 уроков производственного обучения (один из них зачетный).

Изучить деятельность мастера производственного обучения при обучении группы на производстве. Участвовать в проведении индивидуальных инструктажей непосредственно на рабочих местах учащихся.

#### *Воспитательная работа*

Посещать, наблюдать и анализировать внеклассные мероприятия, проводимые с группой учащихся в ходе практики, с целью изучения их организации и методики проведения (в отчет сдать 2 – 3 письменных анализа посещенных воспитательных мероприятий).

Участвовать в подготовке и проведении внеклассных мероприятий (олимпиад, конкурсов, викторин, классных часов, тематических бесед, вечеров отдыха и т. д.).

Подготовить и самостоятельно провести 4 – 5 внеклассных мероприятий (по одному в неделю).

#### *Научно-методическая и научно-исследовательская работа*

Посещать заседания педагогического совета, методических комиссий, инструктивно-методических совещаний и т. п.

Изучить организацию методической работы в учебном заведении.

Создать фонд дидактических, раздаточных материалов и методического обеспечения для ТСО (для последующей работы по специальности).

Составить полную психолого-педагогическую характеристику личности учащегося.

Составить гигиеническую характеристику учебного заведения.

Собрать материал для курсовой работы по методике преподавания.

#### **Методические рекомендации к выполнению заданий**

Для самостоятельной деятельности в роли педагога студенты должны ознакомиться с работой мастера по производственному обучению, с учащимися в прикрепленной группе. Для этого практикант должен посетить и тщательно проанализировать 2 – 3 урока производственного обучения (схему анализа см. в Приложении 9), изучить способы подготовки мастера к занятиям, его планы-конспекты и т. д.

При посещении занятий практикант оказывает посильную помощь в их проведении.

В дальнейшем студентам для самостоятельной работы с группой необходимо подробно ознакомиться со следующими документами: перечнем учебно-производственных работ по данной профессии, инструкционными картами технологического процесса, планом производственного обучения на месяц, графиком перемещения учащихся по рабочим местам и т. п.

Выполнив первые три задания, практикант самостоятельно проводит 10 – 15 уроков производственного обучения (один из них зачетный). На зачетном уроке присутствуют: руководитель практики от института, мастер производственного обучения, директор (заместитель директора по УПР), старший мастер и все студенты-практиканты, проходящие практику в данном учебном заведении. Урок подробно анализируется и протоколируется. Вся документация по проведению зачетного занятия (план-конспект, карта технологического процесса, протокол обсуждения и др.) включается в отчет по педагогической практике (вместе с планами-конспектами по остальным урокам).

В процессе данной педагогической практики студент должен ознакомиться с деятельностью мастера при обучении учащихся на производстве. Для этого практиканту необходимо выяснить следующие вопросы: принятую организацию обучения учащихся на производстве (отдельными ученическими бригадами или в бригадах квалифицированных рабочих), соответствие рабочих

мест и производственных задач учебно-воспитательным целям, способы осуществления контроля мастерами производственного обучения за ходом работы учащихся на предприятии (в том числе и на производственной практике), формы и методы воспитательной работы в условиях обучения учащихся на производстве.

В процессе первой недели практики студент должен ознакомиться с содержанием и методами воспитательной работы мастера производственного обучения или воспитателя. Для этого необходимо посетить ряд внеклассных мероприятий, приобрести навыки целенаправленного наблюдения за учащимися в процессе их учебной, производственной и общественной деятельности, овладеть умениями ставить и решать конкретные задачи воспитательной работы. По заданию мастера практикант может посетить отдельных учащихся на дому, чтобы выявить направленность их интересов и потребностей (вся проведенная работа по изучению учащихся группы фиксируется в дневнике).

По мере овладения всеми "хитростями" проведения воспитательной работы, определения уровня организации коллектива, его характеристик и особенностей студент разрабатывает и самостоятельно проводит 5 внеклассных мероприятий. Вся проводимая работа за период практики отражается в отчете.

Для наблюдения за деятельностью, контролем и учетом, проводимыми в учебном заведении, студенту (в роли мастера производственного обучения) необходимо посещать заседания педагогического совета, различного рода совещания и т. п.

Для изучения методической работы рекомендуется ознакомиться с работой методического кабинета в учебном заведении, работой методической комиссии, организовать беседы с опытными мастерами производственного обучения и преподавателями-предметниками.

По мере активного участия в реальном учебно-воспитательном процессе накапливается значительное количество различного рода наглядных пособий, раздаточных материалов (в виде карточек-заданий, карточек программированного контроля и т. д.), слайдов, кодограм для ТСО. Их необходимо классифицировать и создать свой персональный фонд (который может использоваться в дальнейшей учебно-воспитательной работе как на V курсе, так и во время стажировки после окончания института).

Примерная схема психолого-педагогической характеристики на учащегося приведена в Приложении 10.

При составлении гигиенической характеристики учебного заведения необходимо дать оценку помещений, режима учебного заведения, режимов проветривания и вентиляции, естественного и искусственного освещения, расписания уроков и т. д. При составлении данной характеристики целесообразно пользоваться конспектом лекций и практических занятий по санитарной гигиене и эргономике.

В процессе педагогической практики на IV курсе для студентов открывается широкое поле деятельности для подбора и классификации материалов по теме курсовой работы по методике преподавания производственного обучения (специальных дисциплин). Тема курсовой работы получается до прохождения практики.

Практика на V курсе является завершающим кульминационным моментом непрерывной педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей. Ее продолжительность такая же, как и на IV курсе – 5 недель, но программа и план различаются объемом работы студентов, количеством проводимых уроков и воспитательных мероприятий, глубиной анализа педагогических явлений и процессов, а также объемом принятых на себя функциональных обязанностей должностных лиц.

Учебно-воспитательная практика на V курсе является комплексной, с ориентацией на уроки теоретического обучения, так как ее цель – подготовить к целостному выполнению функций преподавателя общетехнических и специальных дисциплин (теоретического обучения) и классного руководителя группы. В рамках данной практики не исключена и интеграция в одном лице: преподаватель теоретического обучения + мастер производственного обучения, воспитатель + классный руководитель. Это вызвано тем, что для более эффективной подготовки квалифицированных кадров в учебных заведениях системы ПТО целесообразно сосредотачивать в руках одного специалиста теоретическое и производственное обучение, что имеет свои преимущества: не нарушается целостность воспитательного процесса в группе, учащиеся знают уровень требований, предъявляемых к ним со стороны педагога, более комфортно чувствуют себя с ним в ходе учебной и



воспитательной работы. Главное в процессе этой практики ознакомиться с учебной и воспитательной деятельностью преподавателя общетехнических и специальных дисциплин, то есть изучить организацию и формы проведения занятий по теоретическому обучению, методы и приемы, применяемые на уроках данного типа, учебную документацию, используемую преподавателем теоретического обучения в своей работе.

Учебно-воспитательная практика V курса может проводиться как в ПТУ, так и в ВТУ, техникумах и т. д. В процессе этой практики студенты продолжают формировать себя как педагога-профессионала, все более присваивая профессиональные способы учебной и воспитательной деятельности. Это происходит на уроках теоретического и производственного обучения, в ходе подготовки и проведения воспитательных мероприятий с группой, индивидуальной работы с отдельными учащимися. Студенты изучают, как строятся межличностные отношения в коллективе и как это влияет на учебно-воспитательный процесс в группе. В этот период подбираются материалы для методической части дипломного проекта.

#### **Задания для студентов-практикантов V (выпускного) курса** *Учебная деятельность*

Посещать, наблюдать и анализировать уроки производственного и теоретического обучения с целью изучения организации и методики их проведения, поиска новизны, элементов творчества и т. д. (в отчет сдать 2 – 3 письменных анализа уроков производственного обучения и 2 – 3 уроков теоретического обучения).

Оказывать посильную помощь преподавателю теоретического обучения в подготовке и проведении занятий (в составлении плана урока, подборе наглядных и дидактических средств для достижения целей урока, разработке и изготовлении методического обеспечения для ТСО).

Подготовить, самостоятельно провести и проанализировать 5 уроков производственного обучения и не менее 10 уроков теоретического обучения.

#### *Воспитательная работа*

Посещать, наблюдать и анализировать внеклассные мероприятия, проводимые с учебными группами в ходе практики (в отчет сдать письменный анализ 2 – 3 мероприятий).

Участвовать в подготовке и проведении спортивных и внеклассных мероприятий, общих для всего учебного заведения, и мероприятий, проводимых с учебной группой, за которой студент закреплен на период практики.

Подготовить и самостоятельно провести 4 – 5 внеклассных мероприятий.

#### *Научно-методическая и научно-исследовательская работа*

Осуществлять наблюдения и провести психолого-педагогический анализ возникающих на практике нестандартных ситуаций, наметить пути их разрешения.

Научиться вскрывать психолого-педагогические причины слабой успеваемости и недисциплинированности учащихся. Разработать психологически оправданную систему мероприятий по устранению пробелов в учебно-воспитательной работе.

Составить полную психолого-педагогическую характеристику на коллектив группы (используя методы наблюдения, опроса, социометрии).

Подобрать материалы для методической части дипломного проекта.

#### **Методические рекомендации к выполнению заданий**

Для овладения основными способами деятельности преподавателя общетехнических и специальных дисциплин студенту необходимо за период практики изучить учебную документацию по теоретическому обучению: учебный план по профессии, своднотематический план, расписание уроков, поурочные планы предметов теоретического цикла, а также учебную и методическую литературу и наглядные пособия, используемые в учебном процессе по данной профессии.

При посещении занятий практиканту следует уделять особое внимание:

- взаимосвязи знаний, получаемых учащимися на уроках теоретического обучения, и умений и навыков, приобретаемых в процессе производственного обучения;
- наличие межпредметных связей и их роли в повышении общего уровня подготовки учащихся;
- поиску новых творческих путей решения нестандартных педагогических ситуаций, творчеству учащихся в производственной деятельности.



На протяжении всей практики студент оказывает посильную помощь в подготовке и проведении уроков производственного и теоретического обучения (особое внимание необходимо уделять урокам теоретического обучения).

Начиная со второй недели практики, студент самостоятельно подготавливает и проводит 5 уроков производственного и 10 – 15 уроков теоретического обучения с последующим их разбором и анализом (по одному из них зачетные). Вся документация по проделанной учебной работе прилагается к отчету.

Анализ уроков теоретического обучения рекомендуется проводить по схеме, приведенной в Приложении 11.

В течение первой недели необходимо тщательно спланировать всю воспитательную работу в учебном заведении.

Все материалы по проведенной воспитательной работе (анализы, планы-конспекты и т. д.) вложить в отчет по педагогической практике.

Возникающие нестандартные педагогические ситуации разрешаются при творческом подходе и тщательном их психолого-педагогическом анализе.

Составление психолого-педагогической характеристики на коллектив рекомендуется проводить по схеме, приведенной в Приложении 12.

В ходе практики создаются благоприятные условия для сбора информации и материалов по методической части дипломного проекта, тему которого и задание по методической части необходимо получить до начала практики. Все материалы по данному разделу задания в письменном виде прилагаются к отчету.

Виды и сроки непрерывной педагогической практики по курсам можно определить следующим образом:

На I – III курсах студенты проходят ознакомительно-обучающую практику, особенность которой в том, что она проводится с изучением основных нормативных дисциплин психолого-педагогического цикла и носит характер психолого-педагогического практикума, позволяя соотносить теоретические знания о подробностях и учебно-воспитательном процессе с реальными условиями учебных заведений системы ПТО.

Прохождение данного вида практики возможно в двух вариантах:

а) с отрывом от учебных занятий в течение одной недели в учебном году (36 часов) с обязательной работой студентов в учебном заведении системы ПТО (ПТУ, техникуме) во внеаудиторное время;

б) по одному дню в месяц, свободному от учебных занятий и последующей работой во внеаудиторное время.

На IV – V курсах поэтапно проводятся длительные учебно-воспитательные практики:

а) студенты IV курса проходят учебно-воспитательную практику в течение 5 недель (8-й семестр) в качестве мастера производственного обучения – воспитателя или его дублера.

б) студенты V курса проходят учебно-воспитательную практику также в течение 5 недель (9-й семестр), осваивая способы профессиональной деятельности преподавателя теоретического обучения – классного руководителя группы.

Необходимое количество учебных часов для проведения педагогической практики на I – III курсах можно изыскать следующим образом:

*во-первых*, сократить практику на IV курсе с 6 недель (как она проводится по действующим учебным планам) до 5, так как первая неделя этой практики полностью отводится на адаптационный процесс студентов в условиях учебных заведений системы ПТО. При непрерывной же практике студенты ИПФ знакомятся с учебно-воспитательным процессом в учебных заведениях системы ПТО и спецификой самих заведений, начиная уже с I курса. Очевидна экономия 36 учебных часов;

*во-вторых*, проводить педагогическую практику на I – III курсах частично за счет лабораторно-практических занятий по предметам психолого-педагогического цикла (прецедентом того может являться составление реальных психолого-педагогических характеристик на учащегося и коллектив, проведения тестирования для изучения психолого-типологических и возрастных особенностей личности учащихся в учебных заведениях системы ПТО, а не работа студентов с абстракциями на лабораторно-практических занятиях в аудиториях вуза).

Педагогическая практика студентов ИПФ должна проходить в лучших (профильных) учебных заведениях системы ПТО.

Перед выходом студентов на практику необходимо провести общую установочную конференцию, на которой зачитывается

приказ о распределении студентов по учебным заведениям системы ПТО. Студенты знакомятся с программой практики, необходимой отчетной документацией и требованиями к студенту-практиканту. Если педагогическая практика на I – III курсах проводится по одному дню в месяц (см. виды практик), то установочная конференция – один раз на каждом курсе перед первым днем практики. Для проведения практики такого вида преподаватели на учебных практикумах разрабатывают задания (без индивидуальных планов на весь период практики).

Перед установочной конференцией студентам необходимо раздать четкий план-задание (по возможности отпечатанный), единый для всего потока, на основе которого студенты (I – III курсов в течение первого дня практики, IV – V курсов в течение первой недели практики) разрабатывают индивидуальный план прохождения практики (с учетом своих индивидуальных способностей и недостатков).

Рабочий день студента-практиканта должен длиться не менее 5-6 часов и включать: посещение уроков; беседы с директором (заместителем по УВР), преподавателями-предметниками, мастерами производственного обучения, воспитателями, активом группы; работу с документацией учебных заведений системы ПТО, проведение внеклассных мероприятий и т. д.

Работа студента-практиканта над конспектом, специальной и методической литературой выносится за пределы указанного времени, на нее затрачивается еще 2 часа.

На весь период практики к одному методисту целесообразно прикреплять не более 10 – 12 человек. При проведении педагогической практики на I – III курсах за учебной группой (по месту прохождения практики) можно закреплять по несколько студентов-практикантов, а на IV – V курсах – по одному студенту за учебной группой.

Студенты заочного отделения в зависимости от наличия у них педагогического опыта и характера выполняемой ими практической работы делятся на две группы:

а) студенты, работающие в учебных заведениях системы ПТО, освобождаются от прохождения педагогической практики по предоставлению отзыва и характеристики по результатам учебно-воспитательной работы в учебном заведении, заверенных директором;

б) студенты, не ведущие педагогической работы, проходят педагогическую практику согласно заданий и отчетности базовой программы педагогической практики для дневной формы обучения.

С целью привития интересов к научно-исследовательской работе в процессе педагогической практики студентам I – III курсов преподаватели кафедр педагогики и психологии раздают темы рефератов и задания; студентам IV – V курсов задания для курсовых работ по “Педагогике”, “МПО” и методической части дипломного проекта.

При организации педагогической практики в планировании допускаются изменения в зависимости от специфики профессии, типа учебного заведения системы ПТО, количественного состава группы, теоретической и профессионально-педагогической подготовки учащихся.

На заключительной конференции (которую рекомендуется проводить в учебных заведениях, в которых студенты проходили педагогическую практику) необходимо присутствие практикантов, мастеров производственного обучения, воспитателей и т. д. (за которыми закреплены практиканты), зам. директора по УВР, старшего мастера, директора (по возможности) и руководителя(лей) практики от института.

В ходе конференции студенты должны отчитаться по плану о проделанной работе, отвечая на возможные вопросы и замечания. Затем дается краткая характеристика работы каждого практиканта со стороны работников учебного заведения (в котором проводилась практика) и подводятся итоги педагогической практики с вынесением рекомендуемой оценки по каждому студенту-практиканту. Итоговую оценку выставляет руководитель практики от института (с учетом оценки консультантов по педагогике и психологии).

Со спецификой организации и проведения непрерывной педагогической практики на ИПФ по вышепредложенной модели, с обязанностями руководителей по педагогической практике, обязанностями, планированием работы студента-практиканта, отчетной документацией и программами педагогических практик по курсам более детально можно ознакомиться в сборнике методических материалов для студентов инженерно-педагогических специальностей [169].

За время прохождения педагогической практики в такой форме студенты ИПФ смогут опробовать себя в роли мастера производственного обучения, преподавателя-предметника специальных и технических дисциплин, воспитателя и классного руководителя группы, а также научиться вести психолого-педагогические наблюдения и общественную работу.

### **Эффективность непрерывной педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей**

Экспериментальная проверка эффективности организации и проведения непрерывной педагогической практики инженеров-педагогов по предложенной модели проводилась на I – III курсах на базе Мозырского ПТУ № 228, на IV – V курсах на базе ПТУ № 68, 84, 131, 228 и политехникума г. Мозыря, ВПТ № 144, ПТУ № 67 г. Гомеля.

В процессе проведения педагогического эксперимента решались следующие задачи:

1. Изучение влияния нового содержания и непрерывной организации педагогической практики на качество и уровень профессиональной подготовки инженеров-педагогов.

2. Отработка и корректировка рабочей учебно-программной документации по проведению непрерывной педагогической практики.

3. Выявление отношения преподавателей института, управленцев и инженерно-педагогических работников учебных заведений системы профтехобразования, студентов экспериментальной группы к предложенной модели организации и проведения непрерывной педагогической практики инженеров-педагогов.

В соответствии с вводимыми независимыми переменными в проводимом педагогическом эксперименте в качестве зависимых переменных были взяты следующие количественные и качественные критерии [65].

1. Коэффициент успеваемости  $K_y = N_1 / N \cdot 100 \%$ , где:  $N_1$  – количество верных ответов;  $N$  – общее количество заданных вопросов.

2. Уровень обученности (усвоение знаний и умений). Для ситуации обучения в процессе педагогической практики в экспери-

менте были выделены четыре уровня, характеризующиеся следующим образом:

*первый уровень* – студент выполняет задания (виды деятельности) по образцу;

*второй уровень* – студент использует присвоенные теоретические знания и может выбрать необходимый способ действия из известных;

*третий уровень* – студент сознательно трансформирует и адаптирует изученные способы деятельности в новых условиях;

*четвертый уровень* – студент адаптируется к педагогической ситуации, проектирует задачи и план предстоящей деятельности, рефлексировать деятельность, внося в нее адекватные коррективы.

3. Качество профессионального обучения (уровень сформированности педагогических умений).

4. Мнение студентов, инженерно-педагогических работников учебных заведений системы ПТО и руководителей педагогической практикой о целостной модели организации и проведения непрерывной педагогической практики на ИПФ.

5. Готовность будущих инженеров-педагогов к предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Степень выраженности качества в педагогической деятельности инженера-педагога оценивалась по пятибалльной системе:

5 – проявляется постоянно в типичных и нестандартных ситуациях педагогического процесса;

4 – проявляется часто, но, как правило, в знакомых типичных ситуациях учебно-воспитательной работы;

3 – проявляется примерно в 50% соответствующих случаев;

2 – имеет место в деятельности редко, от случая к случаю;

1 – почти не проявляется в деятельности, не имеет места вообще.

Эксперимент проводился в несколько этапов с использованием комплекса разнообразных методик.

На первом (подготовительном) этапе путем наблюдения за деятельностью студентов ИПФ в процессе педагогической практики, бесед (с руководителями педагогической практики, инженерно-педагогическими работниками учебных заведений системы ПТО и студентами ИПФ) и анкетного опроса проводился детальный анализ эффективности педагогической практики на ИПФ как

вида учебно-воспитательной деятельности, выявлялись основные недостатки в ее организации и проведении.

На втором этапе в ходе констатирующего педагогического эксперимента определялись исходные данные для дальнейшего исследования. Констатирующий эксперимент начался с весны 1994 года и проводился последовательно в течение 3 лет на I – III курсах. Были вычленены три предмета психолого-педагогического цикла “Психология” (I курс), “Педагогика” (II курс) и “Технические средства обучения” (III курс), в логике которых проводилась констатация теоретического уровня знаний (посредством тестов, см. Приложения 13 – 15) в зависимости от курса обучения (так как умения в основном формируются в ходе педагогической практики).

Для проведения эксперимента была выбрана одна группа (24 человека) из двух обучающихся на инженерно-педагогическом факультете. Причем начальная общеобразовательная подготовка обеих групп, условия их обучения на факультете существенно не отличались (до проведения обучающего эксперимента с одной из них), что подтверждается констатирующим экспериментом (см. табл. П.22.1 и П.22.2 Приложений). На протяжении всего второго этапа эксперимента определялись и отрабатывались подходы к отбору содержания педагогической практики по курсам, уточнялась учебно-планирующая и отчетная документация по ее проведению.

Параллельно с констатирующим экспериментом, начиная со II курса, проводился обучающий эксперимент. Для его организации проведена следующая работа.

На основании анализа содержания предметов психолого-педагогического цикла, учебного плана инженерно-педагогического факультета, организационных моментов проведения педагогической практики инженеров-педагогов была разработана экспериментальная учебно-планирующая документация по организации и проведению непрерывной педагогической практики [169], подготовлена база для проведения обучающего эксперимента, в ходе которого (в логике вышеназванных предметов) студенты экспериментальной группы непосредственно в учебных заведениях системы ПТО выполняли следующие виды заданий.

На I курсе осуществляли наблюдения за учащимися; знакомились с их личными делами, медицинскими картами, письменны-

ми и практическими работами; проводили с учащимися индивидуальные беседы, что позволяло расширить знания об условиях жизни, режиме дня, идеалах, желаниях; составляли блиц-характеристику на одного – двух учащихся группы (примерную схему блиц-характеристики см. в Приложении 6); знакомились с деятельностью мастеров производственного обучения и преподавателей-предметников на уроках и после них; оказывали посильную помощь воспитателю, мастеру группы в проведении внеурочных мероприятий.

Особенностью педагогической практики на I курсе являлось то, что студенты овладевали первыми практическими умениями по изучению личности учащихся, их возрастным особенностям, получали реальные представления о педагогической деятельности и первоначальные умения по подготовке внеклассных мероприятий.

На II курсе студенты знакомились с формами и методами воспитательной и культурно-массовой работы, проводимой с учащимися, с работой кружков и спортивных секций, методических объединений по вопросам воспитательной деятельности, с настенной печатью и ее действенностью; наблюдали за проведением внеклассных мероприятий, анализировали их (примерную схему анализа внеклассного мероприятия см. в Приложении 7); готовили и проводили внеклассное мероприятие (вечер, викторину, диспут, устный журнал) с закрепленной на период практики группой (при необходимости допускалась помощь воспитателя, мастера группы); проводили психолого-педагогический анализ 1 – 2 уроков (примерную схему см. в Приложении 8); апробировали методики по изучению личности учащегося (внимание, память, мышление, темперамент), которые изучались на практических занятиях по психологии.

Во время педагогической практики на II курсе студенты, выполняя задания по программе, получали представление о системе воспитательной работы в базовом учебном заведении, овладевали первоначальными умениями по организации и проведению внеклассных мероприятий, учились проводить психолого-педагогический анализ уроков, отрабатывали умения и навыки по изучению личности учащихся, их индивидуально-типологических особенностей.

На III курсе студенты выясняли цели и особенности подготовки учащихся конкретной специальности (в закреплённой на период практики за студентом группе), изучали квалификационную характеристику, сводно-тематический план группы; наблюдали и анализировали уроки теоретического и производственного обучения, особое внимание уделяя деятельности педагога (мастера производственного обучения, преподавателя-предметника) и деятельности учащихся в процессе обучения; познакомились с наличием и использованием технических средств обучения (ТСО) в учебно-воспитательном процессе конкретного учебного заведения; оказывали посильную помощь мастеру производственного обучения (преподавателю) в подготовке и проведении урока с применением ТСО, самостоятельно изготавливали методическое обеспечение к этому уроку; готовили и проводили внеклассное мероприятие с использованием знаний, полученных при изучении предмета «Культура речи».

Особенностью педагогической практики III курса являлось то, что студенты познакомились с организацией и отчетно-планирующей документацией учебно-воспитательной работы в группе, получали максимально возможную информацию о подготовке и проведении уроков теоретического и производственного обучения, овладевали первоначальными умениями по проведению урока (фрагмента урока) с применением ТСО (при необходимости допускалась помощь мастера группы, преподавателя), отработывали умения и навыки по организации и проведению внеклассных мероприятий.

Учебно-воспитательные практики экспериментальной группы на IV и V курсах являлись продолжением педагогической практики младших курсов. Отличительными особенностями обучения в процессе этих практик от предшествующих являлись следующие: комплексность, длительность и активность.

В процессе педагогической практики на IV курсе студенты готовились к целостному выполнению функций мастера производственного обучения и воспитателя группы, на V – преподавателя общетехнических и специальных дисциплин и классного руководителя.

В процессе педагогической практики на IV курсе появилась возможность провести сравнительный эксперимент между контрольной и экспериментальной группами, в ходе которого выяв-

лялся уровень усвоения профессиональных способов деятельности (уровень обученности) практикантов. В обеих группах были созданы сравнительно равноценные условия. По ходу практики руководители от института и мастера производственного обучения (эксперты), за которыми были закреплены студенты на период практики, осуществляли целенаправленное изучение учебной и воспитательной деятельности своих подопечных. Отправной точкой для изучения экспертами учебно-воспитательной деятельности студентов являлись четыре условных уровня обученности, на основании которых оценивались продукты деятельности практикантов, организация и проведение ими уроков производственного обучения, внеклассных мероприятий и т. д.: 1-й уровень – студенты выполняют действие по образцу; 2-й – студенты применяют полученные знания и могут выбрать нужный способ действия из известных; 3-й – студенты самостоятельно трансформируют изученные способы деятельности в новых условиях; 4-й уровень – студенты самоопределяются в ситуации, формулируют задачи и составляют план деятельности, анализируют деятельность и вносят в нее коррективы, понимают место своей деятельности в общественной деятельности. Сравнительные результаты уровней усвоения профессиональных способов деятельности (уровней обученности) контрольной и экспериментальной групп см. в табл. 20.

Таблица 20

**Результаты сравнительной оценки уровней усвоения профессиональных способов деятельности**

Группа	Количество учащихся	Уровень усвоения профессиональных способов деятельности (% от общего количества студентов)			
		1-й	2-й	3-й	4-й
Контрольная	25	92	80	52	20
Экспериментальная	24	95,8	91,6	70,8	54,1

При анализе табл. 20 видны существенные отличия в положительную сторону у студентов экспериментальных групп, особенно на третьем и четвертом уровнях усвоения профессиональных способов деятельности. Это вполне закономерно, так как студен-

ты, обучающиеся по экспериментальной программе, начиная с первого курса и на протяжении всего периода непрерывной педагогической практики включались в усложняющиеся виды профессиональной деятельности, овладевая при этом соответствующими умениями и навыками, необходимыми для выполнения этих видов деятельности. От курса к курсу сохранялась преемственность усвоения профессиональных способов деятельности.

В процессе сравнительного эксперимента на IV курсе были также проанализированы уровни сформированности основных педагогических умений в контрольной и экспериментальной группах (табл. 21).

Таблица 21

**Сформированность педагогических умений у контрольной и экспериментальной групп**

Группа	Развитие социально-психологической наблюдательности	Сформированность коммуникативных способностей	Сформированность организационных умений	Сумма баллов	Средний балл
Контрольная	4,7	5,8	6,7	17,2	5,7
Экспериментальная	5,4	6,6	7,3	19,3	6,4

**Примечание.** Оценивание экспертами осуществлялось по 10-балльной системе.

Данные, приведенные в табл. 21, получены в результате использования комплекса методик. Так, уровень развития социально-психологической наблюдательности позволила определить методика "Предсказание социометрических результатов", уровень сформированности коммуникативных способностей – методика "Контакт" (умение налаживать коммуникативные отношения с учащимися), уровень сформированности организационных умений – "Комбинированная эстафета" (организация учебной, воспитательной,

культурно-массовой, производственной деятельности). Анализ данных таблицы показывает, что средний балл сформированности педагогических умений у экспериментальной группы также выше, чем у контрольной.

Третий этап педагогического эксперимента (V курс) – контролирующий, который направлен на определение готовности студентов инженерно-педагогического факультета к предстоящей профессионально-педагогической деятельности. В качестве критериев сформированности структуры соответствующей деятельности инженера-педагога можно принять его готовность выполнять следующие функции: конструктивную, организаторскую, коммуникативную, информационную, развивающую, ориентационную, исследовательскую [98]. Оценку качества готовности студентов контрольной и экспериментальной групп к предстоящей профессионально-педагогической деятельности давали эксперты (руководители педагогической практики и инженерно-педагогические работники учебных заведений системы профтехобразования) на итоговой конференции на местах практики. Экспертное оценивание проводилось на основании методики [101]. Мнения экспертов, выраженные по пятибалльной оценочной шкале (см. Приложение 16), отражены в табл. 22.

Таблица 22

**Экспертное оценивание готовности студентов инженерно-педагогического факультета к профессионально-педагогической деятельности**

Группа	Результаты оценивания различных видов профессионально-педагогической деятельности, средний балл							
	конструктивной	организаторской	коммуникативной	информационной	развивающей	ориентационной	исследовательской	готовность группы
Контрольная	4,1	3,6	3,7	3,8	3,9	3,9	4,1	3,9
Экспериментальная	4,7	4,6	4,7	4,5	4,6	4,5	4,6	4,6

Данные табл. 22 наглядно демонстрируют, что средний оценочный балл по всем видам предстоящей профессионально-педагогической деятельности у студентов экспериментальной группы выше, чем в контрольной. Особенно это прослеживается в организаторской, коммуникативной, информационной и развивающей деятельности (разность соответственно составляет: 1,0 ; 1,0; 0,7; 0,7). Это вполне закономерно, так как умениями и навыками по этим видам деятельности студенты экспериментальной группы овладевали последовательно, от курса к курсу выполняя усложняющиеся виды заданий. Логичным представляется и тот факт, что средний балл готовности экспериментальной группы значительно выше, чем у контрольной (разность составляет 0,7 балла). Данная разность может служить показателем педагогического эффекта экспериментального варианта организации и проведения педагогической практики на ИПФ, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования о повышении качества профессионально-педагогической подготовки инженера-педагога в процессе непрерывной педагогической практики. Эффективность предложенных инноваций подтверждается табл. 20 и 21, показывая, что от правные позиции контрольной и экспериментальной групп существенно не отличались (см. табл. П.22.1 и П.22.2 Приложений).

Объективность оценок обеспечивалась независимостью и профессиональным подходом экспертов к оцениванию. Надежность гарантировалась устойчивым характером методики эксперимента к возможным воздействиям извне. Репрезентативность, всесторонняя проверка обеспечивались достаточным количеством и разносторонним характером заданий, анкет, бесед. Сравнительность достигалась введением экспериментального фактора только в одну из двух групп. Доказательность полученных результатов подтверждается достаточно широким набором средств исследования и показателей, принимаемых во внимание при его проведении.

Отношение студентов (рис. 5) к содержанию, организации и проведению педагогической практики выяснялось как в экспериментальной, так и в контрольной группах (см. Приложение 17). Оказалось, что удовлетворены обучением в экспериментальной группе 88 % студентов, контрольной – 64 % ; экспериментальным вариантом обучения не совсем удовлетворены 8 % , совер-

шенно неудовлетворенных респондентов нет, неопределившихся с ответом – 4 %. Существующим (традиционным) вариантом обучения в процессе педагогической практики не совсем удовлетворены 26 % , совершенно не удовлетворены – 7 % и не определились с ответом – 3 % .



Рис. 5. Удовлетворенность студентов процессом обучения в период педагогической практики:  
 1 – да, удовлетворяет; 2 – скорее удовлетворяет;  
 3 – скорее не удовлетворяет; 4 – не удовлетворяет;  
 5 – затрудняюсь ответить

Основные причины неудовлетворенности в экспериментальной группе сводятся к повышению требовательности в процессе непрерывной педагогической практики, увеличению ее сроков и объема заданий. В качестве недостатков, послуживших причиной неудовлетворенности традиционной формы проведения педагогической практики инженеров-педагогов, были названы: отсутствие опыта взаимодействия с учащимися, нечеткость представления о качествах личности учащихся, недостаточная практическая подготовка в целом, формальный характер некоторых заданий, отсутствие четкой организации проведения практики, привлечение к внепрограммным видам работ, несерьезное отношение к студентам-практикантам.

Отношение руководителей педагогической практики и инженерно-педагогических работников учебных заведений системы профтехобразования (см. Приложение 18) к экспериментальному

варианту организации и проведения педагогической практики инженеров-педагогов (рис. 6) выразилось следующим образом: 85 % респондентов считают экспериментальный вариант целесообразным, сомневаются в этом 5 %, не согласны с проведением непрерывной педагогической практики 5 % опрошенных, не определились с ответом 5 %.

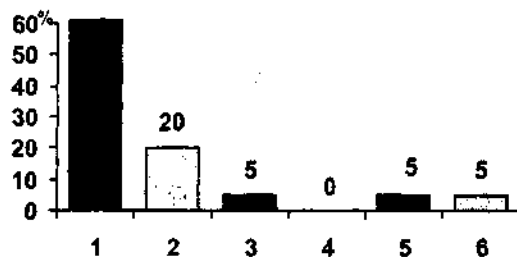


Рис. 6. Отношение руководителей педагогической практики и инженерно-педагогических работников к экспериментальному варианту проведения педагогической практики инженеров-педагогов:

- 1 – считаю однозначно целесообразным;
- 2 – считаю скорее целесообразным, чем нет;
- 3 – считаю, что ничего не изменилось;
- 4 – считаю скорее нецелесообразным, чем целесообразным;
- 5 – считаю однозначно нецелесообразным; 6 – затрудняюсь ответить

Положительными качествами экспериментального варианта проведения педагогической практики инженеров-педагогов являются: возможность улучшения качества профессионально-педагогической подготовки; более рациональное использование учебного времени, отводимого на практическую подготовку; заинтересованность, активность, самостоятельность студентов в процессе практики; накопление опыта коммуникативных отношений с учащимися и инженерно-педагогическими работниками; появление мотивации к изучению вузовских предметов. Отрицательные ответы и затруднения с ответами опрошенных связаны с нежеланием взять на себя большую самостоятельность и ответственность, сомнениями в обеспечении необходимой организации непрерывной педагогической практики, убеждением в эффективности и достаточности проведения существующей педагогической практики инженеров-педагогов.

Совокупность результатов педагогического эксперимента дает основания для подтверждения выдвинутой гипотезы настоящего исследования и свидетельствует о положительной направленности предложенных инноваций. Реорганизация существующей педагогической практики, разработка нового содержания и непрерывной формы ее проведения, в целом создание иной системы интересов, мотивов, потребностей студентов и педагогов, способствующей повышению качества присвоения знаний, навыков, умений, повышают качество профессионально-педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования на основе опытно-экспериментальной работы мы пришли к следующим выводам.

В условиях развития демократических отношений, вхождения образования в рынок возрастает роль подготовки конкурентоспособного специалиста, имеющего, кроме фундаментальной теоретической подготовки, установку на самосовершенствование и высокий уровень развития механизмов общения, каковым и должен быть современный инженерно-педагогический работник.

Понятие “инженер-педагог” — сложное интегральное образование. С одной стороны, это “инженер определенного профиля”, с другой — “педагог”, сочетающий психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки. Поэтому подготовку инженера-педагога в отличие от учителя школы необходимо вести комплексно, сочетая общественные, общенаучные, инженерные, психолого-педагогические и методические компоненты, качественное усвоение которых даст возможность будущему специалисту в определенной степени наиболее полно выполнить возложенные на него функции.

В технологии подготовки специалистов на ИПФ намечился ряд проблем, которые существенно влияют на качественную подготовку инженеров-педагогов и требуют углубленного изучения, анализа и решения. В их числе:

а) преодоление в учебных планах механического объединения инженерного и психолого-педагогического образования: при обучении в институте студенты не получают комплексной инженерно-педагогической подготовки, которая сочетала бы в себе логически стройную систему взаимосвязи всех курсов и дисциплин по определенной специальности. При механическом объединении инженерных и педагогических дисциплин не происходит их интеграция, взаимопроникновение, взаимообусловленность; предметы инженерного и психолого-педагогического циклов изучаются студентами обособленно, как бы в “чистом” виде;

б) временной разрыв между изучением предметов психолого-педагогического цикла и организацией и проведением педагогической практики на ИПФ; при существующей на настоящий момент технологии подготовки инженерно-педагогических кадров изучение большинства предметов психолого-педагогического цикла приходится на I – III курсы, а организация и проведение педагогических практик осуществляется на IV – V курсах. Такой достаточно большой временной разрыв (2 – 3 года) между прохождением студентами теоретических курсов и реализацией их положений и законов на практике, как правило, приводит к определенной потере части знаний (происходит отрыв теории от практики). В этой связи целесообразно:

- введение непрерывной педагогической практики (с I по V курс), которая становится связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их дальнейшей самостоятельной педагогической деятельностью;
- закрепление за ИПФ базовых учебных заведений системы профтехобразования для проведения непрерывной педагогической практики.

Непрерывная педагогическая практика, являясь органической частью учебно-воспитательного процесса вуза, посредством интеграции психолого-педагогических и инженерных знаний обеспечивает соединение теоретической подготовки будущих специалистов с их практической деятельностью в учебных заведениях системы ПТО, обогащает будущих инженеров-педагогов первоначальным опытом педагогической деятельности, обладает большими потенциальными возможностями для практической подготовки к деятельности в роли педагога как в условиях учебно-воспитательных заведений системы ПТО, так и на учебно-производственных участках предприятий и организаций. Эффективность непрерывной педагогической практики в значительной степени зависит от обоснованности принципов отбора содержания и умелой ее организации и проведения.

Непрерывная педагогическая практика рассчитана на пятилетний срок обучения в институте и предполагает последовательное включение будущих специалистов в постепенно усложняющиеся виды практической деятельности от I курса к выпускному, что дает возможность:

- во-первых, от курса к курсу увеличивать объем выполняемых заданий при расширении содержания педагогической практики;
- во-вторых, мера оказываемой студенту консультативной помощи уменьшается на каждом этапе практики, что приучает его работать самостоятельно и обращаться за помощью только по наиболее трудным вопросам;
- в-третьих, студенты в процессе педагогической практики постепенно все более углубляются в суть педагогических явлений и процессов, выясняя их причинно-следственные связи.

Непрерывная педагогическая практика является логическим продолжением теоретического обучения, которое, в свою очередь, решает практические задачи. Только при такой взаимообусловленности и взаимосвязи теоретической и практической подготовки можно осуществить научно обоснованное сокращение времени на профессиональное становление будущего специалиста и подготовить конкурентоспособного инженера-педагога.

Условиями организации и проведения непрерывной педагогической практики как системного, интенсивного и активного процесса являются: непрерывная организация педагогической практики на протяжении всего периода обучения на ИПФ; соответствие и практическая направленность содержания теоретических курсов содержанию данной практики; ротация и интеграция психолого-педагогических знаний в процессе практики; предварительное проведение договорной кампании с администрациями баз практики; обеспечение студентов современным инструктивно-методическим и справочным материалом; предоставление практикантам максимума возможностей для самостоятельной педагогической деятельности; обеспечение результативного контроля и руководства наиболее квалифицированными кадрами; скоординированность деятельности всех специалистов, осуществляющих проведение практики.

Введение непрерывной педагогической практики на ИПФ позволяет не только ликвидировать отрывочный, локально-фрагментарный характер данного вида практической подготовки студентов в вузе, но и создает позитивные предпосылки для улучшения качества подготовки будущих инженеров-педагогов, проявляющи-

еся в изменении позиции студентов-практикантов; появлении возможности изучения психолого-педагогических процессов, происходящих в учебных заведениях системы ПТО; увеличении эффективности педагогических воздействий; появлении мотивации к изучению вузовских предметов; интенсивном накоплении опыта коммуникативных отношений с учащимися, инженерно-педагогическими работниками, коллегами; формировании многообразных профессиональных умений, стиля педагогической деятельности.

За период прохождения педагогической практики студенты ИПФ утверждают себя в роли мастера производственного обучения, преподавателя-предметника специальных и технических дисциплин, воспитателя и классного руководителя группы, а также учатся осуществлять психолого-педагогические наблюдения и общественную работу. Положительная реакция студентов и преподавателей на внедрение непрерывной педагогической практики создает благоприятную объективную предпосылку к успешной ее реализации в процессе подготовки инженерно-педагогических кадров.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулина О.А., Загряжская Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Абинов Р.Х. Педагогическая практика и развитие творческого потенциала личности// Совершенствование педагогической практики студентов: Тез. докл. респ. науч.-метод. конф./ Редкол.: Г.С. Закиров (отв. ред.) и др. – Казань: КГПИ, 1991. – С. 79 – 80.
3. Артюх С.Ф., Соляник В.П. Об основных направлениях деятельности инженерно-педагогических вузов в новых условиях// Инженерно-педагогическое образование в условиях рыночной экономики: Тез. докл. к пленуму УМО по инженерно-педагогическим специальностям. Алма-Ата, апр. 1991 г. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1991. – С. 3 – 6.
4. Архангельский С.И. Роль и функции дидактической подготовки студентов// Формирование социально активной личности учителя: Межвуз. сб. науч. тр. – М., 1984.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
6. Батышев С.Я. О всеобщем профессиональном образовании // Сов. педагогика. – 1991. – № 6. – С. 66 – 70.
7. Безрукова В.С., Бажутин В.В., Лысцов Н.А. Инженерно-педагогическая подготовка: современные тенденции высшего образования // Сов. педагогика. – 1989. – №1. – С. 82 – 86.
8. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
9. Беляева А.П. Методика исследования содержания образования в средних профтехучилищах. – М.: Высш. шк., 1974. – 128 с.
10. Беляева А.П. Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании. – М.: Высш. шк., 1978. – 160 с.
11. Блинов В.М. Эффективность обучения: Методологический анализ определения этой категории в дидактике. – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
12. Бобрович Т.А., Гулин-Голубков В.К., Калицкий Э.М., Соломахины В.Д. Концепция профессионально-педагогического образования в Республике Беларусь. – Мн., 1996. – 14 с.
13. Бойко А.Н., Воробей В.И. Учебно-воспитательный научный комплекс// Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Тез. докл. и выступл. на Всесоюз. науч.-практ. конф. – Полтава, 1985. – С. 68 – 69.
14. Борейша И.А., Летковский Л.И. Проблемы подготовки инженерно-педагогических и рабочих кадров в Республике Беларусь// Инженерно-педагогическое образование: история, проблемы, перспективы: Материалы науч.-практ. конф. (21 – 22 октября, 1994) – Мн.: БГПА, 1994. – С. 19 – 22.
15. Валиев М.Х., Даянова Н.Н. Педагогические условия активации деятельности студентов во время педагогической практики// Совершенствование педагогической практики студентов: Тез. докл. респ. науч.-метод. конф./ Редкол.: Г.С. Закиров (отв. ред.) и др. – Казань: КГПИ, 1991. – С. 41 – 42.
16. Вейт М.А. Непрерывное образование и подготовка учителя // Сов. педагогика. – 1996. – № 6. – С. 79 – 82.
17. Взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущего учителя в вузе: Сб. науч. ст./ Мин. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького; Редкол.: И.И. Казимирская и др. – Мн., 1991. – 152 с.
18. Вопросы педагогической практики (В помощь студенту и руководителю практики от института) / Сост. канд.пед.наук М.Е. Донская. – Пенза, 1967. – 78 с.
19. Гершунский Б.С. О научном статусе и прогностической функции педагогической теории// Сов. педагогика. – 1984. – № 10. – С. 64 – 71.
20. Гиро А.И. Мотивация и стимулирование учителей в системе повышения квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Национальный ин-т образования. – Мн., 1994. – 19 с.

21. Горленко В.П. Новая модель педагогической практики: что покажет эксперимент ?// Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 8. – С. 68 – 78.
22. Горленко В.П. Системообразующая роль педагогической практики в подготовке учителей// Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 10. – С. 55 – 67.
23. Громько Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технология прорыва в будущее). – М.: Независимый методический университет, 1992. – 191 с.
24. Грохольская Н.В. Диагностика и развитие профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников: (Психологический аспект). – Ташкент, 1994. – 20 с.
25. Гусаковский М.А., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. и др. Концепция национальной школы // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 10. – С. 88 – 126.
26. Добрынин Н.Ф. Адаптация студентов и содержание высшего образования// Проблемы адаптации студентов. – Вильнюс, 1978. – С. 51 – 53.
27. Донченко П.А. Непрерывное инженерно-педагогическое образование – важный фактор повышения качества подготовки кадров// Проблемы непрерывного инженерно-педагогического образования: Тез. докл. к пленуму УМО по инженерно-педагогическим специальностям. Ленинград, 17 – 20 апреля 1990 г./ Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – С. 46 – 48.
28. Елманова В.К. Педагогическая практика как средство совершенствования профессиональных умений будущих учителей// Педагогическая практика: опыт, проблемы, перспективы: Тез. и сообщ. межвузов. науч.-тех. конф. – Ижевск, 1989. – С. 81 – 85.
29. Ермолаев В.С., Осоргин Е.Л. Экспериментальное исследование преемственности образования в системе индустриально-педагогический техникум – инженерно-педагогический вуз// Проблемы непрерывного инженерно-педагогического образования: Тез. докл. к пленуму УМО по инженерно-педагогическим специальностям. Ленинград, 17 – 20 апреля 1990 г./ Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – С. 42 – 43.
30. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. – 176 с.
31. Зеер Э.Ф., Глуханюк Н.С. Структура и особенности инженерно-педагогической деятельности // Социально-психологические особенности личности инженера-педагога: Сб. науч. тр./ Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1988. – С. 98 – 110.
32. Загвянский В.И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
33. Зеер Э.Ф., Карпова Г.А. Совершенствование психолого-педагогической подготовки инженера-педагога// Сов. педагогика. – 1987. – № 3. – С. 84–86.
34. Ивашенко С.А., Лобач И.И., Радченко А.К. Педагогическая практика: Программа для студентов инженерно-педагогических специальностей. – Мн., 1996.
35. Ильин М.В. Организационно-педагогические условия развития региональной системы профессионально-технического образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Национальный ин-т образования. – Мн., 1994. – 18 с.
36. Инженер// БСЭ. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1972. – Т. 10. – С. 272.
37. Инженерно-педагогические и психологические проблемы подготовки инженеров-педагогов для профтехучилищ и средних специальных учебных заведений. – М., 1975.
38. Инструктивно-методические указания к общественно-педагогической практике студентов младших курсов в школе. – Л., 1980. – 20 с.
39. Инструкция по педагогической практике студентов государственных университетов// Бюл. М-ва высш. и средн. спец. образование СССР. – 1986. – № 8. – С. 2 – 13.
40. Инструкция по организации и проведению педагогической практики в педагогических институтах Азербайджанской ССР. – Баку, 1967. – 25 с.
41. Инструкция по организации и проведению педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей высших учебных заведений. – М., 1975. – 20 с.
42. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 114 с.

43. Кардабнев А.А. Основные направления совершенствования летней педагогической практики студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Минский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького – Мн., 1992. – 20 с.
44. Карпова Г.Ф., Коломацкий Е.И. Методика проведения студентами-практикантами педагогического консилиума в ПТУ и техникумах// Проблемы подготовки и профессиональной адаптации инженеров-педагогов: Межвуз. сб. – Ростов н/Д: Ин-т с.-х. машиностр., 1983. – С. 110 – 117.
45. Катханов М.Н., Карпов В.В., Свиридова Н.Г. Методология подготовки преподавателей на ФПКП при многоступенчатой системе обучения в вузе. – М., 1992. – 140 с.
46. Кашлеў С.С., Дабрынеўская Г.І. Мадэль бесперапыннай педагагічнай практыкі студэнтаў педВНУ у школе (гімназіі)// Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 5. – С. 113 – 117.
47. Колчина Л.П. Будущим учителям – основы педагогического общения// Педагогическая практика: опыт, проблемы, перспективы: Тез. и сообщ. межвузов. науч.-тех. конф. – Ижевск, 1989. – С. 131 – 133.
48. Комплект учебно-планирующей документации для подготовки станочников широкого профиля “ПТУ – техникум – вуз”. – Мн., 1989. – 280 с.
49. Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/ Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабасова. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
50. Концептуальные положения о профессионально-педагогическом образовании в Республике Беларусь/ Т.А. Бобровиц, В.К. Гулин-Голубков, Э.М. Калицкий, В.Д. Соломахин. – Мн., 1995. – 12 с.
51. Концепция непрерывного педагогического образования / Отв. за выпуск Р.С. Пионова. – Мн, 1991 – 46 с.
52. Концепция образования и воспитания в Беларуси// Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 6. – С. 113 – 161.
53. Корнаева З.В. Методические рекомендации по педагогической практике (Для студентов фак. иностр. яз.)/ Сев.-Осетин. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 1992. – 15 с.
54. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. – М., 1986. – 208 с.
55. К основным вопросам организации непрерывной педагогической практики студентов: Метод. рекомендации. – Казань, 1985. – 32 с.
56. Корчак Я. Как любить детей. – М., 1973.
57. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методолог. анализ. – М., 1977. – 264 с.
58. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и практики. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
59. Красовицкий М.Ю., Беседа Т.И., Сердюк А.В. От педагогической науки к практике/ Под ред. М.Ю. Красовицкого. – К.: Рад. шк., 1991. – 188 с.
60. Крупник С.А. и др. Оргпроект реформы образования Республики Беларусь. – Мн., 1995. – 60 с.
61. Крупник С.В. Проектирование деятельностных систем образования в период реформирования: методолого-педагогические аспекты: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./ Национальный ин-т образования. – Мн., 1997. – 16 с.
62. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 184 с.
63. Кухарев Н.В. Педагогическая теория и школьная практика / БГУ. – Мн., 1978. – 296 с.
64. Кухарев Н.В. Эффективность обучения и воспитания: Наблюдение, опыт, размышления. – Мн.: БГУ, 1979. – 216 с.
65. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
66. Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Комплекс “ПТУ – лицей – вуз” как звенья единой системы непрерывного инженерно-педагогического образования (к вопросу о концепции комплекса)// Проблемы непрерывного инженерно-педагогического образования: Тез. докл. к пленуму УМО по инженерно-педагогическим специальностям. Ленинград, 17 – 20 апреля 1990 г./ Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – С. 90 – 91.
67. Леве Г. Учимся всю жизнь / Перевод с нем; Под ред. канд. пед. наук Т.А. Мамигоновой. – М.: Прогресс, 1983. – 128 с.
68. Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.

69. Леонович И.И. Критерии качества учебно-воспитательного процесса. – Мн.: Вышэйш. шк., 1977. – 128 с.
70. Лернер П. Инженер-педагог сегодня// Народное образование. – 1992. – №1-2. – С. 83 – 87.
71. Логика и проблемы обучения / Под ред. Б.В. Бирюкова, В.Г. Фабера. – М.: Педагогика, 1977. – 216 с.
72. Ложкин В.М. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов инженерно-педагогических специальностей// Формирование профессионально-педагогической направленности личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. – Свердлов. инж.-пед. ин-т, 1987. – С. 17 – 25.
73. Ляшчынская В.А., Смыкоўская В.І. Педагогічная практыка студэнтаў-філолагаў. – Мн.: Вышэйш. шк., 1983. – 111 с.
74. Маленко А.Т. Воспитание инженера-педагога: Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1986. – 120 с.
75. Маленко А.Т. Задачи по профессиональной педагогике: Учеб. пособие для инж.-пед. работников профтехобразования. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1987. – 168 с.
76. Маленко А.Т. Как готовить инженера-педагога: (Пробл. инж.-пед. высш. образования)// Народное образование. – 1990. – № 4. – С. 110 – 114.
77. Маленко А.Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования. – Мн.: Вышэйш. шк., 1980. – 166 с.
78. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология// Соч. – 2-е изд. – Т. 3. – С. 26.
79. Махмутов М.И., Занько С.Ф., Тюнников Ю.С. К структуре взаимосвязи педагогической теории и практики // Методология исследования инженерно-педагогического образования: Сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1987. – С. 18 – 26.
80. Мацкевич В.В. Полемиические этюды об образовании. – Ляепа: О. Аугустовской, 1993. – 288 с.
81. Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации. – М., 1968. – С. 276 – 277.
82. Методические указания по организации и проведению педагогической практики для студентов-заочников. – Мозырь, 1986. – 8 с.
83. Методический кабинет научной организации учебного процесса в вузе (краткое описание). – М., 1980. – 29 с.
84. Методические рекомендации по организации и программа первой педагогической практики. – Мн.: БГПА, 1996. – 25 с.
85. Методические рекомендации по педагогической практике студентов предвыпускных курсов. – МГПИ им. А.М. Горького, 1985. – 42 с.
86. Милорадова Н.Г. Совершенствование психологической подготовки инженеров-преподавателей // Формирование профессионально-педагогической направленности личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1987. – С. 70 – 77.
87. Михайлычев Е.А. Проблемы исследования профессиональной адаптации студентов инженерно-педагогических специальностей// Проблемы подготовки и профессиональной адаптации инженеров-педагогов: Межвуз. сб. – Ростов н/Д: Ин-т с.-х. машиностр., 1983. – С. 3 – 14.
88. Моминбаев Б.К. Опыт методической подготовки инженера-педагога (Каз. с-х ин-т) // Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С. 70 – 73.
89. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.К. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
90. Наумчик В.Н. Педагогическая практика как основа формирования творческого отношения к профессии учителя// Вопросы практической подготовки студентов университета: Материалы науч.-практ. конф., 23 – 25 апр. 1991 г./ Редкол.: И.И. Прокопьев (отв. ред.) и др. – Гродно, 1992. – С. 7 – 18.
91. Непрерывная педагогическая практика: Метод. рекомендации для преподавателей педвузов и руководителей педагогических практик базовых учреждений/ Сост. Н.Д. Царева. – М.: Прометей МГПИ им. Ленина, 1989. – 55 с.
92. Непрерывная педагогическая практика на младших курсах: Метод. рекомендации. – М.: Прометей МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – 35 с.
93. Никандров Н.Д. К классификации методологических проблем педагогики // Новые исслед. в пед. науках. – 1986. – № 1 (47).

94. Никифоров В.И. Основы и содержание подготовки инженера-преподавателя к занятиям: Учеб. пособие. – Л.: Ленингр. ун-т, 1987. – 144 с.
95. Образование и повышение квалификации работников образования. Вып. 6. Диагностика: методологические, психологические, управленческие аспекты: Сб. науч. тр./ М-во образования и науки РБ. Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования; Под ред. В.А. Янчука, С.А. Ковалева. – Мн., 1994. – 163 с.
96. Образование и повышение квалификации работников образования. Вып. 7. Методолого-педагогический словарь: Сб. науч. тр./ М-во образования и науки РБ. Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования; Под ред. Б.В. Пальчевского. – Мн., 1995. – 39 с.
97. Общая психология. Программа курса и методические указания по проведению лекционных занятий/ Автор-составитель Н.П. Бернацкая. – Мозырь: Мозырский государственный педагогический институт, 1996. – 24 с.
98. Описательная модель учителя труда – выпускника педвуза: Научно-методические рекомендации к разработке / Под ред. Ю.К. Васильева. – М., 1990. – 50 с.
99. Опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого/ Под ред. В.Н. Шацкой и Л.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1976. – 120 с.
100. Основы профессиональной педагогики. – Изд. 2-е, перераб. и доп. Профпедагогика. – М.: Высш. шк., 1977. – 504 с.
101. Оценка готовности студентов – будущих учителей труда к осуществлению политехнического образования, трудового воспитания и профориентации школьников: Метод. рекоменд. / Сост. канд. пед. наук Ю.А. Дмитриев. – М.: АПН СССР, 1990. – С. 10 – 22.
102. Пальчевский Б.В. Имитация бурной деятельности? // Белорусская думка. – 1996. – № 12. – С. 76 – 82.
103. Пальчевский Б.В. Новая образовательная парадигма и проблемы подготовки педагогических кадров// Проблема подготовки кадров для сельского хозяйства в регионе: Материалы научного семинара. Жлобин – Гомель (16 – 17 января, 1995 г.). – Гомель, 1995. – С. 5 – 13.
104. Пальчевский Б.В. Экранные средства в учебном процессе профтехучилищ. – Мн.: Высш. шк., 1981. – 117 с.
105. Пальчевский Б.В. Эти серьезные игры: О внедрении деловых игр в учебный процесс инж.-пед. факультета Белорус. политехн. ин-та// Проф.-техн. образование. – 1984. – № 1. – С. 30 – 31.
106. Пальянов М.П. Всестороннее развитие личности школьника. – Томск, 1985. – 112 с.
107. Педагог/ Советский энциклопедический словарь. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – С. 990.
108. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин, Н.И. Непомнящая, Н.П. Алексеев. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.
109. Педагогическая практика: Метод. рекомендации для студентов, методистов и работников школ/ Сост. З.В. Артеменко, Г.Б. Прохорчик; Мин. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Мн., 1979. – 90 с.
110. Педагогическая практика: программа и методические рекомендации: (Для студентов, учителей школ, методистов-руководителей педагогической практики) / Сост. Д.Н. Петрова и др.; Горьк. гос. ун-т им. А.М. Горького; – Харьков: ХГУ, 1990. – 110 с.
111. Педагогическая практика студентов инженерно-педагогических специальностей / А.А. Бытев, В.Г. Жак, И.И. Лобач и др.; Под ред. И.И. Лобача, В.Г. Жака. – Мн.: Вышэйш. шк., 1985. – 72 с.
112. Педагогическая практика студентов: Метод. разработки в помощь студентам-практикантам, методистам и учителям / Сост. Т.Н. Фатихов. – Уфа, 1970. – 84 с.
113. Педагогическая практика студентов университета: Учеб. пособие/ Г.Б. Михина, Э.И. Киришбаум, А.Д. Резник и др.; Под общ. ред. Т.А. Арташкинов, Г.Б. Михиной. – Владивосток: Дальневост. ун-т, 1992. – 90 с.
114. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие/ В.П. Тарантей, И.А. Карпюк, И.И. Прокопьев и др.; Под ред. В.П. Тарантея. – Мн.: Універсітэцкае, 1991. – 206 с.
115. Педагогическая практика учащихся индустриально-педагогических техникумов: Программа и метод. рекомендации. – М., 1981. – 52 с.

116. Педагогическая практика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.К. Розов, В.С. Морозова, Е.П. Белозерцева, О.А. Абдулина; Под ред. В.К. Розова. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
117. Польшая О.Я. Психологический практикум в школе: Учеб. метод. пособие для студентов-заочников пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979.
118. Пономарева И.Н. Организация непрерывной педагогической практики в подготовке учителя биологии// Непрерывная педагогическая практика: Метод. материалы/ Л.Н. Кейран. – Даугавпилс: ДПИ, 1989. – С. 5 – 12.
119. Практика// БСЭ: В 30 т. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – Т. 20.
120. Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов: Межвуз. сб. – Ростов н/Д: РИСХМ, 1986. – 142 с.
121. Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография) / Под ред. Ю.В. Громыко. – М., 1992.
122. Программа и методические указания по преддипломной практике для студентов специальностей 03.01.07. – Мозырь, 1994. – 7 с.
123. Программа непрерывной педагогической практики для студентов инженерно-педагогических специальностей (экспериментальный вариант)/ Под ред. Б.В. Пальчевского. – Мн.: БПИ, 1990. – 20 с.
124. Программа педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей 0577 – “Машиностроение” и 1219 – “Строительство”/ В.Т. Петриков, И.И. Лобач, В.Д. Соломахин, И.Т. Кавецкий. – Минск: БПИ, 1981. – 38 с.
125. Программа по курсу “Методика воспитательной работы в ПТУ”. – Мозырь, 1989. – 15 с.
126. Программы педагогических институтов/ Программа и типовые инструкции по организации и проведению педагогической практики студентов. – М.: Просвещение, 1975. – 24 с.
127. Проспектированная модель профессиограммы инженера-педагога /Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1989. – 12 с.
128. Профессиональный класс – основа сближения профессиональной и общеобразовательной школы/ Сост. М.П. Пальянов и др. – Томск, 1986.
129. Рабочая книга социолога. – М., 1976.
130. Рабочая программа и методические указания по педагогическим практикам для студентов 4 и 5 курсов инженерно-педагогического отделения специальности 1516/ Сост. Т.И. Горелова и др.; НСХИ. – Новосибирск, 1984. – 34 с.
131. Рекомендательный библиографический указатель по инженерно-педагогическому образованию / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1989. – 40 с.
132. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда: Пособие для начинающего преподавателя технического вуза. – М.: Выш. шк., 1990. – 112 с.
133. Российский инженерно-педагогический работник перед лицом новых проблем/ Под ред. проф. Г.Е. Зборовского; Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Екатеринбург, 1992. – 30 с.
134. Рувинский Л.И., Кобыляцкий И.И. Основы педагогики. – М., 1985.
135. Рудик Г.А. Профессионально-техническое образование от Москвы до самых до окраин ... (Исследования, размышления, рекомендации)/ МО РФ, Челяб. фил. ИПО. – Челябинск, 1994. – 74 с.
136. Скоморохов Н.Я., Репина О.М., Руденко С.А. О повышении уровня дидактической подготовки студентов в период практики// Из опыта организации педагогической практики студентов: Тез. докл. межвуз. конф. 1972 г., ноябрь. – Ростов н/Д, 1972. – С. 5 – 10.
137. Сластенин В.А., Ильин В.С. Перестройка высшего педагогического образования и формирование социально активной личности учителя // Межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987.
138. Сластенин В.А. Формирование социально активной личности учителя: общая концепция исследования// Формирование социально активной личности учителя: Межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. – С. 3 – 21.
139. Словарь прикладной социологии. – Мн.: Университетское, 1984.
140. Смотрицкий Л.С. Социально-педагогический проект интегрированной учебно-производственной среды для профессиональной подготовки учащихся (на примере ПТУ сельскохозяйственного типа). – М., 1986.



- зайственного профиля): Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / НИО. – Мн., 1996. – 152 с.
141. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей вуза: Тез. и сообщ. обл. науч.-практ. конф. – Полтава, 1980. – 80 с.
  142. Совершенствование процесса обучения рабочей молодежи: Профпедагогика / Под ред. О.Ф. Федоровой. – М.: Высш. шк., 1982. – 111 с.
  143. Содержание деятельности студентов второго курса в период непрерывной педагогической практики. – Минск, 1990. – 38 с.
  144. Содержание и организация педагогической практики: Метод. пособие/ Сост. Ю.В. Сурков; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 1982. – 31 с.
  145. Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования/ Науч. ред. проф. Е.В. Ткаченко; Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – 128 с.
  146. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л. Обучение студентов решению педагогических задач// Сов. педагогика. – 1984. – № 7. – С. 74 – 78.
  147. Студенту о педагогической практике/ С.В. Винокуров, С.М. Годник, Г.И. Степанова и др.; Редкол.: канд. пед. наук С.В. Винокуров (отв. ред.) и др. – Воронеж: Воронеж. ун-т, 1977. – 102 с.
  148. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы// Изб. произведения: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1980. – Т. 4. – С. 422.
  149. Тарантей В.П. Непрерывная педагогическая практика студентов// Советская педагогика. – 1987. – № 3. – С. 80 – 83.
  150. Тарантей В.П. Бесперапынная адукацыя: тэарэтыка-метадалагічныя пытанні// Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 8. – С. 50 – 54.
  151. Трофимова Г.С. Некоторые проблемы организации непрерывной педагогической практики в университете// Педагогическая практика: опыт, проблемы, перспективы: Тез. и сообщ. межвузов. науч.-тех. конф. – Ижевск, 1989. – С. 52 – 56.
  152. Фомина А. Иллюстративный материал в помощь педагогической практике: Метод. пособие. – Саратов, 1984. – 8 с.
  153. Формальная логика. – Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1979. – 357 с.
  154. Формы и методы работы вузов и факультетов инженерно-педагогического профиля в условиях рыночных отношений: Материалы пленума УМО по инженерно-педагогическим специальностям, Алма-Ата. – Екатеринбург, 1991. – 84 с.
  155. Фридман Л.С., Вадюшин В.А., Пальчевский Б.В. Технические средства и программированное обучение (пособие к лабораторным работам)/ Под ред. А.Г. Молибога. – Мн.: Вышэйш. шк., 1976. – 256 с.
  156. Харламаў І.Ф., Горленка В.П. Сістэма прафесійна-педагагічных уманняў і навыкаў і метадычныя асновы іх фарміравання ў студэнтаў у працэсе педагагічнай практыкі. – Гомель, 1993. – 42 с.
  157. Харламаў І.Ф., Горленка В.П. Як удасканаліць педагагічную практыку?// Настаўніцкая газета. – 1995. – 22 сакавіка.
  158. Харламов И.Ф. Основы совершенствования педагогической практики// Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете Основных направлений реформы общеобразовательной школы: Тез. докл. и выступл. на Всесоюз. науч.-практ. конф. – Полтава, 1985. – С. 251 – 253.
  159. Хасанова И.И. Формирование умений педагогической техники у студентов инженерно-педагогического вуза. – Екатеринбург, 1993. – 19 с.
  160. Хошимова А.И. Деятельность студентов по разработке методики проведения пробных занятий во время педагогической практики// Деятельность и личность инженера-педагога: Тез. докл. к совещанию исполнителей НИР по пробл. инженерно-педагогического образования. Минск, 13 – 16 ноября 1989 г. – Свердловск, 1989. – С. 107 – 109.
  161. Худяков А. Педагогическая практика студентов инженерно-педагогических специальностей// Проф.-тех. образование – 1977. – № 12. – С. 44 – 46.
  162. Хуторская Л.М. Конструирование взаимодействия “студент – школьник” при подготовке будущего учителя физики в университете// Вопросы практической подготовки студентов университета: Материалы науч.-практ. конф., 23 – 25 апр.

- 1991 г./ Редкол.: И.И. Прокопьев (отв. ред.) и др. – Гродно, 1992. – С. 3 – 7.
163. Чаускене М.Т. Роль педагогической практики в воспитании социально активной личности студента университета// Педагогическая практика: опыт, проблемы, перспективы: Тез. и сообщ. межвуз. науч.-практ. конф. – Ижевск, 1989. – С. 68 – 69.
164. Шапоринский С.А. Понятие практики в дидактике// Сов. педагогика. – 1986. – № 12. – С. 47 – 52.
165. Щедровицкий Г.П. Избр. тр. – М.: Шк. Культ., 1995. – 800 с.
166. Щур Н.К., Щур С.Н. Организация и методика проведения педагогической практики на инженерно-педагогическом факультете пединститута // Связь теории с практикой в процессе обучения: Сб. науч. ст. / Мозырский гос. пед. ин-т. – Мозырь, 1991. – С. 87 – 88.
167. Щур С.Н. Непрерывная педагогическая практика – важнейший компонент профессиональной подготовки инженера-педагога в вузе // Тэз. дакл. і павед. студэнцкай навуковай канферэнцыі (6-7 мая 1996 г.) / Адк. рэд. У.Ц. Піскун; Мазырскі дзярж. пед. ін-т. – Мазырь, 1997. – С. 114.
168. Непрерывная педагогическая практика – один из перспективных путей улучшения подготовки инженеров-педагогов в вузе // Актуальныя праблемы прыродазнаўчых, тэхнічных і гуманітарных навук: Зборнік навуковых работ аспірантаў / МазДПП. – Мазырь, 1997. – С. 114 – 117.
169. Щур С.Н. Организация непрерывной педагогической практики на инженерно-педагогическом факультете: Сб. метод. материалов (экспериментальный вариант) / Мозырский гос. пед. ин-т. – Мозырь, 1997. – 43 с.
170. Щур С.Н. Педагогічная накіраванасць пры падрыхтоўцы будучых майстроў працоўнага навучання: Матэрыялы юбілейнай навук.-практ. канф. (Мазырь, 15-17 сакавіка 1994 г.) / Мазырскі дзярж. пед. ін-т. – Мазырь, 1994. – С. 248 – 249.
171. Щур С.Н. Педагогічная практыка ў сістэме НДПС інжынерна-педагогічных факультэтаў// Арганізацыя навукова даследчай работы студэнтаў і навучэнцаў педагогічных навучальных устаноў: Матэрыялы Рэсп. навук.-практ. канф. – Мінск, 1995. – С. 206 – 207.
172. Щур С.Н. Педагогическая практика – важнейший компонент непрерывной подготовки инженера-педагога в вузе// Проблемы непрерывной многоуровневой подготовки инженеров-педагогов: Материалы Междунар. науч. – практ. конф. (Мозырь, 27 – 29 мая 1996 г.) / Мазырскі дзярж. пед. ін-т. – Мазырь, 1996. – С. 48 – 49.
173. Щур С.Н. Прафесійнае станаўленне асобы інжынера-педагога ў ВНУ// Метадычная падрыхтоўка настаўнікаў працы: Тэзісы дакладаў і паведамленняў Міжнарод. навук.-практ. канф. (Мазырь, 22 – 23 лістапада 1996 г.) / Мазырскі дзярж. пед. ін-т. – Мазырь, 1994. – С. 127.
174. Щур С.Н. Проблема подготовки инженера-педагога как полифункционального специалиста // Праблемы адукацыі, навукі, культуры Беларускага Палесся: Матэрыялы Міжнарод. навук. канф. (Мазырь, 22 – 23 лістапада 1996 г.) / Мазырскі дзярж. пед. ін-т. – Мазырь, 1996. – С. 145 – 146.
175. Щур С.Н., Щур Л.М. Педагогическая практика как важный фактор подготовки будущих специалистов в вузе// Удасканаленне падрыхтоўкі настаўнікаў абслуговай працы: 36 артыкулаў / Мазырскі дзярж. пед. ін-т. – Мозырь, 1997. – С. 111 – 114.
176. Щур С.Н. Эффективность непрерывной педагогической практики при подготовке инженеров-педагогов// Тэхніка, тэхналогія і методыка ў працоўным і прафесійным навучанні (Ч.2): 36 артыкулаў / Мазырскі дзярж. пед. ін-т. – Мазырь, 1997. – С. 57 – 62.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### АНКЕТА № 1

*Уважаемые коллеги!*

За время обучения в институте Вы прошли ряд педагогических практик. Мы бы хотели сделать педагогическую практику на инженерно-педагогическом факультете более эффективной. В этом Вы сможете нам помочь. Просим Вас ответить на следующие вопросы. Нужный ответ обведите кружком.

1. Трудно ли Вам было в период прохождения педагогических практик:

- а) трудно;
- б) не очень трудно;
- в) легко.

2. Если трудно, то с чем это связано:

а) недостаточная теоретическая подготовка (указать, что именно) \_\_\_\_\_;

б) недостаточная практическая подготовка (указать, что именно) \_\_\_\_\_;

в) более высокими требованиями, предъявляемыми работниками учебных заведений, где Вы проходили педагогическую практику;

г) условиями прохождения практики (указать, какими именно) \_\_\_\_\_;

д) другие причины: \_\_\_\_\_

3. По какому циклу предметов Вам не хватало знаний в период прохождения педагогической практики:

- а) общенаучному;
- б) психолого-педагогическому;
- в) общинженерному;
- г) специально-инженерному.

4. Каких умений Вам не хватало в период прохождения педагогической практики:

а) по изучению личности учащегося и коллектива с целью диагностики и проектирования их воспитания;

б) по определению конкретных учебно-воспитательных задач с учетом возрастных и индивидуальных различий учащихся, особенностей коллектива;

в) по осуществлению перспективного и текущего планирования педагогической деятельности;

г) по использованию разнообразных форм, методов, средств и приемов для руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся;

д) по проведению воспитательной работы с учащимися и становлению процесса их самовоспитания;

е) по анализу и обобщению педагогического опыта;

ж) по проведению общественно педагогической работы с родителями.

5. Какие профессиональные качества развились у Вас за период прохождения педагогических практик:

а) коммуникативность (способность вступать в дружеские отношения с различными людьми);

б) эмоциональная устойчивость (способность человека устанавливать динамику эмоций и чувств после их всплеска или падения);

в) устойчивость внимания (способность поддерживать уровень сосредоточенности на период, необходимый для данной деятельности);

г) настойчивость (волевое качество, направленное на достижение запланированного результата);

д) техническое мышление (способность к решению технических и конструктивных задач, преобразованию технических объектов);

е) пространственные представления (способность по плоскому изображению объекта, предмета или процесса представить их объем);

ж) др. профессиональные качества (указать, какие) \_\_\_\_\_

6. В период педагогической практики Вы познали труд педагога, пойдете ли Вы после окончания вуза работать в систему ПТО (Да. Нет. Затрудняюсь ответить).

Если нет, то указать причину: \_\_\_\_\_

7. Считаете ли Вы необходимым ввести непрерывную (с I по V курс) педагогическую практику (Да. Нет), ответ аргументировать.

Потому, что \_\_\_\_\_

8. В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.

Ваш возраст: \_\_\_\_\_ лет

Курс ИПФ \_\_\_\_\_

*Спасибо за участие в опросе!*

## АНКЕТА № 2

*Уважаемые коллеги*

*(управленцы, методисты, ИПР системы ПТО)!*

Своим обстоятельным ответом Вы поможете в исследовании по совершенствованию процесса обучения инженерно-педагогических кадров. **Заранее Вам благодарны.**

1. Ваше мнение о степени подготовленности студентов к прохождению педагогической практики в учебных заведениях системы профтехобразования:

а) теоретическая подготовка (в %) \_\_\_\_\_;

б) практическая подготовка (в %) \_\_\_\_\_;

2. Что, на Ваш взгляд, необходимо изменить в процессе обучения инженера-педагога в институте, чтобы он получил более качественную подготовку для работы в системе профтехобразования:

а) в содержании обучения \_\_\_\_\_;

б) в методическом обеспечении \_\_\_\_\_;

в) в организации и методике проведения занятий \_\_\_\_\_;

г) в др. \_\_\_\_\_.

3. Согласны ли Вы с содержанием и последовательностью проведения педагогических практик на ИПФ? Если нет, что Вы считаете нужным изменить, добавить? \_\_\_\_\_

4. Какие, на Ваш взгляд, недостатки возникают на местах проведения практики (в базовых учебных заведениях системы ПТО) и причины их возникновения? \_\_\_\_\_

5. Как Вы смотрите на проведение непрерывной (с I по V курс) педагогической практики на ИПФ (Положительно. Отрицательно).

но. Затрудняюсь ответить)? Ответ по возможности аргументировать \_\_\_\_\_

6. В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.

Ваш возраст: \_\_\_\_\_ лет.

Стаж педагогической работы: \_\_\_\_\_ лет.

Должность: \_\_\_\_\_

**Благодарим Вас за участие в работе !**

### АНКЕТА № 3

*Уважаемые коллеги  
(управленцы, методисты,  
инженерно-педагогические работники)!*

Просим Вас принять участие в анкетном опросе, основной целью которого является изучение мнений, оценок и предложений по проблеме методического обеспечения педагогической практики. Ваше мнение позволит повысить эффективность проведения педагогической практики в учебных заведениях системы ПТО.

**Краткая инструкция к анкете.** Внимательно прочтите вопрос и предлагаемые варианты ответов и обведите кружком цифровой код того варианта, который соответствует Вашему мнению.

**Заранее благодарим Вас за участие в работе!**

1. Как педагог удовлетворены ли Вы методическим обеспечением педпрактики?

- а) Да, полностью удовлетворен.
- б) В основном удовлетворен.
- в) В основном не удовлетворен.
- г) Совсем не удовлетворен.
- д) Затрудняюсь ответить.

2. Как бы Вы охарактеризовали современное состояние методического обеспечения педагогической практики? Для этого просим Вас из каждой пары взаимоисключающих суждений выбрать одно, соответствующее Вашему мнению. Итак, на сегодняшний день учебно-методическое обеспечение педагогической практики:

- 1. В основном соответствует современным требованиям.
- 2. В основном не соответствует современным требованиям.
- 3. Является достаточным.
- 4. Является не достаточным.
- 5. Ориентировано на современные и перспективные образовательные модели и технологии.
- 6. Ориентировано на устаревшие модели и технологии.

7. Имеет системный и комплексный характер.      8. Отсутствует четкая система.
9. Оказывает реальную помощь в решении конкретных педагогических задач.      10. Слабо ориентировано на конкретику учебного процесса и труда педагога.

3. Возможно, Вы желали бы дополнить данную характеристику? Какие из современных проблем методического обеспечения педагогической практики представляются Вам наиболее актуальными?

*Напишите*

---



---



---



---

4. Кто, по Вашему мнению, разрабатывает методическое обеспечение педпрактики?

*Просим выбрать по одному варианту ответа в каждой строке.*

Таблица П.3.1

Исполнитель	Разрабатывают постоянно	Время от времени	Не разрабатывают
Министерство образования	1	2	3
Кафедра педагогики	1	2	3
Руководители педпрактики	1	2	3
Методисты	1	2	3
Преподавательские коллективы	1	2	3
Лично сам	1	2	3
Кто еще? <i>Напишите</i>	1	2	3
	1	2	3

5. А кто, по Вашему мнению, в основном должен разрабатывать методическое обеспечение педагогической практики?

*Напишите*

---



---



---

6. Какие цели методического обеспечения педагогической практики Вам представляются наиболее важными?  
(Один ответ в каждой строке)

Таблица П.3.2

Цель методобеспечения	Очень важная	Важная	Неважная
Организация поведения студента в период педпрактики	1	2	3
Предупреждение максимально возможных затруднений	1	2	3
Обеспечение включения студента в учебно-воспитательный процесс ПТУ	1	2	3
Обеспечение предельной самостоятельности студента в период педпрактики	1	2	3
Облегчение труда студента-практиканта	1	2	3
Повышение качества учебного процесса	1	2	3
Стандартизация обучения	1	2	3
Реализация технологий обучения	1	2	3
Другие цели. Какие? <i>Напишите</i>	1	2	3
	1	2	3

7. По каким вопросам, связанным с учебно-воспитательным процессом в ПТУ, Вам приходилось консультировать студентов-практикантов?

*Просим выбрать по одному варианту ответа в каждой строке.*

Таблица П.3.3

Тема консультаций	Постоянно	Время от времени	Никогда
Объем знаний, умений, навыков учащихся ПТУ как цель обучения	1	2	3
Качества личности учащихся как цель воспитания	1	2	3
Конкретные методики обучения	1	2	3
Конкретные методики воспитания	1	2	3
Планирование учебно-воспитательного процесса	1	2	3

Продолжение табл. П.3.3

Тема консультаций	Посто- янно	Время от времени	Никогда
Разработка конспекта урока (вне- классного мероприятия)	1	2	3
Манера поведения на уроке (вне- классном мероприятии)	1	2	3
Организационные вопросы, свя- занные с прохождением педпрак- тики	1	2	3
Что еще? <i>Напишите</i>	1	2	3
	1	2	3

8. Что, на Ваш взгляд, должно служить основанием для разработки методического обеспечения педагогической практики? Из предложенных вариантов можно выбрать любое количество ответов и дополнить собственными мнениями.

- Личный опыт методистов института.
- Уровень подготовки студентов.
- Нормативно-правовые документы.
- Указания инспекции
- 

9. Вы имеете опыт педагогической работы и собственные представления о методическом обеспечении педпрактики. Что, по Вашему, должно входить в его состав?

*Напишите*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Возможно, у Вас есть предложения по созданию и разработке методического обеспечения педагогической практики?

*Пожалуйста, изложите их.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.

Ваш возраст: \_\_\_\_\_ лет

Стаж педагогической работы: \_\_\_\_\_ лет

Место работы (вуз, техникум, ПТУ и т.д.): \_\_\_\_\_

Должность: \_\_\_\_\_

***Благодарим Вас за участие в работе !***

### АНКЕТА № 4

**Уважаемый коллега!**

Просим Вас принять участие в анкетном опросе, основной целью которого является изучение мнений, оценок и предложений по проблеме методического обеспечения педагогической практики. Ваше мнение позволит повысить эффективность проведения педагогической практики в учебных заведениях системы ПТО.

**Краткая инструкция к анкете.** Внимательно прочтите вопрос и предлагаемые варианты ответов и обведите кружком цифровой код того варианта, который соответствует Вашему мнению.

*Заранее благодарим Вас за участие в работе!*

1. Что Вам было представлено в качестве методического обеспечения педпрактики?

- а) Программа педпрактики.
- б) Образцы отчетной документации (указания, схемы).
- в) Программа обучения в ПТУ
- г) Список справочной литературы (по возможности аннотированный).

д) Схемы анализов (урока, мероприятия и т.д.).

2. Насколько часто Вы пользовались методическим обеспечением педпрактики?

- а) Пользовался постоянно.
- б) Пользовался время от времени.
- в) Редко использовал.
- г) Не пользовался.

3. К каким источникам информации Вы обращались в случае затруднений?

*(Один ответ в каждой строке)*

Таблица П.4.1

Источник информации	Чаше всего	Иногда	Никогда
Методическая литература	1	2	3
Психолого-педагогическая литература	1	2	3

Продолжение табл. П.4.1

Источник информации	Чаше всего	Иногда	Никогда
Мастеру ПО (преподавателю спецтехнологии)	1	2	3
Методисту	1	2	3
Групповому руководителю	1	2	3
Однокурснику	1	2	3

4. Удовлетворены ли Вы методическим обеспечением педпрактики?

- а) Да, полностью удовлетворен.
- б) В основном удовлетворен.
- в) В основном не удовлетворен.
- г) Совсем не удовлетворен.
- д) Затрудняюсь ответить.

5. Как бы Вы охарактеризовали современное состояние методического обеспечения педагогической практики? Для этого просим Вас из каждой пары взаимоисключающих суждений выбрать одно, соответствующее Вашему мнению. Итак, на сегодняшний день учебно-методическое обеспечение педагогической практики:

- |  |   |
|--|---|
| 1. В основном соответствует современным требованиям.                                 | 2. В основном не соответствует современным требованиям.                   |
| 3. Является достаточным.   | 4. Является не достаточным.   |
| 5. Ориентировано на современные и перспективные образовательные модели и технологии. | 6. Ориентировано на устаревшие модели и технологии.                       |
| 7. Имеет системный и комплексный характер.   | 8. Отсутствует четкая система.  |
| 9. Оказывает реальную помощь в решении конкретных педагогических задач.              | 10. Слабо ориентировано на конкретику учебного процесса и труда педагога. |

6. Возможно, Вы желали бы дополнить данную характеристику? Какие из современных проблем методического обеспечения педагогической практики представляются Вам наиболее актуальными? *Напишите*



7. Кто, по Вашему мнению, в основном должен разрабатывать методическое обеспечение педагогической практики? *Напишите*

8. Какие цели методического обеспечения педагогической практики Вам представляются наиболее важными?

(Один ответ в каждой строке)

Таблица П.4.2

Цель методобеспечения	Очень важная	Важная	Неважная
Облегчение труда студента	1	2	3
Повышение качества учебного процесса	1	2	3
Стандартизация обучения	1	2	3
Реализация технологий обучения	1	2	3
Научное обоснование учебного процесса	1	2	3
Другие цели. Какие? <i>Напишите</i>	1	2	3
	1	2	3

9. Что, на Ваш взгляд, должно служить основанием для разработки методического обеспечения педагогической практики? Из предложенных вариантов можно выбрать любое количество ответов и дополнить собственными мнениями.

<input type="checkbox"/>	Личный опыт методистов института.
<input type="checkbox"/>	Уровень подготовки студентов.
<input type="checkbox"/>	Нормативно-правовые документы.
<input type="checkbox"/>	Указания инспекции.
<input type="checkbox"/>	

10. Вы прошли ряд педпрактик (одну) и имеете собственные представления о ее методическом обеспечении. Что, по Вашему, должно входить в его состав?

11. Возможно, у Вас есть предложения по созданию и разработке методического обеспечения педагогической практики? *Пожалуйста, изложите их.*

12. В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.

Ваш возраст: \_\_\_\_\_ лет

Курс ИПФ: \_\_\_\_\_

*Благодарим Вас за участие в работе.*

## АНКЕТА № 5

Уважаемый коллега!

Завершилась педагогическая практика. Поделитесь, пожалуйста, Вашими впечатлениями о ее результатах.

**Краткая инструкция к анкете.** Внимательно прочтите вопрос и предлагаемые варианты ответов и обведите кружком код того варианта, который соответствует Вашему мнению.

*Заранее благодарим Вас за участие в работе!*

1. Каково Ваше общее впечатление о педагогической практике?

- а) Благоприятное.
- б) По большей части благоприятное.
- в) По большей части неблагоприятное.
- г) Неблагоприятное.
- д) Затрудняюсь ответить.

2. Какой из этих рисунков вернее всего характеризует Ваше личное настроение в процессе педагогической практики?

*Оставьте один рисунок, остальные зачеркните.*



3. Насколько вы адаптировались к учебному процессу в учебных заведениях системы ПТО в процессе педагогической практики?

- а) Полностью адаптировался.
- б) В основном адаптировался.
- в) Не совсем адаптировался.
- г) Пока не адаптировался.
- д) Затрудняюсь ответить.

4. На какой день педагогической практики Вы почувствовали, что так или иначе адаптировались к учебному процессу?

На \_\_\_\_\_ день

5. Возникали ли у Вас в ходе педагогической практики состояния психологического дискомфорта?

- а) Да, часто.
- б) Да, периодически.
- в) Да, изредка.
- г) Нет, не возникали.

6. Как Вы полагаете, заинтересовал ли студентов процесс педагогической практики в учебных заведениях системы ПТО? Они

- а) очень заинтересованы;
- б) чаще заинтересованы;
- в) чаще не заинтересованы;
- г) не заинтересованы;
- д) затрудняюсь ответить.

7. А как бы Вы охарактеризовали активность студентов в процессе педагогической практики? Они

- а) очень активны;
- б) в основном активны;
- в) в основном пассивны;
- г) совершенно пассивны;
- д) затрудняюсь ответить.

8. Созданы ли в ходе педагогической практики условия для проявления активности и творческой самореализации студентов?

- а) Да, в полной мере.
- б) Не в полной мере.
- в) Такие условия не созданы.

9. Чем для Вас оказалась полезной педагогическая практика?  
*Просим выбрать по одному варианту ответа в каждой строке.*

Таблица П.5.1

Результат	В полной мере	Частично	Не сумел
Понял цели обучения	1	2	3
Научился формулировать цели обучения	1	2	3
Осознал цели воспитания	1	2	3
Научился формулировать цели воспитания	1	2	3
Научился планировать учебно-воспитательный процесс (УВП)	1	2	3

Продолжение табл. П.5.1

Результат	В пол- ной мере	Час- тично	Не сумел
Узнал новые методики УВП	1	2	3
Научился пользоваться известными методиками УВП	1	2	3
Приобрел опыт разработки конспектов уроков (внеклассных мероприятий)	1	2	3
Нашел свой стиль преподавания	1	2	3
Приобрел опыт общения с учащимися	1	2	3
Познал особенности личности учащихся ПТУ	1	2	3
Убедился в правильности выбора своей будущей профессии	1	2	3
Углубил свои знания по преподаваемым в период педагогической практики учебным предметам	1	2	3
Что еще? <i>Напишите</i> _____	1	2	3

10. Используя привычную систему отметок, оцените, пожалуйста, результативность прошедшей педагогической практики в баллах.

Для этого оставьте подходящий оценочный балл (1,2,3,4,5) в соответствующей клетке, остальные зачеркните.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Был ли процесс прохождения педагогической практики для Вас сложным?

- а) Да, очень сложным.
- б) Умеренной сложности.
- в) Несложным.

12. Могли бы Вы назвать основные причины затруднений?

Вы можете назвать любые из приведенных здесь причин, дополнив перечень собственными мнениями:

- а) Незнание программы обучения в ПТУ.

б) Нечеткость представлений о качествах личности учащихся ПТУ.

в) Незнание конкретных методик учебно-воспитательного процесса в ПТУ.

г) Невладение конкретными методиками учебно-воспитательного процесса.

д) Отсутствие навыков планирования учебно-воспитательного процесса.

е) Расхождение содержания обучения в институте с профессиональными запросами в учебных заведениях системы ПТО.

ж) Неумение составить конспект урока (воспитательного мероприятия).

з) Отсутствие опыта взаимодействия с учащимися в процессе урока (воспитательного мероприятия).

и) Недостаток методического обеспечения педагогической практики.

к) Какие еще? *Напишите* \_\_\_\_\_

13. Удовлетворяет ли Вас существующая форма организации и проведения педагогической практики на ИПФ?

- а) Да, удовлетворяет.
- б) Скорее удовлетворяет, чем нет.
- в) Скорее не удовлетворяет.
- г) Не удовлетворяет.
- д) Затрудняюсь ответить.

14. Как Вы считаете, если бы педпрактика на ИПФ проводилась непрерывно (с I по V курс), то изменилось ли бы качество Вашей подготовки к педагогической деятельности?

- а) Улучшилось бы во всех отношениях.
- б) Улучшилось бы только качество практической подготовки.
- в) Практически ничего бы не изменилось.
- г) Затрудняюсь ответить.

15. Как Вы относитесь к введению непрерывной педпрактики на ИПФ?

- а) Положительно.
- б) Скорее положительно, чем отрицательно.
- в) Скорее отрицательно, чем положительно.
- г) Отрицательно.

16. Вероятно, у Вас есть пожелания и предложения по организации и проведению педагогической практики? *Напишите* \_\_\_\_\_

17. В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.

Ваш возраст: \_\_\_\_\_ лет.

Курс ИПФ: \_\_\_\_\_

*Спасибо за участие в опросе.*

Приложение 6

## БЛИЦ-ХАРАКТЕРИСТИКА НА УЧАЩЕГОСЯ

I. Общие сведения об учащемся.

Фамилия, имя, год рождения, группа. Общее физическое развитие и состояние здоровья. Условия жизни в семье.

II. Характеристика личности учащегося как субъекта учебной деятельности.

1. Учебно-познавательные мотивы учения (отношение учащегося к разным учебным предметам, производственной деятельности, направленность его активности на усвоение новых знаний и овладение новыми способами учебной деятельности).

2. Способности к учению:

а) степень осмысленности восприятия учебного материала;  
б) развитие мышления (отличает ли существенные и второстепенные признаки предметов и явлений, уровень усвоения общих и абстрактных понятий), проявление самостоятельности, гибкость мышления.

III. Направленность личности учащегося и специальные способности.

1. Интересы (перечислить интересы учащегося, отметить характер интересов с точки зрения их глубины и активности);

2. Проявляются ли у учащегося специальные способности к какой-либо деятельности (сценические, музыкальные, к изобразительному искусству), в чем проявляются?

3. Жизненные планы учащегося.

IV. Взаимоотношение с коллективом и отношение к учебному заведению.

1. Положение в коллективе (пользуется ли признанием и авторитетом в среде сверстников).

2. Отношение к товарищам по группе и преподавателям.

3. Степень удовлетворенности своими взаимоотношениями с одноклассниками и преподавателями.

V. Особенности характера и темперамента.

1. Характеристика особенностей темперамента.

2. Черты характера, в которых выражается отношение к другим людям, самому себе, труду. Волевые черты характера.

VI. Общие выводы по изучению личности учащегося.

1. Основные достоинства и недостатки формирующейся личности.

2. Причины имеющихся недостатков.

Приложение 7

## ПРИМЕРНАЯ СХЕМА АНАЛИЗА ВНЕКЛАССНОГО МЕРОПРИЯТИЯ

Курс, группа \_\_\_\_\_

Количество учащихся \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Тема и цель внеклассного мероприятия \_\_\_\_\_

Организатор проведения \_\_\_\_\_

Помощники организатора. Какие виды работ выполнял каждый из них \_\_\_\_\_

1. Организация внеклассного мероприятия:  
– начало мероприятия (своевременность);  
– оценка качества подготовки внеклассного мероприятия и готовности воспитанников.

2. Проведение внеклассного мероприятия:  
– завязка;  
– учет сложившейся в группе ситуации;  
– использование местного материала;  
– научность, профессиональная направленность, эмоциональность;  
– степень активности участников внеклассного мероприятия.

3. Заключение по проведению внеклассного мероприятия.  
Выводы о степени воспитательного воздействия на учащихся проведенного внеклассного мероприятия, его оценка, предложения.

## ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УРОКА

1. Психологическая оценка структуры урока в связи с его конкретными целями и задачами.

1. Тема, цели и задачи урока.
  2. Структура урока и его психологическая целесообразность.
- II. Психологическая оценка содержания урока.

1. Психологическое качество учебного материала (описательный или объяснительный, степень его наглядности, конкретности, абстрактности и обобщенности).

2. Активация каких сторон познавательной деятельности учащихся требует восприятия этого материала (образной или словесно-логической памяти, абстрактного мышления, воображения)? Какие эмоции могут быть вызваны?

3. Соответствие данного учебного материала возрастным особенностям познавательной деятельности учащихся, их жизненному опыту и уровню знаний.

4. Как учитель делает сложный материал доступным восприятию учащихся данного возраста, понятным и интересным (ясность и простота изложения, наличие ярких примеров, аналогии, сравнений, использование наглядных средств, связь с жизнью и т. д.)?

5. Каково воспитательное воздействие данного материала (моральное, эстетическое, и т. д.)? Насколько оптимально учитель реализует воспитательные возможности учебного материала?

III. Управление познавательной деятельностью и ее проявление на уроке.

1. Организация внимания:

а) Пути организации внимания на всех этапах урока (обращение к учащимся с призывом быть внимательными, подчеркивание значимости деятельности, использование принципа наглядности и обращение к произвольному вниманию).

б) Виды внимания, имевшие место на уроке, и форма их проявления у отдельных учащихся.

в) Способы организации переключения внимания учеников с одной деятельности на другую.

г) В каких сложных видах деятельности, предложенных учителем, требовалось распределение внимания учащихся, и как они с этим справлялись?

2. Организация восприятия и его характер:

а) Что является объектом восприятия учащихся (речь учителя, текст учебника, наглядные средства)? Качество восприятия материала.

б) Использование наглядных средств, их функция на уроке.

в) Осмысленность восприятия материала.

3. Активация памяти и ее развитие:

а) Обращение учителя к памяти учащихся. С какой целью оно проводилось на различных этапах урока?

б) Какие виды памяти имели место на уроке (наглядно-образная, словесно-логическая, эмоциональная, непреднамеренная, преднамеренная, механическая, логическая)?

в) Какие приемы для лучшего запоминания материала использовал учитель на уроке (постановка цели запомнить, логическая обработка материала, повторение, установление различного рода ассоциаций и т. д.)?

г) Как проявлялись у отдельных учеников процессы памяти (запечатление, узнавание, воспроизведение, забывание)?

4. Активация мыслительной деятельности учащихся:

а) Как учитель формировал научные понятия у учащихся? Как при этом использовал наглядные средства?

б) Насколько преподаватель вызвал потребность у учащихся в усвоении данных понятий (раскрыл теоретическое значение, показал практическую применимость, связал с жизнью и т. д.)?

в) Активация самостоятельного творческого мышления учащегося. Имела ли место проблемная направленность построения урока, проблемные ситуации и пути их создания? Уровень проблемности.

г) В какой степени группа подготовлена к проблемному обучению (общий уровень развития, наличие необходимых знаний и умений, количество учащихся, активно проявивших себя в поиске ответа на вопрос).

д) Насколько внутренне стройно, логично, последовательно был построен урок в целом?

е) Логика рассуждений учащегося, ошибки в рассуждениях.  
 5. Как преподаватель осуществлял учет индивидуальных особенностей учеников?

IV. Организация преподавателем обратной связи.

1. На каких этапах урока (во время опроса, при объяснении нового материала, при закреплении) учитель обращался к учащемуся и с какой целью?

2. Приобрела ли обратная связь не только контролирующий, но и обучающий характер?

3. Как воспринимали учащиеся оценки и комментарии, полученные на уроке?

4. Влиял ли характер ответов учащихся на дальнейшие действия учителя?

V. Воспитательное воздействие личности преподавателя и его деятельности на уроке.

1. Его внешность, речь, манера, характер общения с учащимися. Эмоциональный климат урока.

2. Требования учителя и их значение для формирования ценных волевых и моральных качеств личности учащегося (требования к ответу, поведению, речи, дисциплине и т.д.). Отношение ребят к этим требованиям.

3. Воспитательное значение методов и приемов обучения, использованных на уроке.

VI. Результаты урока:

1. Достигнуты ли цели урока?

2. По каким психологическим показателям можно судить об этом (уровень усвоения, внимания, интерес, проявление эмоций)?

3. В чем конкретно это проявилось?

4. Что дал урок для общего развития учащихся?

## ПРИМЕРНАЯ СХЕМА АНАЛИЗА УРОКА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Профессия \_\_\_\_\_

курс, группа \_\_\_\_\_ количество учащихся \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Фамилия, имя, отчество мастера производственного обучения \_\_\_\_\_

Тема урока \_\_\_\_\_

Цель урока \_\_\_\_\_

### 1.1. Организация урока:

- начало урока (своевременность, время на организационную часть);

- готовность мастера производственного обучения и учащихся к уроку;

- оценка структуры урока и целесообразность затраты времени на каждый его этап;

- выполнение плана урока;

- своевременность окончания урока.

### 1.2. Материально-техническое оснащение занятия:

- санитарно-гигиеническое состояние мастерской (учебного участка, цеха);

- исправность используемого оборудования, приборов и других средств обучения;

- обеспечение учащихся рабочими и измерительными инструментами и приборами, а также приспособлениями и принадлежностями для работы;

- наличие технических документов, используемых мастером и учащимися в процессе работы (чертежи, технические условия, ГОСТы, таблицы, карты технологического процесса, инструкции, учебно-инструкционные карты, графики);

– обеспечение учащихся фронтом работ, производственными заданиями, материалами, заготовками, деталями;

– организация рабочих мест учащихся и содержание их в процессе работы.

#### 2. Проведение урока:

– правильность сообщения темы и постановки учебно-воспитательных целей урока;

– соответствие содержания урока программе производственного обучения и плану, составленному мастером данной группы;

– проведение вводного коллективного инструктирования учащихся, соответствие вводного инструктирования теме программы и работам, выполняемым учащимися; правильность отбора учебного материала для вводного инструктирования мастером группы;

– методы проведения вводного инструктажа и оценка их с точки зрения правильности изложения материала, доступности его для учащихся и активности учащихся;

– упражнения учащихся в выполнении производственных работ (правильность подбора работ, соответствие норм на работы периоду обучения и другим условиям, степень самостоятельности учащихся в выполнении учебно-производственных заданий, правильность приемов и способов работы, применяемых учащимися);

– текущее инструктирование мастером отдельных учащихся (затруднения, испытываемые учащимися в процессе работы, их причины, педагогическая целесообразность и эффективность текущего инструктирования; планомерность обхода мастером рабочих мест учащихся);

– содержание заключительного инструктажа (организация контроля и приемки выполненных учащимися работ, соответствие оценки работ установленным нормам, причины брака или низкого качества работ учащихся);

– уборка учащимися рабочих мест и сдача оборудования;

– воспитательное воздействие урока;

– своевременность задания на дом, рекомендации по его выполнению.

#### 3. Поведение мастера и учащихся на уроке:

– внешний вид и поведение мастера производственного обучения;

– речь мастера производственного обучения и его контроль за речью учащихся;

– педагогический такт и требовательность мастера, умение владеть группой;

– дисциплина учащихся на уроке.

#### 4. Заключение по поводу проведения урока.

Выводы о достижении поставленной цели, оценка урока, предложения.



## ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ И СОСТАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ

I. Общие данные: фамилия, имя; дата рождения; класс; общее физическое развитие; состояние здоровья; условия жизни и быта в семье. Взаимоотношения членов семьи. Правильность основной линии семейного воспитания.

II. Взаимоотношения с коллективом и отношение к группе:

1. Общая характеристика группы (общее развитие учащихся, воспитанность, традиции и требования к группе).

2. Положение в коллективе (пользуется ли любовью, авторитетом, чем определяется это отношение).

3. Отношение к товарищам по группе (любит ли их, равнодушен к ним, не любит, дорожит ли мнением коллектива, с кем дружит и на чем основана дружба, бывают ли конфликты с ребятами, в чем их причина).

4. Доволен ли своим положением в коллективе и какое положение хотел бы занять?

5. Дорожит ли пребыванием в группе (что особенно ценит в ней)?

6. Отношение к преподавателям, мастерам производственного обучения, воспитателям (есть ли контакт, любит, уважает их).

III. Учебная деятельность:

1. Успеваемость (преобладающие оценки, одинаково или неодинаково успевает по разным предметам). Уровень знаний.

2. Кругозор, начитанность.

3. Развитие речи (запас слов, образность, эмоциональность речи, умение выразить свою мысль письменно и устно).

4. Интерес к занятиям и отношение к учению (с интересом ли учится, к каким предметам проявляет интерес, отношение к отметке, к похвале или порицанию учителя и родителей, основной мотив учебной деятельности).

5. Способность к учению:

а) особенности внимания (степень развития произвольного внимания, его сосредоточенность, устойчивость, способность к распределению);

б) осмысленность восприятия учебного материала, быстрота осмысления;

в) уровень и характер развития преднамеренной и осмысленной памяти (заучивает механически или осмысленно, владеет ли приемами преднамеренного запоминания, какова быстрота и прочность запоминания, легкость воспроизведения, индивидуальные особенности памяти);

г) развитие мышления (отличает ли существенные и второстепенные признаки предметов и явлений, каков уровень усвоения общих и абстрактных понятий, умеет ли сравнивать, обобщать, делать самостоятельные выводы, быстро ли находит пути решения);

д) развитие воображения (богатство воссоздающего и творческого воображения в различных видах учебной деятельности).

6. Старательность в учебной работе.

7. Умение учиться (соблюдение режима дня, организованность, умение самостоятельно работать над книгой, заучивать материал, контролировать себя, составлять планы-конспекты и пр.).

IV. Труд (производственный труд, общественно полезный труд в учебном заведении системы профтехобразования и дома):

1. Отношение к труду (уважает или относится к нему пренебрежительно, заинтересован ли в общественной пользе своей работы, любит ли трудиться и что именно его привлекает: сам процесс, сделанная вещь или овладение определенным навыком).

2. Имеет ли трудовые навыки и умения, легко ли их приобретает?

3. Организованность и дисциплинированность в труде.

4. Есть ли привычка к длительным трудовым усилиям?

5. Какие виды труда предпочитает?

V. Направленность личности учащегося и специальные способности:

1. Интересы (перечислить все, чем интересуется учащийся: техника, рисование, музыка, спорт, коллекционирование и т. д.; отметить характер интересов с точки зрения их глубины и активно-

сти, если учащийся не просто проявляет интерес к какой-нибудь области знаний и деятельности, а серьезно ею занимается; подробно осветить интерес к чтению, любит ли читать и что читает: художественную, научно-популярную или преимущественно развлекательную литературу). Убеждения, мечты, идеалы. Наблюдается ли доминирование тех или иных мотивов в поведении?

2. Особые способности к какой-нибудь деятельности (к музыке, рисованию, артистические способности и т. д.). В чем они проявляются?

3. О чем мечтает и что намеревается делать в будущем (отметить в характеристике воспитанников)?

#### VI. Дисциплинированность:

1. Общая характеристика поведения (ведет себя спокойно, сдержанно или проявляет излишнюю подвижность, непоседливость).

2. Выполнение школьного режима (соблюдает режим, нарушает намеренно, по небрежности, не успевает уложиться в отведенное время и пр.)

3. Выполнение требований взрослых (выполняет охотно или по принуждению, часто ли отказывается выполнять их и какие именно). Отметить наиболее типичные нарушения дисциплины.

#### VII. Особенности характера и темперамента:

1. Ярко выраженные положительные и отрицательные черты характера:

а) черты направленности личности (по отношению к людям, учебе, труду, самому себе: чуткость, доброта, коллективизм, эгоизм, черствость, добросовестность, зазнайство, скромность и т. д.);

б) волевые черты характера (настойчивость, самостоятельность, упрямство, легкая внушаемость и т. д.).

2. Выражение особенностей темперамента (в эмоциональной сфере, работоспособности, подвижности, общительности).

3. Преобладающее настроение (веселое, грустное, подавленное), его устойчивость. Чем вызываются его смены?

#### VIII. Общие психолого-педагогические выводы.

1. Основные достоинства и недостатки формирующейся личности учащегося. Причины (внутренние и внешние) имеющихся недостатков (условия семейного воспитания, болезни, отсутствие определенных способностей и т. д.)

2. Определение важнейших психолого-педагогических задач, стоящих перед учителем, пути дальнейшей воспитательной работы с учащимися.

#### Приложение II

## ПРИМЕРНАЯ СХЕМА АНАЛИЗА УРОКА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Предмет \_\_\_\_\_

Курс, Группа \_\_\_\_\_

Количество учащихся \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Фамилия, имя, отчество преподавателя \_\_\_\_\_

Тема урока \_\_\_\_\_

Цель урока \_\_\_\_\_

### I. Организация урока:

- начало урока (своевременность, расход времени на организационную часть);
- готовность преподавателя и учащихся к уроку ;
- оценка структуры и целесообразности затраченного на каждый его этап времени;
- выполнение плана урока;
- своевременность окончания урока.

### 2. Проведение урока:

- правильность сообщения темы и постановки цели. Работа по усвоению цели урока учащимися;
- подготовка учащихся к активному восприятию нового материала, связь его с ранее изученным;
- научность в изложении материала;
- методы сообщения и закрепления теоретических знаний.

Оценка их с точки зрения активности учащихся;

- организация и методика инструктирования учащихся перед выполнением практической работы, наличие в инструктировании указаний по самоконтролю;

- организация самостоятельной работы учащихся на уроке;
- проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся на уроке;
- воспитательное воздействие урока;
- своевременность задания на дом и рекомендации по его выполнению.

### 3. Поведение преподавателя и учащихся на уроке:

- внешний вид и поведение преподавателя;
  - речь преподавателя и его контроль за речью учащихся;
  - педагогический такт и требовательность преподавателя;
  - умение владеть группой;
  - дисциплина учащихся на уроке.
- ### 4. Заключение по уроку.

Выводы о достижении поставленной цели, оценка урока, предложения.

*Приложение 12*

## ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ИЗУЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА ГРУППЫ И СОСТАВЛЕНИЯ ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКИ

1. Общие сведения о коллективе группы и история его формирования (количество учащихся, из них мальчиков и девочек, возрастной состав, когда он сформировался, были ли слияния с другими коллективами, смена классных руководителей и т.д.).

2. Содержание и характер коллективной деятельности:

а) учебная деятельность (общая характеристика успеваемости и дисциплины, наличие контроля за успеваемостью отдельных учащихся, требования к ним классного руководителя, актива группы и всего коллектива, взаимопомощь, ее форма и организация); дисциплина группы в учебной деятельности (на уроках и в выполнении домашних заданий); отрицательные моменты в учебной работе (шпаргалки, подсказки, списывание);

б) жизнь коллектива вне учебных занятий: интерес к современным политическим событиям, музыке, искусству, литературе и спорту, коллекционирование и т.д.; формы проявления этих интересов (читательские конференции, посещение театров, кино, их обсуждение, КВН, "огоньки", диспуты и т.д.); участие группы в общественной жизни;

в) общественно полезный труд и его место во внегруппной жизни коллектива; виды труда и характер его выполнения; проявление сознательной дисциплины;

г) связь с шефствующими организациями, формы ее выражения; влияние на группу родительской общественности.

3. Руководство и организация группового коллектива:

а) организующее ядро группы, его актив; староста и его работа; характеристика активистов (их инициативность, самостоятельность и настойчивость, требовательность к себе и другим, авторитет среди товарищей и его основа, организаторские способности, забота об отдельных учащихся, отношение к общественному мнению);

б) наличие в коллективе неофициальных "вожаков", характер их влияния на группу, причины этого влияния, отношение к "вожакам" актива группы; наличие "отверженных", причины

отвержения и возможные пути изменения отношения к ним товарищей;

в) взаимоотношение внутри коллектива (степень сплоченности, проявление взаимной требовательности, чуткости, дружеской заботы, взаимопомощи и уважения, наличие или отсутствие группировок, их внутренняя основа и степень заинтересованности в общих делах группы), критика и самокритика; особенности взаимоотношения между мальчиками и девочками, проявления товарищества и дружбы между отдельными учащимися, внутренняя основа этих отношений; эмоциональное "благополучие" и "неблагополучие" отдельных членов коллектива;

г) личность руководителя группы и его влияние на группу (образованность, общая культура, организаторские способности, знание психологии учащихся, их интересов и т.д.); отношение к нему коллектива, его авторитет среди учеников.

4. Анализ конкретных примеров влияния коллектива на личность учащегося и личности на коллектив.

5. Общие выводы. Уровень развития коллектива. Характер общего "эмоционального климата" в коллективе. Характер дисциплинированности. Определение основных недостатков организации жизни коллектива и взаимоотношений его членов, пути ликвидации этих недостатков.

### ТЕСТ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ

1. Понятие психологии как науки \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Задачи психологии \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Перечислить основные виды деятельности в психологии \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Виды речевой деятельности \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Структура личности в психологии \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Перечислить методы исследования в психологии \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Классификация потребностей личности \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Виды групп \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Перечислить основные стили руководства в коллективе \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Виды внимания \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.  
Курс ИПФ \_\_\_\_\_  
Группа \_\_\_\_\_

*Спасибо за участие в опросе!*

### ТЕСТ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ

1. Понятие педагогики как науки \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Предмет и задачи педагогики \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Перечислить категории педагогики \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Структура педагогической науки \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Основные факторы развития и формирования личности \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Методы научно-педагогического исследования \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Понятие воспитания \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Цели воспитания \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Основные принципы воспитания \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Классификация методов воспитания \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.  
Курс ИПФ \_\_\_\_\_  
Группа \_\_\_\_\_

*Спасибо за участие в опросе!*

**ТЕСТ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ТСО**

1. Комплект киноустановки типа "Украина" \_\_\_\_\_
2. Перечислить системы кинопроектора \_\_\_\_\_
3. Перечислить основные элементы проекционно-осветительной системы кинопроектора \_\_\_\_\_
4. Перечислить основные элементы звуковой системы кинопроектора \_\_\_\_\_
5. Назначение громкоговорителя \_\_\_\_\_
6. Назначение микрофона \_\_\_\_\_
7. Назначение ФЭУ - 2 \_\_\_\_\_
8. Назначение конденсора \_\_\_\_\_
9. Назначение объектива \_\_\_\_\_
10. Назначение микрообъектива \_\_\_\_\_

В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.  
 Курс ИПФ \_\_\_\_\_  
 Группа \_\_\_\_\_

*Спасибо за участие в опросе!*

**ЭКСПЕРТНЫЙ ПРОТОКОЛ  
 ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ  
 БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ  
 К ПРЕДСТОЯЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
 ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Степень выраженности качества в педагогической деятельности инженера-педагога оценивалась по пятибалльной системе:  
 5 – проявляется постоянно в типичных и нестандартных ситуациях педагогического процесса;  
 4 – проявляется часто, но, как правило, в знакомых типичных ситуациях учебно-воспитательной работы;  
 3 – проявляется примерно в 50% соответствующих случаев;  
 2 – имеет место в деятельности редко, от случая к случаю;  
 1 – почти не проявляется в деятельности, не имеет места вообще.

№ п/п	Умения	Оценка сформированности и проявления в деятельности				
		5	4	3	2	1
<b>1. Конструктивная деятельность</b>						
1	Строить содержание учебного материала в соответствии с возрастными возможностями детей (a <sub>1</sub> )					
2	Отбирать и дидактически перерабатывать научно-техническую и др. информацию в материал для учебно-воспитательной работы (a <sub>2</sub> )					
3	Планировать структуру интеллектуальных и производственно-практических действий учащихся (a <sub>3</sub> )					
4	Дидактически обоснованно осуществлять отбор учебного материала, объектов производительного труда (a <sub>4</sub> )					
5	Разрабатывать задания для учащихся (a <sub>5</sub> )					

№ п/п	Умения	Оценка сформированности и проявления в деятельности				
		5	4	3	2	1
6	Подбирать и использовать учебно-материальную базу производственного обучения (специпредмета), оценивать ее педагогическую эффективность (а <sub>6</sub> )					
Средняя оценка (Ас) готовности студента к реализации конструктивной функции инженера-педагога: Ас = а <sub>1</sub> +а <sub>2</sub> +а <sub>3</sub> +а <sub>4</sub> +а <sub>5</sub> +а <sub>6</sub> / 6						
2. Организаторская деятельность						
1	Организовывать обучение, поведение и деятельность учащихся (б <sub>1</sub> )					
2	Включать учащихся в различные виды учебно-производственной деятельности, организацию внеклассной деятельности (б <sub>2</sub> )					
3	Систематически учитывать и оценивать полученные результаты, определять новые педагогические задачи (б <sub>3</sub> )					
4	Организовывать деловые контакты и совместную деятельность с семьей, педколлективом училища, общественностью (б <sub>4</sub> )					
Средняя оценка готовности студента к реализации организаторской функции инженера-педагога (Бс): Бс = б <sub>1</sub> +б <sub>2</sub> +б <sub>3</sub> +б <sub>4</sub> / 4						
3. Коммуникативная деятельность						
1	Устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися, педколлективом училища, родителями (в <sub>1</sub> )					
2	Выявлять и регулировать внутриколлективные, межколлективные и межличностные отношения, возникающие в процессе обучения и воспитания учащихся (в <sub>2</sub> )					
3	Максимально учитывать склонности и желания учащихся в проведении профориентационной работы (в <sub>3</sub> )					

№ п/п	Умения	Оценка сформированности и проявления в деятельности				
		5	4	3	2	1
Средняя оценка готовности студента к реализации коммуникативной функции инженера-педагога (Вс): Вс = в <sub>1</sub> +в <sub>2</sub> +в <sub>3</sub> / 3						
4. Информационная деятельность						
1	Владеть методами и приемами обучения и воспитания, профориентации учащихся (г <sub>1</sub> )					
2	Образцово показывать практические приемы работы с инструментами, приспособлениями, приборами, оборудованием (г <sub>2</sub> )					
3	Применять ТСО, электронно-вычислительную технику, средства программного обучения и контроля (г <sub>3</sub> )					
4	Выделять важнейшие дидактические единицы, понятия, законы, теории, широко использующиеся в учебном процессе и на производстве (г <sub>4</sub> )					
5	Управлять самостоятельной работой учащихся (г <sub>5</sub> )					
6	Популяризировать избранную учащимися профессию, формировать их профинтересы (г <sub>6</sub> )					
Средняя оценка готовности студента к реализации информационной функции инженера-педагога (Гс): Гс = г <sub>1</sub> +г <sub>2</sub> +г <sub>3</sub> +г <sub>4</sub> +г <sub>5</sub> +г <sub>6</sub> / 6						
5. Развивающая деятельность						
1	Управлять мыслительным, эмоциональным, волевым компонентами своей деятельности (д <sub>1</sub> )					
2	Подбирать и использовать в процессе обучения и воспитания учебный материал и объекты производительного труда, имеющие значительную воспитывающую, познавательную, профориентационную деятельность (д <sub>2</sub> )					
3	Формировать и развивать у учащихся интерес к учебной и производственной					

№ п/п	Умения	Оценка сформированности и проявления в деятельности				
		5	4	3	2	1
3	деятельности, профессии (д <sub>3</sub> )					
4	Управлять мыслительной деятельностью учащихся по сравнению, сопоставлению фактов, явлений, нахождению главного и второстепенного, общего, особенного и единичного, переносу сформированных у учащихся знаний в различные учебно-производственные ситуации (д <sub>4</sub> )					
Средняя оценка готовности студента к реализации развивающей функции инженера-педагога (D <sub>c</sub> ): $D_c = d_1 + d_2 + d_3 + d_4 / 4$						
6. Ориентационная деятельность						
1	Формировать у учащихся научное мировоззрение (e <sub>1</sub> )					
2	Прививать учащимся устойчивый интерес к науке, технике (e <sub>2</sub> )					
3	Формировать значимые мотивы учебной и производственной деятельности, стремление к профессиональному самоопределению (e <sub>3</sub> )					
4	Осуществлять эстетическое, трудовое, экологическое, нравственное воспитание, социально-профессиональную ориентацию учащихся (e <sub>4</sub> )					
5	Формировать потребности к самообразованию, интерес к образованию (e <sub>5</sub> )					
6	Осуществлять профориентацию учащихся (e <sub>6</sub> )					
Средняя оценка готовности студента к реализации ориентационной функции инженера-педагога (E <sub>c</sub> ): $E_c = e_1 + e_2 + e_3 + e_4 + e_5 + e_6 / 6$						
7. Исследовательская деятельность						
1	Определять и формулировать цели и задачи отдельных этапов обучения и воспитания учащихся (ж <sub>1</sub> )					
2	Выбирать и использовать наиболее эффективные средства обучения и воспитания учащихся (ж <sub>2</sub> )					

204

№ п/п	Умения	Оценка сформированности и проявления в деятельности				
		5	4	3	2	1
3	Подготавливать и проводить педэксперимент (ж <sub>3</sub> )					
4	Анализировать передовой педагогический опыт, использовать ценные педагогические находки в своей самостоятельной деятельности (ж <sub>4</sub> )					
5	Выявлять достигнутый уровень подготовки учащихся, проводить последующую корректировку процесса ее осуществления (ж <sub>5</sub> )					
6	Прогнозировать результаты своей деятельности, возможные затруднения учащихся (ж <sub>6</sub> )					
7	Работать с учебно-методической, научной, справочной литературой, др. источниками информации (ж <sub>7</sub> )					
Средняя оценка готовности студента к реализации исследовательской функции инженера-педагога (Ж <sub>c</sub> ): $Ж_c = ж_1 + ж_2 + ж_3 + ж_4 + ж_5 + ж_6 + ж_7 / 7$						
Средняя оценка готовности выпускника вуза к осуществлению деятельности инженера-педагога: $O_c = A_c + B_c + V_c + Г_c + D_c + E_c + Ж_c / 7$						
Курс _____						
Группа _____						

Должность оценивающего эксперта \_\_\_\_\_  
 Стаж педагогической деятельности \_\_\_\_\_

205



### БЛИЦ-АНКЕТА

по изучению отношения студентов экспериментальной группы к организации и проведению непрерывной педагогической практики

*Краткая инструкция к заполнению анкеты.* Внимательно прочтите вопрос и предлагаемые варианты ответов. Обведите кружком цифровой код того варианта, который соответствует Вашему мнению.

*Заранее благодарим Вас за участие в работе!*

I. Удовлетворяет ли Вас экспериментальный вариант организации и проведения непрерывной педагогической практики инженеров-педагогов?

1. Да, удовлетворяет.
2. Скорее удовлетворяет.
3. Скорее не удовлетворяет.
4. Не удовлетворяет.
5. Затрудняюсь ответить.

II. Если экспериментальный вариант организации и проведения непрерывной педагогической практики инженеров-педагогов Вас не устраивает, укажите причину: \_\_\_\_\_

В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.  
Курс ИПФ \_\_\_\_\_  
Группа \_\_\_\_\_

### БЛИЦ-АНКЕТА

по изучению отношения руководителей педагогической практики и инженерно-педагогических работников учебных заведений системы ПТО к экспериментальному варианту организации и проведения педагогической практики инженеров-педагогов

*Краткая инструкция к заполнению анкеты.* Внимательно прочтите вопрос и предлагаемые варианты ответов. Обведите кружком цифровой код того варианта, который соответствует Вашему мнению. Избранные варианты ответов проработайте по 5-балльной системе в квадратике напротив.

*Заранее благодарим Вас за участие в работе!*

I. Считаете ли Вы целесообразным проведение непрерывной педагогической практики (с I по V курс) на ИПФ?

- 1 – считаю однозначно целесообразным;
- 2 – считаю скорее целесообразным, чем нет;
- 3 – считаю, что ничего не изменилось;
- 4 – считаю скорее нецелесообразным, чем целесообразным;
- 5 – считаю однозначно нецелесообразным;
- 6 – затрудняюсь ответить.

II. Если Вас не удовлетворяет проведение непрерывной педагогической практики на ИПФ, то укажите причину: \_\_\_\_\_

В заключение просим Вас сообщить некоторые сведения о себе.  
Стаж педагогической работы: \_\_\_\_\_ лет  
Должность: \_\_\_\_\_

Таблица П.19.1

**Характеристика инженерно-педагогической деятельности**

1	Функции	<p>Мотивирующая.</p> <p>Функции – цели: обучающая, воспитывающая, развивающая.</p> <p>Функции – операции: научно-методическая, организаторская, инженерно-техническая, производственно-технологическая, диагностическая</p>
2	Преобладающие виды деятельности	<p>Профориентация и профадаптация учащихся.</p> <p>Диапазон профессиональной подготовленности учащихся, их воспитанности, психического развития.</p> <p>Руководство техническим творчеством.</p> <p>Проектирование учебно-воспитательного процесса (УВП).</p> <p>Дидактическое и методическое оснащение УВП.</p> <p>Осуществление УВП и учебно-производственного процесса.</p> <p>Инженерно-технологическая деятельность.</p> <p>Материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса.</p> <p>Самообразование и повышение квалификации</p>
3	Типовые профессионально-педагогические задачи	<p>Формирование учебно-профессиональных мотивов учащихся.</p> <p>Конструирование содержания учебного материала по предмету.</p> <p>Дидактическое и материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса.</p> <p>Разработка методики обучения.</p> <p>Формирование новых понятий и способов деятельности учащихся.</p> <p>Формирование профессиональных умений и навыков.</p> <p>Проверка и оценка текущих результатов усвоения учебного материала.</p> <p>Контроль и оценка уровня сформированности умений и навыков организации производительного труда учащихся.</p>

		<p>Диагностика и прогнозирование развития личности и коллектива.</p> <p>Психолого-педагогическая реабилитация отклоняющегося поведения учащихся.</p> <p>Развитие самоуправления в группе.</p> <p>Развитие способностей и склонностей учащихся.</p> <p>Организация и осуществление производственно-технической деятельности.</p> <p>Конструирование учебно-производственной среды.</p> <p>Разработка технологических процессов.</p> <p>Определение экономических показателей производственной деятельности.</p> <p>Техническое обслуживание учебно-производственного оборудования.</p> <p>Профориентация школьников на поступление в ПТУ</p>
4	Профессионально-педагогические умения	<p>Гностические, дидактические, организационно-методические, коммуникативно-режиссерские, организационно-педагогические, общинженерные, конструктивно-технические, организационно-технологические, производственно-операционные, специальные, прогностические</p>

Таблица П.19.2

**Характеристика профессионального становления субъекта инженерно-педагогической деятельности**

Стадии профессионального становления	<p>Оптация (формирование профессиональных намерений).</p> <p>Профессиональная подготовка.</p> <p>Профессиональная адаптация.</p> <p>Профессионализация.</p> <p>Профессиональное мастерство</p>
Ведущая деятельность	<p>Общественно-педагогическая деятельность.</p> <p>Учебно-научно-профессиональная деятельность.</p> <p>Нормативная инженерно-педагогическая деятельность.</p> <p>Индивидуализированная инженерно-педагогическая деятельность.</p> <p>Творческая инженерно-педагогическая деятельность</p>

Основные подструктуры субъекта деятельности	Профессиональная направленность	Профессионально-педагогические намерения. Профессионально-педагогическая направленность. Профессиональное самоопределение. Профессиональная позиция. Профессиональное мировоззрение
	Профессиональная компетентность	Профессиональная и общеобразовательная обученность Профессионально-педагогическая обученность. Профессиональный опыт. Профессионализм (профессионально устойчивые констелляции). Профессиональная культура (профессионально мобильные констелляции)
	Профессионально важные качества	Индивидуально-психологические особенности. Обучаемость и воспитуемость. Профессионально важные качества

Приложение 20

Таблица П.20.1

**Корреляционная матрица "Анализ взаимосвязей между основными факторами эффективности педагогической практики"**

№ п/п	Взаимосвязи между факторами эффективности педагогической практики	Коэффициент взаимной сопряженности Ф	Критерий $\chi^2$
1	Личная заинтересованность – личная активность студентов	+ 0,750	13,54
2	Условия педпрактики – личная заинтересованность студентов	+ 0,729	16,32
3	Личная активность – удовлетворенность педпрактикой	+ 0,606	10,62
4	Условия педпрактики – личная активность студентов	+ 0,421	4,61
5	Личная заинтересованность – удовлетворенность педпрактикой	+ 0,394	3,88
6	Условия педагогической практики – удовлетворенность педпрактикой	+ 0,288	2,48

Таблица П.20.2

**Итоги педагогической практики в самооценке студентов**

Ранг	Результаты педагогической практики	Усвоили (осознали) в полной мере	Усвоили (осознали) частично	Не усвоили (не осознали)	Индекс значимости, балл
1	Приобрели опыт разработки конспектов уроков (внеклассных мероприятий)	75,9	20,7	3,4	4,4

Ранг	Результаты педагогической практики	Усвоили (осознали) в полной мере	Усвоили (осознали) частично	Не усвоили (не осознали)	Индекс значимости, балл
2	Поняли цели обучения	63,3	36,7	-	4,3
3	Осознали цели воспитания	53,3	43,3	3,4	4,0
4	Научились планировать УВП	44,8	55,2	-	3,9
5	Научились пользоваться известными методиками УВП	26,6	70,0	3,4	3,5
6	Научились формулировать цели обучения	23,3	73,3	3,4	3,4
7	Приобрели опыт общения с учащимися	23,3	70,0	6,7	3,3
8	Углубили знания по преподаваемым учебным предметам	23,4	63,3	13,3	3,2
9	Научились формулировать цели воспитания	16,7	70,0	13,3	3,1
10	Нашли свой стиль преподавания	16,2	70,9	12,9	2,9
11,5	Познали особенности личности учащихся ПТУ	20,0	50,0	30,0	2,7
11,5	Убедились в правильности выбора своей профессии	16,7	53,3	30,0	2,7
13	Узнали новые методики УВП	20,7	27,6	51,7	2,4
	В целом ( $\bar{X}$ )	32,6	54,2	13,2	3,4

**Экспертная самооценка интенсивности и характера консультативного обеспечения педагогической практики**

Ранг	Темы консультаций	Интенсивность консультирования			Индекс интенсивности, балл
		постоянно	время от времени	никогда	
1	Разработка конспекта урока (внеклассного мероприятия)	68,7	18,7	12,6	4,1
2	Планирование учебно-воспитательного процесса	56,2	37,5	6,3	4,0
3	Конкретные методики обучения	37,5	56,2	6,3	3,6
4	Качества личности учащихся как цель воспитания	31,3	50,0	18,7	3,3
5	Организационные вопросы, связанные с процессом педпрактики	25,0	31,3	43,7	3,2
6	Объем знаний, умений и навыков учащихся ПТУ как цель обучения	31,3	68,7	-	3,0
7	Конкретные методики воспитания	12,6	68,7	18,7	2,9
8	Манера поведения на уроке (внеклассном мероприятии)	12,5	56,2	31,3	2,6
	Интенсивность консультативного обеспечения в целом ( $\bar{X}$ )	34,4	48,4	17,2	3,3

Приложение 21

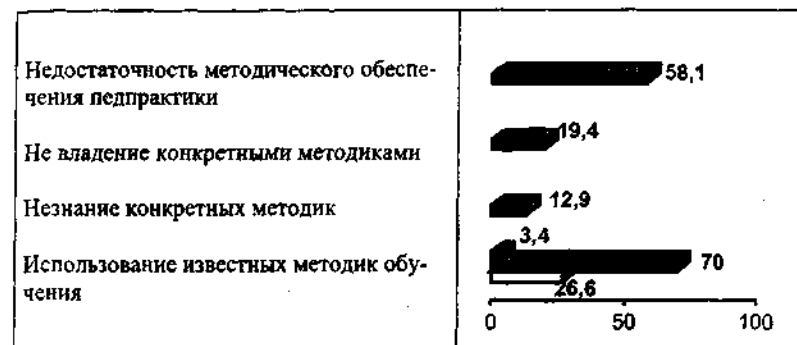
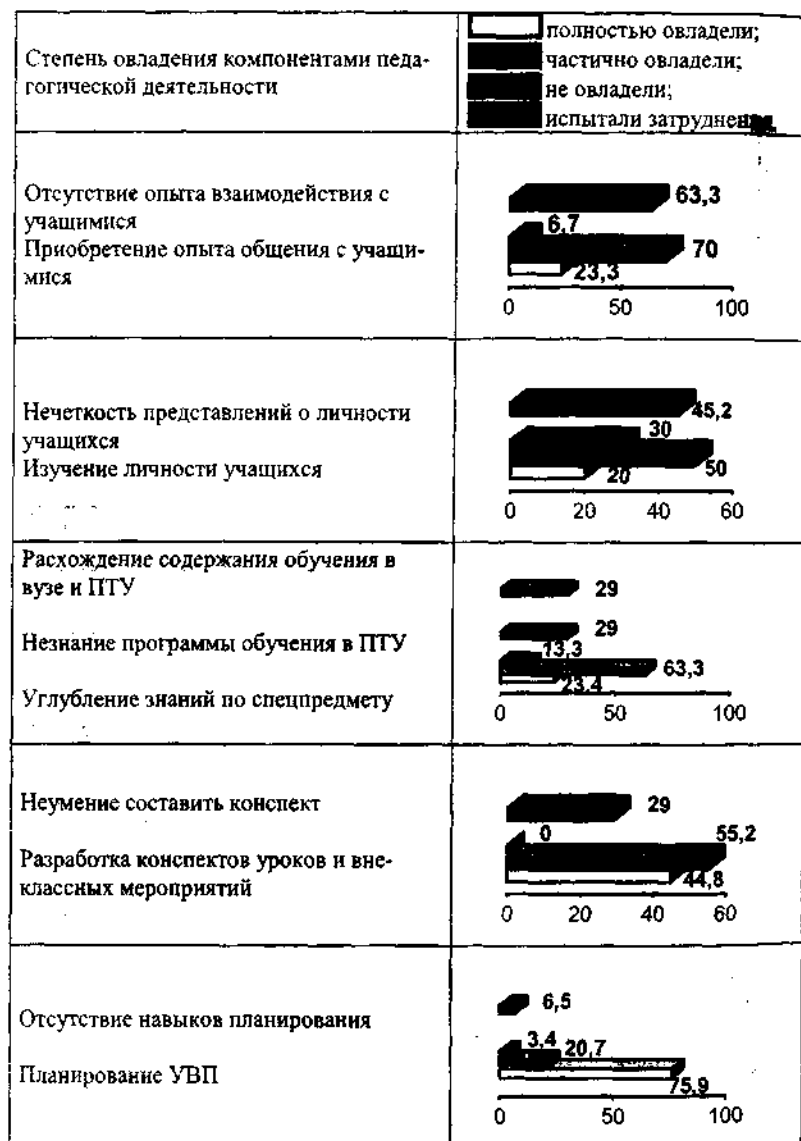
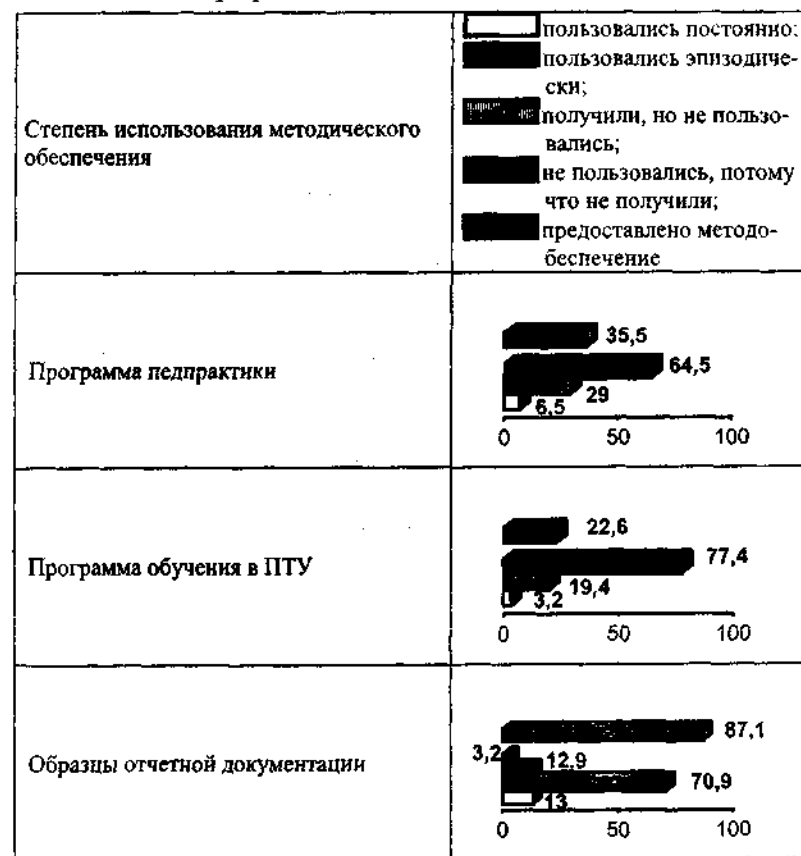


Рис. П.21.1. Фрагментарный сравнительный анализ ликвидации затруднений в процессе овладения различными компонентами профессиональной деятельности



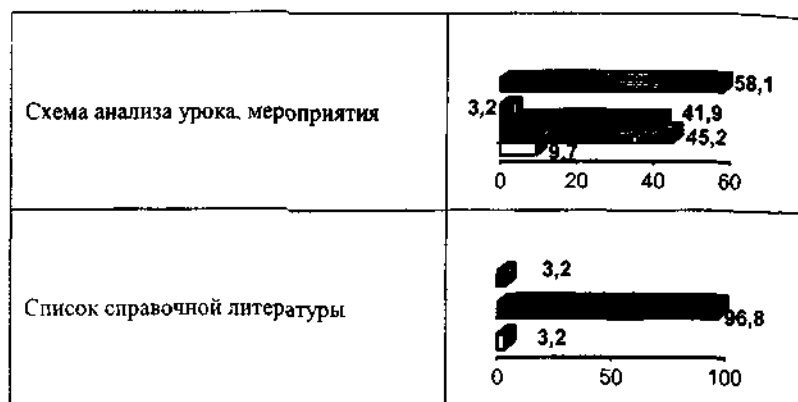
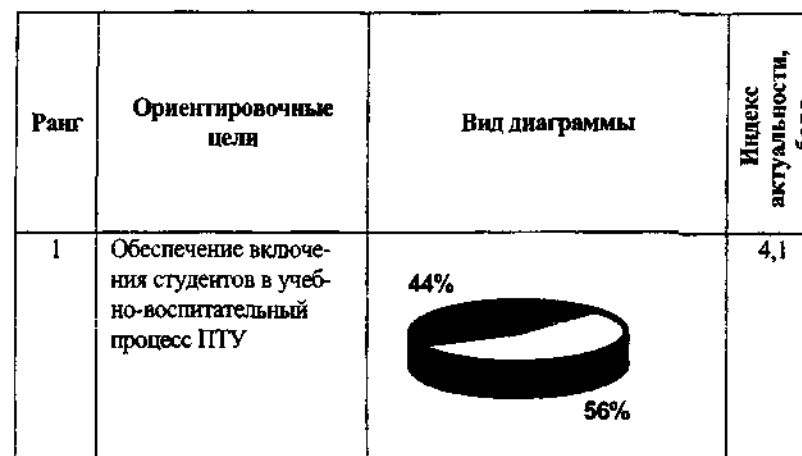

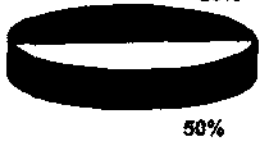


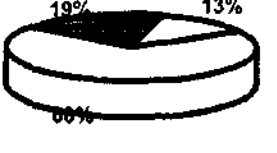


Рис. П.21.2. Сравнительный анализ методического обеспечения и его использования в процессе педагогической практики



Рис. П.21.3. Мнение студентов об ориентировочных целях методического обеспечения педагогической практики



Ранг	Оrientировочные цели	Вид диаграммы	Индекс актуальности, балл
2	Повышение качества учебного процесса		3,6
3,5	Облегчение труда студента-практиканта		3,5
3,5	Предупреждение максимально возможных затруднений		3,5
5	Обеспечение предельной самостоятельности		3,0
6	Организация поведения студента в период педагогической практики		2,9


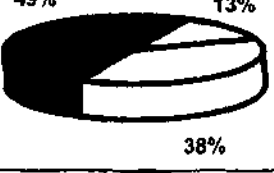
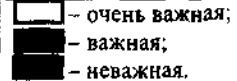
Ранг	Оrientировочные цели	Вид диаграммы	Индекс актуальности, балл
7	Реализация технологий обучения		2,7
8	Стандартизация обучения		2,2
Степень значимости ориентировочной цели			

Рис. П.21.4. Экспертная оценка актуальности ориентировочных целей методического обеспечения педагогической практики

Таблица П.22.1

**Определение теоретического уровня знаний  
в процессе констатирующего эксперимента**

№ п/п	Предмет психолого-педагогического цикла											
	Психология				Педагогика				ТСО			
	контроль- ная группа 25 чел.		эксперимен- тальная груп- па на 24 чел.		контрольная группа 25 чел.		эксперимен- тальная груп- па на 24 чел.		контрольная группа 25 чел.		эксперимен- тальная груп- па на 24 чел.	
	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %
1	10	100	8,5	85	8,5	85	9,5	95	9,5	95	8,5	85
2	9,5	95	9	90	9	90	10	100	9	90	7,5	75
3	8,5	85	8,5	85	8,5	85	9	90	9	90	8,5	85
4	7	70	9,5	95	9	90	7,5	75	9,5	95	8	80
5	9	90	8,5	85	8	80	9,5	95	9	90	8	80
6	9	90	8,5	85	9	90	10	100	9	90	8	80
7	8,5	85	8,5	85	9,5	95	7,5	75	9,5	95	8	80
8	9	90	8	80	8	80	8	80	9	90	8	80

Продолжение табл. П.22.1

№ п/п	Предмет психолого-педагогического цикла											
	Психология				Педагогика				ТСО			
	контроль- ная группа 25 чел.		эксперимен- тальная груп- па на 24 чел.		контрольная группа 25 чел.		эксперимен- тальная груп- па на 24 чел.		контрольная группа 25 чел.		эксперимен- тальная груп- па на 24 чел.	
	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %	оценка	коэф. Усп. К <sub>у</sub> %
10	9,5	95	9,5	95	10	100	8	80	9,5	95	8	80
11	10	100	9,5	95	9	90	9,5	95	8	80	8	80
12	9,5	95	8	80	9	90	9,5	95	8	80	8	80
13	9,5	95	7,5	75	8	80	9	90	7,5	75	7,5	75
14	9,5	95	8	80	8	80	10	100	7,5	75	8	80
15	8	80	8,5	85	8,5	85	9	90	8,5	85	9	90
16	9,5	95	9,5	95	10	100	9	90	8,5	85	9	90
17	9,5	95	10	100	8,5	85	8	80	7,5	75	9	90
18	10	100	7,5	75	9	90	8,5	85	8,5	85	9	90
19	7,5	75	8	80	8	80	8	80	8,5	85	9	90
20	7	70	8,5	85	8,5	85	9,5	95	8	80	9	90
21	8	80	7,5	75	10	100	9,5	95	8	80	9	90
22	7,5	75	9	90	9	90	9	90	8,5	85	9	90
23	7,5	75	9,5	95	8	80	8,5	85	8	80	9	90



№ п/п	Предмет психолого-педагогического цикла											
	Психология				Педагогика				ТСО			
	контроль-ная группа 25 чел.		эксперимен-тальная груп-па 24 чел.		контрольная группа 25 чел.		эксперимен-тальная груп-па 24 чел.		контрольная группа 25 чел.		эксперимен-тальная груп-па 24 чел.	
оценка	коэф. усп. $K_y$ , %	оценка	коэф. усп. $K_y$ , %	оценка	коэф. усп. $K_y$ , %	оценка	коэф. усп. $K_y$ , %	оценка	коэф. усп. $K_y$ , %	оценка	коэф. усп. $K_y$ , %	
24	9,5	95	8	80	8	80	7,5	75	8,5	85	9	90
25	8	80	-	-	7,5	75	-	-	7,5	75	-	-
Сред-ний $K_y$	87,8		85,8		87		88,3		85,2		84,1	

**Примечание.** Оценивание осуществлялось по 10-балльной системе. Коэффициент успеваемости  $K_y$  определялся по формуле  $K_y = N_1 / N \cdot 100\%$ , причем при неотвеченном вопросе  $N_1 = 0$ , при незаконченном (половинчатом) решении  $0 < N_1 < 1$ .

Таблица П.22.2

### Распределение экзаменационных отметок студентов контрольных и экспериментальных групп после констатирующего эксперимента

Группа	Студенты, сдавшие экзамен (зачет), %										Средн. успевае-мость по 5-балльн. системе
	на отлично				на 4 и 5		на удовлетво-рительно				
	Психология (ЭКЗ.)	Педагогика (ЭКЗ.)	ТСО (зачет)	Психология (ЭКЗ.)	Педагогика (ЭКЗ.)	на 4 и 5	на удовлетво-рительно	Психология (ЭКЗ.)	Педагогика (ЭКЗ.)		
Контрольная	60	44	100	92	88	8	12			4,42	
Эксперименталь-ная	54,1	37,5	100	87,5	79,1	12,5	20,8			4,12	

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
Глава 1. Педагогическая практика в структуре профессиональной подготовки инженеров-педагогов .....	10
Подготовка инженеров-педагогов как социально-педагогическая проблема .....	10
Научно-методологические основы организации педагогической практики в вузах .....	21
Исследование эффективности существующей педагогической практики будущих инженеров-педагогов .....	49
Глава 2. Профессиональная подготовка инженеров-педагогов в период непрерывной педагогической практики .....	83
Основные подходы к реорганизации педагогической практики будущих инженеров-педагогов .....	83
Содержание, организация и технология проведения непрерывной педагогической практики будущих инженеров-педагогов .....	89
Эффективность непрерывной педагогической практики студентов инженерно-педагогических специальностей .....	112
Заключение .....	124
Литература .....	128
Приложение 1. Анкета № 1 .....	144
Приложение 2. Анкета № 2 .....	147
Приложение 3. АНКЕТА № 3 .....	149
Приложение 4. Анкета № 4 .....	154
Приложение 5. Анкета № 5 .....	158
Приложение 6. Блиц-характеристика на учащегося .....	163
Приложение 7. Примерная схема анализа внеклассного мероприятия .....	165
Приложение 8. Примерная схема психолого-педагогического анализа урока .....	166
Приложение 9. Примерная схема анализа урока производственного обучения .....	169
Приложение 10. Примерная схема изучения личности учащегося и составления психолого-педагогической характеристики .....	172
Приложение 11. Примерная схема анализа урока теоретического обучения .....	176
Приложение 12. Примерная схема изучения коллектива группы и составления его характеристики .....	178
Приложение 13. Тест на определение уровня знаний по психологии .....	180
Приложение 14. Тест на определение уровня знаний по педагогике .....	181
Приложение 15. Тест на определение уровня знаний по ТСО .....	182
Приложение 16. Экспертный протокол по определению подготовленности будущих инженеров-педагогов к предстоящей профессиональной деятельности .....	183
Приложение 17. Блиц-анкета по изучению отношения студентов экспериментальной группы к организации и проведению непрерывной педагогической практики .....	188
Приложение 18. Блиц-анкета по изучению отношения руководителей педагогической практики и инженерно-педагогических работников учебных заведений системы ПТО к экспериментальному варианту организации и проведения педагогической практики инженеров-педагогов .....	189
Приложение 19 .....	190
Приложение 20 .....	193
Приложение 21 .....	196
Приложение 22 .....	202

Научное издание

**Сергей Николаевич Щур**

**Развивающий потенциал  
педагогической практики  
будущих инженеров-педагогов**

---

Редактор Г.М. Климова  
Верстка и макет В.Б. Пальчевский  
Корректор Г.М. Климова

Подписано в печать хх.хх.хххх. Формат 60х84 1/16.  
Бумага офсетная № 1. Офсетная печать.  
Усл. печ. л. 13,25. Уч.-изд. л. 12,5.  
Тираж 300 экз. Заказ 1052

---

Лицензия ЛВ № 380 от 28.04.99.

Отпечатано на предприятии "Технопринт".  
Лицензия ЛП № 203.  
220027, г. Минск, пр-т Ф.Скорины, 65, корп. 14, оф. 111.

