

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
Минский государственный лингвистический университет

**М. И. Демидович**

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Минск  
МГЛУ  
2023

УДК 378.14  
ББК 74.480  
Д32

Рекомендована Редакционным советом Минского государственного лингвистического университета. Протокол № 5 (66) от 12.12.2022 г.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор *Е. И. Снопкова* (МГУ им. А. А. Кулешова); кандидат педагогических наук, доцент *Е. А. Самусева* (БГПУ им. М. Танка); кандидат педагогических наук, доцент *И. Г. Колосовская* (МГЛУ)

**Демидович, М. И.**

Д32

Модернизация педагогической практики студентов высшей школы: традиции и инновации / М. И. Демидович. – Минск : МГЛУ, 2023. – 148 с.

ISBN 978-985-28-0222-2

В монографии раскрывается эволюция педагогической практики студентов в условиях образовательных реформ XX – начала XXI в., анализируется отечественный и зарубежный опыт ее модернизации, характеризуются тенденции организации педагогической практики будущих учителей, проблемы и перспективы ее развития в новых условиях.

Адресована студентам, магистрантам педагогических специальностей, работникам учреждений общего среднего, среднего специального, высшего образования, курирующим педагогическую практику, специалистам сферы образования, интересующимся вопросами ее организации.

**УДК 378.14  
ББК 74.480**



Электронная версия учебного издания доступна в электронной библиотеке МГЛУ по ссылке [e-lib.mslu.by](http://e-lib.mslu.by) или по QR-коду

ISBN 978-985-28-0222-2

© Демидович М. И., 2023  
© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ.....	6
1.1. Ретроспективный анализ отечественного опыта организации педагогической практики студентов.....	6
1.2. Педагогическая практика как объект модернизации современного педагогического образования.....	27
1.3. Тенденции модернизации педагогической практики студентов в еврозоне.....	41
1.4. Опыт модернизации педагогической практики в Канаде и США.....	55
Выводы по главе 1.....	62
ГЛАВА 2. ПРОЦЕССЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	64
2.1. Инновации в организации педагогической практики будущих учителей в российских вузах.....	64
2.2. Подходы к организации педагогической практики студентов В УВО Республики Беларусь.....	80
2.3. Проблемы и пути совершенствования педагогической практики будущих учителей.....	94
2.4. Организация педагогической практики в магистратуре.....	105
Выводы по главе 2.....	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	113
ЛИТЕРАТУРА.....	116
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	129

## ВВЕДЕНИЕ

В условиях модернизации системы образования в Республике Беларусь актуализируется проблема повышения качества системы высшего педагогического образования. Решение данной проблемы связывается с разработкой новых методологических подходов, стимулирующих подготовку специалиста высокого уровня, компетентного в сфере своей профессиональной деятельности, конкурентоспособного на рынке труда, активно участвующего в социально-экономическом развитии страны. Спектр задач, которые должен решать современный педагог, существенно расширился за последние десятилетия. Учитель должен уметь эффективно работать в мультикультурной образовательной среде, быть восприимчивым к гендерным различиям, выстраивать систему толерантных взаимоотношений в образовательном пространстве школы и за ее пределами, уметь работать с различными категориями школьников (одаренными, трудными, имеющими специальные потребности и др.), использовать инновационные технологии в педагогической практике. Он отвечает за индивидуальное развитие каждого ученика, управление учебным процессом в классе, создание в школе единого воспитательно-образовательного пространства, расширение ее связей с местным сообществом и налаживание контактов с учебными заведениями в других регионах страны и за ее пределами.

Одним из путей совершенствования системы общепедагогической подготовки будущих учителей является оптимизация педагогической практики студентов, повышение ее продуктивности.

Проблеме организации педагогической практики будущих учителей посвящены фундаментальные исследования О. А. Абдуллиной, Т. А. Авериной, Н. А. Аверина, С. И. Архангельского, Е. П. Белозерцева, З. И. Васильевой, В. П. Горленко, О. С. Гребенюк, В. И. Журавлева, Л. С. Нечепоренко, А. И. Пискунова, Н. К. Сергеевой, В. А. Слостенина, В. И. Слободчикова, Е. В. Оганесяна и др., выполненные в советский и постсоветский периоды.

Зарубежный опыт практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности получил отражение в публикациях Д. П. Ананина, Г. А. Андреевой, В. М. Блинова, Е. Н. Бондаренко, А. В. Глузмана, О. И. Долгой, С. А. Дудко, Н. В. Иванюк, Т. А. Исаевой, О. Б. Лысовой, Л. В. Орловой, Д. Р. Сабировой, Ю. И. Семеновой, Л. Н. Тарасюк, К. Н. Цейкович, Н. И. Чуркиной, И. А. Ширшовой и др.

Отдельные аспекты педагогической практики, опыт ее организации в учреждениях высшего образования (УВО) нашли освещение в трудах современных белорусских педагогов Е. И. Бараевой, А. И. Жука, О. Л. Жук, И. И. Казимирской, Ф. В. Кадола, В. А. Капрановой, А. А. Кардабнева, С. И. Невдах, Е. Д. Осипова, В. П. Тарантея, Е. А. Тимоховец, А. В. Торховой, И. Ф. Харламова, И. И. Цыркуна, В. Т. Чепикова, В. Н. Шураева и др.

Идеи совершенствования педагогической практики активно разрабатываются в странах ближнего (О. В. Алексеева, В. И. Андреев, О. В. Буданова,

Т. В. Ледовская, О. В. Лешер, С. А. Маркелова, Н. Е. Синичкина, Т. В. Стрельцова, Н. М. Соловьева, М. К. Толетова и др.) и дальнего зарубежья (П. Бозо, П. Лундгрэн, И. Фермон и др.).

На постсоветском образовательном пространстве выполнено большое количество диссертационных исследований, отражающих новые реалии практической подготовки будущих учителей в условиях реформирования системы образования, в которых представлен богатый фактический материал, нуждающийся в осмыслении и обобщении (Г. А. Бакулина, М. Н. Бурмистрова, С. М. Дзидзоева, И. Е. Емельянова, Л. И. Ермакова, Т. М. Иванова, Е. А. Кетриш, О. А. Коник, И. А. Коротков, Н. М. Мкртчян, Н. В. Неводниченко, Е. А. Пряникова, А. Н. Саврасова и др.). Повышенное внимание специалистов к вопросам педагогической практики обусловлено, с одной стороны, неудовлетворенностью ее организацией, недостаточной эффективностью, формализмом проведения, с другой – поиском путей ее совершенствования в условиях модернизации педагогического образования.

В монографии получили отражение опыт реорганизации педагогической практики студентов на протяжении столетия, взгляды специалистов на педагогическую практику студентов на разных ступенях образования и пути ее совершенствования. Большое внимание уделено влиянию образовательных реформ на пересмотр установок педагогической практики будущих учителей в разные исторические периоды, ее содержания, формата проведения, видов отчетности. Показаны подходы, которыми руководствуются специалисты при апробации различных видов педагогической практики студентов, выстраивании ее в целостную систему в конкретных учреждениях образования.

Автор выражает благодарность сотрудникам кафедр педагогики учреждений высшего образования Республики Беларусь, рецензентам за ценные замечания и предложения, позволившие расширить и углубить анализ современного состояния исследуемого явления.

## ГЛАВА 1

### ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

#### 1.1. Ретроспективный анализ отечественного опыта организации педагогической практики студентов

В системе педагогического образования педагогическая практика всегда рассматривалась как неотъемлемый компонент подготовки к будущей профессиональной деятельности. Педагогическая практика при подготовке учителей была введена в России во второй половине XVIII в. с открытием первых педагогических учебных заведений. С тех пор вокруг практической подготовки будущих учителей не прекращается полемика, к ней постоянно приковано внимание теоретиков и практиков.

Современное состояние педагогической практики студентов в системе педагогического образования, направления ее трансформации невозможно понять без обращения к истории проблемы. Хронологические рамки нашей работы охватывают период с 1918 г. по сегодняшний день, что позволяет увидеть истоки проблемы, осмыслить факторы, влиявшие на развитие практической подготовки будущих учителей. В связи с этим нами использовался комплекс исторических методов, позволяющих воссоздать целостную панораму эволюции педагогической практики в системе подготовки педагогических кадров на протяжении столетия (табл. 1.1).

Т а б л и ц а 1.1  
Методы историко-педагогического исследования

Методы	Краткая характеристика
Нарративный	Описание и изложение исторических фактов, педагогических явлений и событий, их оценки
Ретроспективный	Реконструкция и интерпретация прошлого на основе знания о более позднем состоянии исследуемого явления или процесса
Системный	Вычленение элементов системы, отношений между ними (горизонтальные, иерархические), взаимодействия с внешней средой
Исторический	Воспроизведение истории изучаемого объекта во всей многогранности, выявление причин возникновения и закономерностей развития
Сравнительный	Сравнение, выявление общего и специфического, существенных признаков, черт, характеризующих объект исследования
Типологический	Упорядочение совокупности явлений или объектов на качественно однородные типы с присущими им общими чертами
Хронологический	Изучение исторических событий и явлений в хронологической последовательности

Анализ научной литературы показывает, что учеными неоднократно предпринимались попытки исторической периодизации педагогической практики студентов. Отметим, что периодизация представляет собой определенного рода систематизацию, которая позволяет условно разделить исторический процесс на хронологические периоды и охарактеризовать их отличительные особенности.

В работе белорусского педагога В. П. Горленко «Педагогическая практика студентов: развитие научных основ» (2002 г.) выделяются несколько периодов становления и развития педагогической практики: дореволюционный (XVIII – начало XX в.), советский и 90-е гг. XX века [25].

В исследовании Н. М. Мкртчян (2007) на основании изучения логики развития представлений о феномене педагогической практики в XVIII–XXI вв. выделены пять этапов ее развития в российском образовании: 1) э м п и р и ч е с к и й (XVIII – середина XIX в.): отсутствие системных представлений о сущности и организации педагогической практики, четких нормативных инструкций, регулирующих ее место в образовательном процессе и объем; 2) р е ф л е к с и в н о - э м п и р и ч е с к и й (вторая половина XIX в.): этапный характер педпрактики, появление педагогических кафедр как субъекта педагогического сопровождения педпрактики, закрепление в педагогическом сознании понятия *практика*; 3) н о р м а т и в н о - м е т о д и ч е с к и й (1917–1950-е гг.): появление большого количества нормативных документов, возрастание государственной заинтересованности в повышении качества подготовки учителей, попытки обобщить, теоретизировать представления о сущности педагогической практики как способе установления преемственности между теоретической и практической подготовкой студентов; 4) а н а л и т и ч е с к и й (50-е–70-е гг. XX в.): постановка теоретических проблем педагогической практики, появление первых обобщающих работ по педагогической практике; 5) р а з в и в а ю щ и й (рубеж XX–XXI вв.): понимание педагогической практики в контексте гуманистической педагогики как целостного процесса, способствующего саморазвитию студентов [83, л. 45].

В ходе поиска ответа на вопрос, в какой степени образовательные реформы влияют на педагогическую практику как элемент педагогической подготовки будущего учителя, нами была разработана периодизация, тесно увязанная со знаковыми событиями в системе образования: постановлениями партии и правительства, инициировавшими новый курс на развитие средней и высшей школы, образовательными реформами, повлекшими за собой смену приоритетов в развитии образования, структурными и содержательными нововведениями в учебных заведениях педагогического профиля.

На основе ретроспективного анализа были выделены и охарактеризованы пять исторических этапов развития педагогической практики в системе подготовки будущего учителя в советский и постсоветский периоды.

Первый, **поисковый**, этап охватывает временные рамки с 1918 по 1931 годы. На всем его протяжении велся поиск подходов к организации педагогической практики будущих учителей. Среди педагогических высших

учебных заведений того времени (учительских и педагогических институтов, педагогических факультетов университетов) отсутствовало единство в понимании ее целей и задач. Учебные планы не предусматривали времени на прохождение педагогической практики, ею занимались на добровольной основе все желающие. Зачастую практика подменялась культурно-просветительской работой [1, с. 28]. Советские педагоги того времени, в том числе и те, которые стояли у истоков управления системой народного просвещения, понимали важность практической подготовки будущих учителей. Вопросы, касающиеся педагогической практики студентов, неоднократно обсуждались на уровне Наркомпроса.

Большой вклад в развитие теории и практики педагогического образования внесла Н. К. Крупская, которая считала педагогическую практику важнейшей частью педагогического процесса. Возглавляя научно-педагогическую секцию Государственного ученого совета (ГУСа) Наркомпроса РСФСР, она постоянно обращалась к вопросам совершенствования работы педагогических учреждений, встречалась с преподавателями и студентами педтехникумов и вузов, участвовала в совещаниях по актуальным вопросам просвещения. Практическая подготовка будущих учителей, по ее мнению, должна заключаться в культурно-просветительской работе в библиотечках-передвижках, справочных бюро, в проведении бесед на политические и производственные темы. Крупская рекомендовала обучать будущих учителей на практических примерах, организовывать педагогическую практику как в городской, так и в сельской местности (на предприятиях, заводах, в колхозах). В своем выступлении на Всероссийском совещании представителей педтехникумов (1930 г.) Н. К. Крупская выделила приоритетные направления в обучении будущих учителей: на младших курсах основное внимание должно уделяться знакомству с педагогической теорией, на 3 курсе – «искусству педагогической деятельности» [68, с. 189].

На важность практической подготовки учителей в период их обучения в вузе указывал советский педагог С. Т. Шацкий. Выступая на Всероссийской конференции по проблемам педагогического образования (1924 г.) с докладом «Сельскохозяйственный уклон в педвузах и организация педагогической практики», он отмечал, что подготовку молодых специалистов следует вести в процессе их работы, накопления личного опыта, постоянных упражнений, способствующих выработке педагогического мастерства. Теоретическая подготовка студентов должна сопровождаться «систематическим практиканством», а общение студентов с педагогической действительностью, накопление первичного опыта, хотя бы и элементарного, «должно стать предметом серьезных забот для педагогической школы» [163, с. 26, 34].

Видный представитель педагогики советского периода П. П. Блонский продолжительное время сам являлся руководителем педагогической практики студентов. Он обращал внимание на проблемы рефлексии в период



ее прохождения. Практика, по мнению ученого, должна проходить «осознанно, с осмыслением собственных ошибок» [11, с. 164–165].

Очевидно, что уже в 20-е гг. осознавалась значимость практической подготовки будущих учителей, однако ее содержание трактовалось по-разному даже известными педагогами: просветительская работа с населением, выполнение студентами различных практических упражнений, посещение школ. Отсутствие единого подхода к педагогической практике обуславливало формальный характер ее проведения на местах. На наш взгляд, неопределенное положение с педагогической практикой объяснялось, прежде всего, тем обстоятельством, что структура системы среднего и высшего образования в Советской России в 20-е гг. XX в. была нестабильной: постоянно менялись сроки обучения, содержание образования, отсутствовали единые учебные планы и программы. Как следствие, соотношение теоретической и практической составляющих педагогической подготовки учителей было подвержено постоянным изменениям.

В ноябре 1918 г. государственная комиссия по просвещению приняла Устав учительских институтов и опытных школ при них, предусматривавший, что первые три года слушатели будут получать теоретическую подготовку, а последний, 4 курс предназначается для педагогической практики, которая должна проходить или в опытных школах, или по договоренности в других учебных заведениях. С 1919 г. прохождение педагогической практики стало обязательным для студентов 3 курса. Была установлена ее продолжительность для третькурсников – 2 часа в день, а для студентов 4 курса – 3 часа в день. Было разработано содержание педагогической практики, согласно которому студенты должны были выступать в качестве школьных работников, заменять отсутствующих учителей, руководить экскурсиями, работать в детских колониях под наблюдением преподавателя педагогического института [21, с. 32]. Однако нормативные документы Наркомпроса имели рекомендательный характер, поэтому полноценной педагогической практики в педагогических институтах по-прежнему не существовало [123]. Она не была включена в учебные планы и типовые программы высших учебных заведений. Исключение составляли два вуза, работавшие в экспериментальном режиме: 2-й Московский государственный университет и Ленинградский педагогический институт им. А. И. Герцена [28, с. 25]. Администрация других высших учебных заведений обладала определенной самостоятельностью в принятии решений относительно включения в учебный процесс тех или иных практик.

Летом 1923 г. вышла инструкция «О практике студентов ВУЗов», установившая общие сроки практики от 2 до 4 месяцев в году независимо от получаемой специальности. Предприятия, принимавшие практикантов, обязаны были выделять специалистов для руководства студентами. В соответствии с инструкцией вузы впервые начали проводить летнюю педагогическую практику [94, с. 16]. Несмотря на принятые документы, педагогическая практика вплоть до 1930 г. подменялась производственной и общественно-

политической работой. Попытка вернуть практику будущих учителей в «педагогическое русло» впервые была предпринята в 1927 г., когда вышли новые учебные планы вузов, где на изучение педагогических дисциплин отводилось 11 % учебного времени, на педагогическую практику – 4 %. Прохождение педагогической практики предусматривалось на 4 курсе и ограничивалось несколькими уроками, проводимыми студентами [103, с. 196].

В конце 20-х гг. XX в. в советской системе образования впервые встал вопрос об организации непрерывной педагогической практики студентов. В 1929 г. Наркомпрос РСФСР издал распоряжение для государственных университетов и институтов «О непрерывной педагогической практике», согласно которому студент-практикант должен был вовлекаться во все аспекты жизни школы: наблюдать за педагогическим процессом, организовывать и проверять письменные работы учеников, быть помощником учителя, участвовать в антирелигиозном воспитании школьников. Практической реализации данного распоряжения способствовала инструкция Наркомпроса «Непрерывная производственная практика в педвузах и педтехникумах» (1930 г.), предусматривавшая непрерывный характер педагогической практики, а также увеличение ее объема до 40 % учебного времени. Продолжительность практики составляла не менее месяца на младших курсах и до одного семестра на старших [25, с. 44].

Педагогическая практика студентов подразделялась на три вида:

а) *общественно-политическая и политико-просветительская* работа в городе и деревне; б) *политехническая* практика в учебно-производственных мастерских, на заводах и других предприятиях; в) *методическая* практика по специальности в учебных заведениях. Педагогическая практика распределялась по всем годам обучения, чередуясь с теоретическими занятиями в соотношении 1:1. В каждом семестре один из вышеперечисленных видов практики был основным, остальные – вспомогательными. Установление вышеперечисленных видов педагогической практики способствовало внесению изменений в учебные планы вузов, разработке учебных программ, определяющих содержание и формы руководства ею. Поскольку каждый вид практики имел самостоятельный характер и не был связан с содержанием теоретических курсов, ее организация не удовлетворяла работников учебных заведений. Через два года продолжительность практики была снова сокращена [107, с. 30].

В 30-е гг. в периодической печати появились первые научные статьи по вопросам организации педагогической практики будущих учителей. Исследователи обращали внимание на серьезные недостатки ее проведения: непродуманную организацию, пассивный характер (студенты преимущественно наблюдали за ходом проведения учебных занятий), отсутствие внимания к практикантам со стороны администрации школы, отрыв теории от практики, формальное руководство, промахи в планировании, непродуманность заданий для студентов (иногда они сводились к проведению различного рода анкетирования школьников), сжатые сроки [28; 52; 168]. Серьезную

проблему представляли вопросы руководства педагогической практикой. Так, В. А. Никольский подчеркивал недопустимость назначения руководителями практики преподавателей вуза без их согласия, чтобы те не тяготились обязанностями, а были во всем примером для студентов [89, с. 74]. Одновременно с констатацией проблем шла популяризация моделей педагогической практики студентов, которые предлагались в качестве образцовых. Новые подходы к организации и проведению педагогической практики в Московском государственном педагогическом университете описывает М. О. Веселов. Преподаватели вуза создали разработку по педагогической практике, которая включала в себя описание содержания практики, нормы и требования к отчетной документации, рекомендации для студентов. Впервые была высказана мысль о необходимости закрепления преподавателя кафедры педагогики за определенным факультетом и школой в период прохождения там практики студентами [17, с. 105].

Несмотря на предпринятые специалистами меры по совершенствованию содержания педагогической практики, оставалось много нерешенных вопросов, касающихся ее воспитательного аспекта. К этому времени относится появление идеи о необходимости разработки и проведения студентами воспитательного мероприятия. А. Н. Волковский предложил включить в учебные планы педвузов специальный семинар по теории воспитания, так как студенты испытывали затруднения в разработке и проведении воспитательных мероприятий [18, с. 39–40]. Таким образом, в конце первого этапа накопилось много нерешенных вопросов, связанных с педагогической практикой будущих учителей. Очевидно, что отсутствие единства взглядов в руководстве Наркомпроса на педагогическую практику, непоследовательность в решении вопросов не позволили выработать единую позицию по ее организации, содержанию и формам проведения. Нерешенным оставался и вопрос о связи педагогической практики с изучаемыми учебными дисциплинами.

Второй, **реорганизационный**, этап (1932–1957 гг.) в развитии педагогической практики студентов связан с реформой советской школы, выходом постановлений СНК «Об учебных программах в начальной и средней школе» (1932 г.) и Наркомпроса «Об учебных программах и режиме в педвузах, университетах и техникумах» (1932 г.). С 1933 г. статус педагогической практики официально закрепляется в Уставе высшей школы СССР. Педвузам предлагалось ввести педпрактику в учебный план, начиная с 3 курса, и выделить на эти цели до 30–40 % учебного времени. С 1934 г. почти все педагогические институты включили ее в учебные планы 3 и 4 курсов, выделив 500 часов для педагогических факультетов и 400 – для остальных [18, с. 39]. Были уточнены задачи и содержание педагогической практики, осуществлено ее разделение на два вида: общепедагогическую и методическую. *Общепедагогическая* практика проводилась на 3-х курсах одновременно с изучением педагогики и включала в себя практические занятия в кабинете педагогики (работа с учебными планами, программами,

стенограммами уроков и другой школьной документацией), посещение школы, наблюдение за деятельностью учебного заведения. В рамках данной практики студенты должны были выполнить отдельные задания по психологии и педагогике. *Методическая* практика проводилась на 4 курсе и состояла из практикума в кабинете частных методик (работа с программами, учебниками, пособиями) и непосредственно работы в школе (деятельность в качестве помощника учителя, посещение, проведение и анализ уроков в школе) [1, с. 29]. Некоторые вузы по своей инициативе на 2 курсе вводили ознакомительную педагогическую практику, которая проходила без отрыва от учебных занятий, была тесно увязана с изучением курса педагогики и не входила в учебные планы педагогических вузов. Ознакомительный характер практики получил отражение в ее названии «экскурсионно-обследовательская» [107, с. 31]. Повысилась роль кафедры педагогики в организации и проведении педагогической практики: факультетские планы и программы согласовывались с кафедрой, ее преподаватели могли ставить перед руководством вуза вопросы по совершенствованию педпрактики, посещали занятия в школах [65; 67, с. 58–60; 93, с. 24].

В конце 30-х гг. в СССР проводилась большая работа по совершенствованию содержания педагогической практики будущих учителей: разрабатывались задания для студентов, определялись формы контроля, критерии оценки ее результатов. Новые реалии получили отражение в нормативных документах [122]. Педагогическая практика студентов высших учебных заведений включала ознакомительную практику на 2 курсе, общественно-политическую на 3 курсе, учебно-методическую на старших курсах. В сентябре 1940 г. Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при СНК СССР была утверждена инструкция, которая регулировала содержание практики студентов 3 и 4 курсов педагогических и учительских институтов. Согласно инструкции, перед практикой студентам давался инструктаж в виде вводного занятия, где будущих практикантов знакомили с правилами поведения в школе, техникой безопасности. Начальный период прохождения педпрактики отводился на знакомство с администрацией школы, учителями-предметниками, изучение школьной документации. Инструкция определяла также и содержание основного периода практики. Практиканты должны были не только посещать уроки опытных учителей, но и присутствовать при анализе открытых занятий как учителей, так и однокурсников. Также необходимо было составить план-конспект 1–3 уроков и провести их, готовить по поручению учителя дидактический материал, подбирать задания методического характера. В содержание практики входили и поручения по воспитательной работе: проведение внеклассных (внешкольных) мероприятий, работа с отстающими учениками, участие в проведении пионерских сборов. Студенты-практиканты выпускного курса фактически наделялись полномочиями учителя. Повышались требования к прохождению педагогической практики: количество проводимых уроков увеличивалось до 6, требовалось оказывать содействие учителю в учебно-воспитательной работе

(проверка дневников, выпуск стенгазет, проведение внутриклассных мероприятий) [45, с. 8]. С 1941 г. количество уроков, проводимых студентами 3-х курсов, увеличивается до 6–8, 4-х курсов – до 12–14. Оценивая изменения, специалисты отмечают, что основной акцент делался на учебной деятельности практикантов в ущерб воспитательной работе [25, с. 133].

Принятые меры положительно сказались на практической подготовке будущих учителей. Вместе с тем существовал ряд недостатков в организации практики, в первую очередь, несоответствие теоретического материала, изучаемого в аудитории, содержанию практической работы в школе; формализм; слабая подготовка студентов к проведению учебно-воспитательной работы с учащимися. В ходе практики будущие учителя испытывали серьезные затруднения в проведении внеклассной воспитательной работы: они не обладали достаточными умениями по организации детского коллектива, индивидуальной работе с отстающими школьниками, рациональному использованию учебного времени на уроках [107, с. 117].

С целью ликвидации недостатков педагогической практики во второй половине 40-х гг. была предпринята попытка ее реорганизации в вузах [приложение А]. В 1946 г. вышла инструкция по организации и проведению педагогической практики студентов педвузов, которая утвердила новый порядок ее прохождения. С этого момента педагогическая практика должна была проходить по годам обучения параллельно с изучением студентами дисциплин психолого-педагогического цикла: 1 курс – практика по общей психологии (17 часов), 2 курс – практика по педагогике (32 часа), 3 и 4 курсы – практика с отрывом от учебных занятий продолжительностью 12 недель (450 часов). Отметим, что педагогическая практика на 1–2 курсах проходила без отрыва от учебных занятий. Во время ее проведения акцент делался в основном на учебную работу с учащимися [42].

Для усиления воспитательного аспекта педагогической практики в 1949 г. Министерством высшего образования РСФСР был принят комплекс мер. Во-первых, утверждена новая программа практики, разработанная С. Н. Полянским, в которой были сформулированы задачи в контексте формируемых умений и навыков практикантов: 1) оценка качества профессионально-педагогической подготовки, полученной студентами в институте в ее применении к учебно-воспитательной работе; 2) развитие умений по наблюдению, анализу и обобщению опыта учебно-воспитательной работы школы; 3) совершенствование умений изучения классного коллектива и составления психолого-педагогических характеристик учащихся; 4) формирование основных навыков проведения учебной и внеклассной работы по специальному предмету; 5) формирование навыков проведения комсомольской и пионерской работы [125]. Во-вторых, была продолжена работа по внедрению в учебный процесс вуза новых видов практик. Так, согласно новым учебным планам пединститутов, принятым в 1951 г., на 2-х курсах всех факультетов

пединститутов вводилась воспитательная практика в объеме 68 часов. Большое внимание уделялось летней педагогической практике будущих учителей.

Система непрерывной педагогической практики, введенная в 1946 г., просуществовала недолго. Уже новая инструкция, утвержденная Министерством РСФСР в 1953 г., предусматривала начало педагогической практики со 2 курса без отрыва от учебной деятельности, в то время как организация практики на 3 и 4 курсах особых изменений не претерпела [43]. С 1954/55 учебного года закрепился такой вид практической подготовки студентов, как трехнедельная практика в пионерских лагерях [107, с. 43]. Министерство высшего образования СССР в 1955 г. издало новую инструкцию, согласно которой практика студентов 2 курса заменялась работой в качестве вожатых в летних пионерских лагерях, а практика студентов 3–4 курсов оставалась фактически неизменной [47].

В послевоенный период высшие педагогические заведения усилили внимание к методическому сопровождению педагогической практики, разработке заданий и отчетной документации для студентов-практикантов, акцентируя внимание на роли руководителя практики [89]. Постоянная критика организации педагогической практики студентов побуждала педагогические вузы вести систематическую работу по устранению недостатков. Так, преподаватели кафедры педагогики Вологодского педагогического института разработали систему заданий для студентов-практикантов, которые включали в себя изучение учебно-воспитательной работы школы, посещение и анализ открытых уроков учителей, подготовку и проведение пробных уроков, посещение уроков однокурсников с их последующим анализом, проведение воспитательных мероприятий и работу в качестве классного руководителя [140, с. 340].

Заметный вклад в совершенствование педагогической практики был сделан сотрудниками Московского городского педагогического института им. В. П. Потемкина. Здесь были решены такие важные вопросы, как участие кафедр и лабораторий специальных предметов в организации и проведении педагогической практики, определение прав и обязанностей участников практики, разработка критериев оценки проведения пробных уроков и воспитательной работы [120, с. 97–98].

В середине XX в. появились первые обобщающие труды по проблеме. В 1950 г. вышел сборник научных статей «Опыт педагогической практики в московских педагогических институтах» (автор-составитель С. Н. Полянский), посвященный отдельным аспектам организации педагогической практики будущих учителей. Данный сборник состоял из четырех разделов: первый раздел содержал научные статьи о роли педагогической практики в общепедагогической подготовке студентов, во втором и третьем разделах обсуждался школьный опыт ее организации, четвертый раздел включал конкретные рекомендации по проведению практики [98]. В том же году под

авторством С. Н. Полянского было выпущено первое учебное пособие под названием «Практика студентов в школе» [121], в котором освещались ее организационные, методические и воспитательные аспекты.

В 50-е гг. XX в. система подготовки учителей в СССР совершенствовалась. Выдвигались новые требования к подготовке учительских кадров, связанные с повышением ее качества. Для воплощения в жизнь идеи политехнического образования требовалось большое количество учителей не только с высшим образованием, но и с высоким уровнем общепедагогической подготовки. К этому моменту педагогическая практика стала неотъемлемой частью системы подготовки будущего учителя: она структурировалась и содержательно дифференцировалась, велась работа по созданию системы методической поддержки студентов в период практики, создавались условия для придания ей непрерывного характера [46]. В 1955 г. Министерство просвещения СССР издало новую инструкцию по педагогической практике студентов пединститутов, направленную на усиление ее воспитательного аспекта [44]. Если раньше студенты должны были работать и провести воспитательное мероприятие, то согласно новой инструкции вводилась система вхождения в воспитательную работу школы, ориентированная на овладение студентами азами воспитательной деятельности в детском коллективе. Нововведение практически сразу вызвало отклики в научной печати. Многие педагоги положительно отзывались о новшестве, считая, что педагогическая практика должна быть активной [38, с. 15]. Вместе с тем становилось очевидным различие в подходах к организации и проведению педагогической практики в пединститутах и университетах СССР. Согласно инструкции 1955 г. в университетах проведение непрерывной практики носило рекомендательный характер, в то время как в педагогических институтах осуществлялся возврат к системе непрерывной педагогической практики [47].

Третий, **стабилизационный**, этап (1958–1991 гг.) связан с упрочением положения педагогической практики в системе педагогического образования. Принятый в 1958 г. «Закон об укреплении связи с жизнью и о дальнейшем развитии системы образования в СССР» обозначил курс на повышение уровня практической подготовки будущего учителя за счет установки на непрерывность и систематичность педагогической практики, а также введения новых ее видов (общественно-полезная, стажерская). В середине 1959 г. отдел педвузов и педучилищ Министерства просвещения БССР возвратился к вопросу об упорядочении системы практической подготовки студентов и указал на важность непрерывной педагогической практики. Нововведения нашли свое отражение в учебных планах 1959 г., в которых наблюдалось снижение часов, отведенных на преподавание дисциплин педагогического цикла (4 % от всего учебного времени), в то время как удельный вес педагогической практики значительно увеличивался (до 22 % учебного времени) [приложение Б]. При таком соотношении часов, когда делался упор на практику в ущерб теории, повысить качество общепедагогической подготовки будущих учителей не представлялось возможным [58, с. 12–13; 104].

С 1959 г. педагогическая практика студентов пединституты проводилась на всех годах обучения, начиная со второго полугодия 1 курса. По 3 курс включительно она проходила без отрыва от учебных занятий. На 4 курсе практика стала носить обучающий характер (проведение и анализ пробных уроков), а на 5 курсе стала стажерской (выполнение всего спектра работы учителя). Непосредственное руководство педагогической практикой студентов 1–3, 5 курсов возлагалось на учебные заведения, в которых они проходили практику, а руководством педпрактикой студентов 4 курса занимался пединститут. В институтах стали организовываться факультативы, практикумы, семинары для студентов 1–3 курсов с целью вооружения их практическими навыками учебной и внешкольной работы с детьми.

Поскольку педагогическая практика студентов 1 курса начиналась со второго семестра, к этому моменту будущие учителя уже проходили инструктаж и факультативные занятия по видам детской самостоятельности. В рамках данной подготовки предусматривалось участие в работе кружков «Умелые руки», разучивание песен, отработка упражнений санитарно-оздоровительного характера. Педагогическая практика студентов 2 и 3 курсов проводилась на протяжении трех семестров, за исключением семестра, на котором предусматривались летние виды практики. Время, отводимое на педагогическую практику без отрыва от учебных занятий (300 часов), планировалось исходя из особенностей региона, где находится пединститут. Студенты распределялись по 1–2 человека на класс и работали помощниками учителя, вожатыми, воспитателями [58, с. 14].

Летнюю педагогическую практику (4–8 недель) студенты 3 курса проходили в качестве вожатых или воспитателей в пионерских лагерях, учебно-опытных хозяйствах, комсомольских молодежных отрядах. К практике в летних лагерях допускались студенты, прошедшие семинар по пионерской работе и практику в школе по внеклассной работе. Подготовка, проведение и методическое руководство летней педагогической практикой студентов 3 курса возлагались на кафедры педагогики.

Педагогическая практика студентов 4–5 курсов проходила преимущественно в семилетних или средних общеобразовательных школах, где студенты прикреплялись к учителю по 1–2 человека. Каждый практикант должен был отработать в школе не менее 6 часов в день. Первая неделя предназначалась для знакомства со школой, учителями, учениками. Практиканты совместно с учителями и классным руководителем составляли индивидуальный план работы, который на 4 курсе утверждался групповым методистом, на 5 курсе – директором (завучем) школы. Продолжительность практики на 4 курсе (студенты, как правило, работали в 5–8-х классах) составляла 8 недель. За это время каждым практикантом проводилось не менее 15 пробных уроков под наблюдением и руководством учителя и методиста с подробным анализом каждого учебного занятия. Кроме этого, студенты приобретали навыки учебно-воспитательной работы посредством оказания помощи отстающим в классе, руководства предметным кружком,



знакомства с оборудованием кабинета, проведения экскурсий. Педагогическая (стажерская) практика студентов 5 курса проходила в 5–11-х классах продолжительностью 12 недель преимущественно в школах сельской местности. Студенты делились на два потока: первый начинал практику в конце августа, второй – в начале зимних каникул. Следующие 2 недели студенты проводили пробные уроки по специальности, остальные 9 недель занимались преподавательской деятельностью, но не более, чем 12 уроков в неделю [104, с. 43].

Методическая поддержка студентов в период практики осуществлялась кафедрами специальных дисциплин или кафедрами специальных методик институтов, которые выделяли для этой цели своих методистов. К методистам прикреплялось по 12–13 студентов. Была введена должность руководителя педагогической практикой, ответственного за ее организацию в вузе, который подбирал учебные заведения, оформлял договоры с ними, составлял годовой отчет по практике. Как правило, ответственным за педагогическую практику на факультете являлся декан. В институте, где практику проходили более 200 человек, в помощь декану назначался помощник (руководитель педагогической практикой). В конце педагогической практики для студентов были предусмотрены определенные виды отчетности. Практиканты 1–3 курсов предоставляли кафедре педагогики отчет и характеристику работы, подписанную учителем (классным руководителем, начальником пионерского лагеря), а также дневник практики, который содержал сведения из наблюдений за уроками, внеклассными мероприятиями. Студенты 4–5 курсов предоставляли институту отчет по педагогической практике, к которому прилагался план практики, дневник, конспект отдельных уроков и внеклассных мероприятий.

Таким образом, в рамках совершенствования организации педагогической практики в рассматриваемый период в основном были решены вопросы, связанные с подготовкой студентов пединститутов к практике, ее руководством, разработаны виды отчетной документации для разных видов практики, критерии оценки. Педагогическая практика в вузе приобрела четкую структуру, стабильное содержание, продуманную методическую поддержку студентов-практикантов. В условиях расширения влияния пионерской и комсомольской организаций в школе усиливалась идеологическая составляющая в практической подготовке будущего учителя. Анализ методологических подходов организации практики показывает, что в этот период времени в сфере практической подготовки будущего учителя проявилась тенденция на сочетание комплексного подхода с идейно-политическим, что соответствовало духу эпохи [140, с. 339, 341]. В 60-е гг. XX в. различные аспекты педагогической практики студентов нашли отражение в публикациях белорусских педагогов (С. Мелешко [85], М. Метельский [86], П. Шляхтунов [165] и др.).

В целом сложившаяся система непрерывной педагогической практики оставалась неизменной вплоть до распада СССР. В 70–80-е гг. осуществлялся поиск путей организации комплексной (непрерывной) практики [приложение В].

Тенденция на усиление практической направленности подготовки студентов педвузов существовала, но ее реализация, по мнению специалистов, осуществлялась противоречиво и неравномерно [22, с.17–18]. По сути, речь велась лишь о совершенствовании подходов к педпрактике, уточнении ее целей, задач, видов, распространении передового опыта. Программа 1972 г. определила для студентов педагогических вузов три основных вида педагогической практики: ознакомительная (1–2 курсы), летняя (3 курс), школьная педагогическая практика (4–5 курсы) [90, с. 97]. С 1974 г. ввели общественно-политическую практику студентов на младших курсах, ориентированную на ознакомление с деятельностью общественных организаций вуза, привлечение к участию в их работе, обучение основам агитации и пропаганды. На старших курсах практика предусматривала закрепление умений и навыков пропагандистской работы, обучение организаторской и воспитательной работе в коллективе учащихся [140, с. 341].

В программе педагогической практики студентов педагогических институтов, принятой в 1975 г., не только очерчивался круг задач практики, но и подчеркивалась необходимость их расширения: 1) углубить и закрепить теоретические знания, полученные студентами в институте, научить их применять эти знания на практике в учебно-воспитательной работе; 2) вооружить студентов умением наблюдать и анализировать учебно-воспитательную работу с детьми с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей; 3) подготовить студентов к проведению уроков различного типа с применением разнообразных методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся; 4) научить студентов выполнять функции классного руководителя, работать с ученическим коллективом, с пионерской и комсомольской организациями школы, а также проводить индивидуальную воспитательную работу с учащимися; 5) развивать и закреплять у студентов любовь к педагогической профессии, стимулировать стремление к изучению специальных и педагогических дисциплин, совершенствованию своих педагогических способностей с целью подготовки к творческому решению задач коммунистического воспитания и самообразования; 6) прививать студентам навыки внимательного отношения к охране здоровья школьников [128, с. 5–10].

В 70-е гг. XX в. проблемы педагогической практики стали предметом научных дискуссий. В 1972 г. в Белгороде прошло Всесоюзное совещание преподавателей вузов, на котором был обобщен передовой опыт организации педагогической практики с целью его распространения. Опубликованный по его итогам сборник материалов [22], включал статьи известных педагогов того времени: О. А. Абдуллиной, А. И. Пискунова, В. К. Розова, В. А. Слассина и др. В 1973 г. вышел сборник статей «Вопросы общепедагогической подготовки будущих учителей», содержащий полный библиографический список изданных материалов по педагогической практике, начиная с 1918 г. [20]. В 1976 г. в Московском государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина прошла научно-практическая конференция по вопросам совершенствования руководства педагогической практикой студентов пед-

вуза [21]. В 1978 г. был опубликован новый сборник статей, тематика которого связана с поиском путей повышения эффективности педагогической практики.

В этот период отдельные аспекты педагогической практики студентов становились предметом изучения советских педагогов. Озвучивались идеи по совершенствованию педагогической практики, связанные с переосмыслением ее задач, принципов, содержания, разработкой критериев оценки. О. А. Абдуллина изучала вопросы методического сопровождения педагогической практики будущих учителей и предлагала проводить теоретико-практические семинары в период ее прохождения студентами [1]. Известный педагог В. А. Сластенин выдвинул идею об уровнях развития профессионально-педагогических умений, навыков, путях их формирования [145; 147]. Е. П. Белозерцев исследовал общеметодологические основы педагогической практики. Он выделил несколько ее уровней: личностный – убежденность студентов-практикантов в необходимости выполнения той или иной работы, научно-педагогический – осмысление научных основ педагогической практики, практический – овладение практикантами организационными умениями. Ученый подчеркивал, что учебный процесс в пединститутах должен иметь практико-ориентированный характер, поскольку в ходе педагогической практики студент осваивает ряд педагогических систем: систему работы классного руководителя, систему работы учителя-предметника, социального педагога [7].

С 70-х гг. XX в. педагогическая практика студентов стала предметом диссертационных исследований, которые можно условно разделить на несколько групп: работы, в которых рассматривались организационные и содержательные аспекты педагогической практики студентов; диссертации, в которых исследовались роль педагогической практики и влияние на формирование профессионализма, педагогической культуры будущего учителя, готовности к педагогической деятельности; диссертации, в которых анализировалось формирование у практикантов профессионально-личностных свойств и качеств.

В 80-е гг. XX в. в условиях подготовки и реализации школьной реформы (1984 г.) продолжалась работа по логическому упорядочению основных видов и форм деятельности практикантов в школе. В очередной раз руководство страны обратило внимание на необходимость введения непрерывной практики на уровне университетского образования. Так, 15 мая 1984 г. вышло постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшению условий труда и быта» [92, с. 94–101]. В этом документе указывалось на необходимость проведения непрерывной педагогической практики не только в педагогических институтах, но и на педагогических отделениях университетов с 1 по 4 (5) курсы. Спустя несколько лет Министерство высшего и среднего специального образования СССР утвердило

новую инструкцию по педагогической практике. Отсутствовавшая ранее практика студентов 1–3-х курсов была введена в учебные планы университетов (по 4 часа в неделю). Устанавливалась следующая структура педагогической практики: *ознакомительная* для первокурсников (перед практикой читался теоретический курс «Введение в специальность и профессию преподавателя»), на 2 курсе практика связывалась с преподаванием общей психологии, на 3 курсе проводилась *летняя педагогическая* практика, на 4 и 5 курсах – *учебно-воспитательная* [48, с. 20]. Если педагогические институты первоначально старались придерживаться этой инструкции в целях сохранения преемственности педагогической практики, то университеты практически сразу отошли от нее. Со временем стали от нее отказываться и пединституты [25, с. 94]. В дальнейшем значительных изменений в порядке проведения педагогической практики студентов вплоть до распада СССР не наблюдалось [51; 127; 133; 136, с.182].

Таким образом, период начала 60-х – конца 80-х гг. XX в. явился наиболее стабильным и благоприятным в плане совершенствования педагогической практики будущих учителей, именно в это время был создан ее «каркас», ставший в последующем основой для дальнейшего развития.

Распад СССР, создание на постсоветском пространстве независимых государств, политический и социально-экономический кризис общества, реорганизация национальных образовательных систем и их звеньев обусловили **переходный** этап (1992–1999 гг.) развития педагогической практики как элемента педагогического образования. В условиях стихийно формируемого рынка образовательных услуг педагогические вузы наравне с другими учебными заведениями оказались в ситуации, где главной задачей было сохранить себя. На постсоветском образовательном пространстве отдельные педагогические вузы стали открывать непрофильные специальности, готовить юристов, экономистов, менеджеров, чья подготовка привлекала внебюджетные средства. Ряд вузов, получив статус университета, создавали в своей структуре педагогические факультеты, институты педагогики и психологии.

В течение нескольких десятилетий педагогические учебные заведения на постсоветском пространстве освоили опыт работы в условиях нестабильного, формируемого заново национального рынка образовательных услуг. Они стремились конкурировать с другими образовательными учреждениями, найти свою нишу на образовательном рынке, предлагая образовательные услуги, пользующиеся повышенным спросом. Как следствие, это привело к открытию большого числа непрофильных специальностей в педагогических вузах и к массовой подготовке по педагогическим специальностям в непедагогических вузах [9, с. 6–7].

Одним из кардинальных в эти годы был вопрос: по какой модели будет развиваться педагогическое образование – академической или профильно-отраслевой? Первая предполагала подготовку педагогических кадров на базе классических университетов по программам бакалавриата и магистратуры; вторая означала подготовку будущих учителей в специализированных обра-

зовательных учреждениях педагогического профиля по особым образовательным программам. В 90-е гг. фактически была заложена традиция параллельного существования двух моделей педагогического образования. Данная ситуация дискутировалась на разных уровнях, однако ее разрешение было отсрочено [36].

В условиях реформирования системы среднего и высшего профессионального образования научный интерес к проблеме организации педагогической практики не ослабевал. Предпринимались попытки переосмысления основ организации педагогической практики в новых условиях, получившие отражение в концепциях, научных исследованиях, обсуждениях на научных форумах. В 1994 г. на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины была проведена республиканская научно-практическая конференция «Развитие научных основ совершенствования педагогической практики», в рамках которой обсуждались проблемы педагогической практики и пути их решения. В своем докладе академик И. Ф. Харламов подчеркнул, что примерно с 70-х гг. XX в. не зафиксировано серьезных изменений в организации и проведении педагогической практики, отсутствует органическая связь между теорией и практикой, не найдены рациональные способы формирования у студентов профессиональных умений и навыков [134].

В 90-е гг. XX века педагогическая практика студентов в белорусских вузах продолжала осуществляться по традиционной схеме, оставшейся в наследство от советского периода. Вместе с тем вносились некоторые изменения. Так, в ведущем белорусском педагогическом университете, БГПУ им. М. Танка, наметилась тенденция к наделению администрации данного учреждения полномочиями изменять содержание и сроки педагогической практики студентов и проводить ее с учетом специфики факультетов. Изменились названия отдельных видов практики, сроки их проведения [113]. Характеризуя данный период, С. И. Субоч-Невдах констатирует неоднозначность подходов к организации педагогической практики в БГПУ им. М. Танка: «Следует отметить специфические особенности организации педагогической практики на некоторых факультетах. Так, педагогическая практика на историческом факультете проводилась только на 5 курсе в течение 14 недель, на дефектологическом факультете – в специализированных учебных заведениях, на факультете прикладной психологии большую часть времени, отводимого на практическую подготовку, занимает практика по психологии» [149, с. 78].

С переходом на многоуровневую систему подготовки кадров актуальной представлялась проблема организации педагогической практики будущих магистров. Магистерская практика в БГПУ им. М. Танка впервые стала проводиться с 1994 года. В учебном плане подготовки магистров по специальности «Педагогика» предусматривалось проведение двух типов магистерской педагогической практики: в учреждениях образования нового типа (гимназия, лицей, колледж и т.д.) (I семестр, 4 недели) и в средних специальных учебных заведениях (педучилище) или в вузе (II семестр,

4 недели). В последующие годы учебные часы на проведение магистерской практики были сокращены. В 1996–1997 гг. она получила единое название *магистерская практика в вузе* и стала проводиться во II семестре в течение 3 недель [149, с.166–168].

Таким образом, в рамках реорганизации системы педагогической подготовки кадров в 90-е гг. XX в. были предприняты попытки переосмысления научных и организационных основ педагогической практики, обращения к прогрессивному опыту, локального поиска инновационных подходов, сочетания традиций и очаговых инноваций. Модернизация носила узкую направленность, мозаичный, зачастую непоследовательный характер и ограничивалась рамками отдельных факультетов университетов.

Новый, **модернизационный**, этап (2000 г. – по н/в) развития педагогической практики как элемента системы подготовки педагогических кадров связан с Болонским процессом. Однако в первом десятилетии XXI в. педагогическое образование продолжало развиваться в логике 1990-х гг. под определяющим влиянием все тех же объективных факторов: необходимости самосохранения в условиях снижения социально-экономического и культурного статуса педагогической профессии, недостаточного бюджетного финансирования, жесткой конкуренции на рынке образовательных услуг. А. Я. Данилюк указывает, что данный сектор государственной системы образования функционировал в режиме выживания, а руководителям педагогических вузов и колледжей нередко приходилось отстаивать целесообразность его сохранения, особую социальную и культурную миссию педагогической деятельности. По данным Министерства образования Российской Федерации в 2003 г. подготовку педагогов осуществляли 160 вузов, из них педагогические составляли только половину [29, с. 17].

В системе российского высшего образования в 2006–2007 гг. была проведена работа, направленная на сближение структуры высшего образования с европейской согласно болонскому стандарту. В результате были разработаны и введены ФГОС высшего образования, предполагающие двухуровневую модель подготовки кадров высшей квалификации (включая педагогические кадры): первый уровень – бакалавриат, второй уровень – магистратура. Это изменение привело к разрушению советской модели подготовки учителя в вузе на основе специалитета и вызвало ряд проблем, связанных с падением качества педагогической подготовки и невостребованностью на рынке бакалавров педагогических вузов. В связи с этим, по мнению специалистов, усилия российского высшего педагогического образования были сосредоточены на разрешении этих проблем и адаптации к новой ситуации [9, с. 8; 15; 27; 31; 55; 69; 74; 87; 161].

К началу XXI в. как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь назрела необходимость разработки новой нормативно-правовой базы, отражающей изменившиеся реалии образования, в том числе педагогического, в частности, нормативных документов, регулирующих вопросы содержания и проведения педагогической практики. В 2000 г. Совет

Министров Республики Беларусь утвердил Концепцию развития педагогического образования в Республике Беларусь и Программу ее реализации. Согласно требованиям данных документов, ведущие вузы страны должны были разработать положение о педагогической практике в системе непрерывного педагогического образования, а также в учебно-научно-педагогических комплексах [64; 97]. Уже в ноябре 2000 г. было введено в действие новое Положение о производственной практике студентов высших учебных заведений [96]. Данный документ и его редакции 2005 [91] и 2010 [119] гг. предусматривали, что организацией и проведением педагогической практики студентов занимаются вузы в соответствии с образовательными стандартами высшего образования, типовыми учебными планами и учебными планами по специальностям, а также в соответствии с законодательством Республики Беларусь. Педагогическая практика во всех вузах страны разделялась на учебную и производственную. Были определены задачи практики, вопросы, связанные с руководством работой студентов в период практики, оплатой труда руководителей практики и другие организационные моменты, факультеты и кафедры были наделены полномочиями разрабатывать учебные программы по разным видам практики. Высшие учебные заведения стали обладать определенным суверенитетом в организации педагогической практики студентов.

Несмотря на предпринятые усилия по совершенствованию педагогической практики будущих учителей, в первое десятилетие XXI в. ее качество продолжало вызывать постоянные нарекания со стороны специалистов. Анализ показал, что объектом критики чаще всего являлись: сокращение сроков педагогической практики студентов, формальное руководство, фрагментарный мониторинг ее результатов, отсутствие стабильности в проведении. Базовыми учебными планами предусматривались 3–4 практики, продолжительность которых составляла от 14 до 22 недель (в некоторых вузах 30 недель). Общая продолжительность практики сократилась в среднем на 7 недель (30 %), в то время как требования к содержанию практики остались прежними. В действующих учебных планах на все виды практики отводилось от 8 до 17 % учебного времени. Начало педагогической практики предусматривалось с 3 курса. Так, педагогическая практика студентов на многих факультетах БГПУ начиналась с работы в летнем оздоровительном лагере. Все перечисленные факторы затрудняли ознакомление студентов с реалиями педагогической профессии, негативно сказывались на мотивации к педагогической деятельности и готовности к ее компетентному осуществлению [55, л. 116].

В настоящее время порядок организации, проведения, подведения итогов и материального обеспечения практики студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь независимо от их формы собственности и подчиненности определяется Положением о практике студентов, курсантов, слушателей, утвержденным постановлением Совета Министров Республики Беларусь 03.06.2010 г. № 860 [119]. На основании данного документа в 2012 г. Министерство образования Республики Беларусь

утвердило Инструкцию о порядке и особенностях прохождения практики студентами, которым после завершения обучения присваиваются педагогические квалификации [95]. Таким образом, в Республике Беларусь была сформирована нормативно-правовая база проведения педагогической практики, учитывающая новые реалии подготовки педагогических кадров.

Следует отметить, что в первое десятилетие XXI в. огромную активность в отношении организации педагогической практики проявляли кафедры педагогики столичных и региональных университетов, осуществляющих подготовку студентов педагогических специальностей [34; 56; 73; 81; 99; 106; 110; 111; 112; 126; 154; 159; 160]. В работах (учебных пособиях, статьях, методических рекомендациях) отражались концептуальные подходы и опыт организации непрерывной педагогической практики, раскрывалась структура и содержание различных видов практики, размещались образцы оформления отчетной документации и методические разработки в помощь студентам-практикантам. Особого внимания заслуживает исследование белорусского педагога В. П. Горленко «Педагогическая практика студентов: развитие научных основ» (2002 г.), которое содержит глубокий анализ развития и становления педагогической практики в системе подготовки будущих учителей в дореволюционный и советский период. До сих пор эта работа является едва ли не единственным крупным исследованием по педагогической практике студентов, выполненным в Республике Беларусь [25].

Ретроспективный анализ отечественного опыта позволил сделать ряд выводов.

Во-первых, на протяжении столетия взгляды на педагогическую практику (порядок проведения, сроки, продолжительность, видовое разнообразие) в различных нормативных документах (инструкциях, постановлениях, распоряжениях, программах, учебных планах) неоднократно пересматривались [приложение Д]. Очевидно, что даже на высшем уровне управления системой образования в лице Наркомпроса, Министерства просвещения, Министерства образования не было единства взглядов относительно педагогической практики, не говоря уже об отдельных специалистах, высказывавших противоречивые точки зрения. Отсутствие единой позиции приводило к постоянным изменениям, что отрицательно сказывалось на организации педагогической практики, ее эффективности.

Во-вторых, на концепцию реализации педагогической практики в вузах существенное влияние оказывали государственная политика в сфере просвещения, образовательные реформы средней и высшей школы. Под влиянием реформ в Советской России 20-х – начала 30-х гг., затем в СССР конца 50-х гг. – начала 60-х гг., середины 80-х гг. XX в. постоянно менялась структура системы среднего и высшего образования, сроки обучения, содержание образования, учебные планы и программы, требования к подготовке учителей. Вследствие нестабильной структуры системы высшего образования и постоянных реорганизаций соотношение теоретической и практической



составляющих профессиональной подготовки педагогических кадров было подвержено частым изменениям. Периоды реорганизации чередовались с периодами относительной стабильности системы образования. Именно в рамках периодов стабилизации удавалось выработать четкую стратегию организации педагогической практики в вузе и добиться позитивных результатов в ее реализации. Данные периоды были непродолжительными, что не давало возможности закрепить на практике полученные результаты. Эти тенденции подтверждены в исследовании В. Ламанаускаса, отмечавшего, что «изменчивость и высокая динамичность развития системы педагогических практик сдерживалась лимитирующим фактором эффективности педагогической практики в виде постоянных реорганизаций» [70, с. 406].

В-третьих, между учителем, уровнем его профессионально-педагогической подготовки и образовательными реформами существует тесная взаимная связь. С одной стороны, образовательные реформы средней и высшей школы, призванные совершенствовать систему образования, оказывают огромное влияние на процесс и повышение качества подготовки учителя. С другой стороны, учитель как ключевая фигура образовательного процесса является индикатором процесса реформирования. Чем выше качество его профессионально-педагогической подготовки, квалификация, тем больше шансов на успешную реализацию любой реформы образования.

В-четвертых, организация педагогической практики в вузе традиционно опирается на нормативно-правовые, теоретические и методологические основания. Н о р м а т и в н о - п р а в о в ы е основания находят отражение в государственных документах, имеющих силу закона, постановлениях, актах, министерских инструкциях, действующих в образовательной сфере [60; 95; 96; 119]. Данные документы на государственном и институциональном уровне регулируют и регламентируют образовательный процесс, место педагогической практики в нем и общий порядок ее проведения. Т е о р е т и ч е с к и е основания содержат стержневые педагогические идеи педагогической практики научной организации, которые получили обоснование в трудах известных ученых (концепциях, теориях, монографиях, диссертациях, статьях). М е т о д о л о г и ч е с к и е основания педагогической практики конкретизированы в методологических подходах к ее организации, которые отражают образовательную парадигму эпохи и требования к подготовке учителя, диктуемые образовательными реформами. В отдельные исторические эпохи в качестве доминирующего выступал определенный методологический подход (или подходы): деятельностный (1918–1931 гг.), практико-ориентированный (1932–1957 гг.), комплексный, идейно-политический (1958–1991 гг.). В конце XX – начале XXI в. единый унифицированный подход к организации педагогической практики вытесняется «концептуальным плюрализмом», при котором в качестве ведущего выступает компетентностный подход (табл. 1.2).

## Этапы эволюции педагогической практики студентов

Исторические этапы	Характерные особенности	Доминирующие методологические подходы
Поисковый (1918–1931 гг.)	Отсутствие единой позиции Наркомпроса и вузов по вопросу организации педпрактики, ее содержания и форм. Рекомендательный характер нормативных документов по педагогической практике. Неопределенный статус, локальный характер проведения, преобладание пассивных форм (наблюдение, изучение). Формальный характер проведения на местах. Подмена педпрактики культурно-просветительской работой. Популяризация образцовых моделей педпрактики	<i>Деятельностный</i> (организация деятельности в помощь учителю по ликвидации неграмотности)
Реорганизационный (1932–1957 гг.)	Закрепление официального статуса в учебных планах пединститутов. Попытка внедрения непрерывной педпрактики в систему подготовки учителя (1946–1953). Повышение роли кафедры педагогики в организации и проведении педагогической практики Доминирование учебных задач над воспитательными. Внедрение летней педпрактики (3 курс) Расширение удельного веса практики. Появление первых обобщающих трудов. Усиление внимания к методическому сопровождению педагогической практики	<i>Практико-ориентированный</i> (ориентация на приобретение практических знаний и умений, их отработку в школе) <i>Системный</i> (функционирование педпрактики как части системы педагогического образования)
Стабилизационный (1958–1991 гг.)	Упрочение положения педпрактики в системе подготовки будущего учителя. Закрепление ее непрерывного характера на уровне пединститутов. Введение новых видов практик, их систематизация и упорядочение. Разработка видов отчетной документации для разных видов практики, критериев оценки. Обязательное прохождение летней педпрактики (3 курс). Усиление идеологической и методической составляющей. Рост исследовательского интереса к проблеме (научные труды, дискуссии, диссертации)	<i>Комплексный</i> (решение комплекса учебных и воспитательных задач) <i>Идейно-политический</i> (ознакомление с деятельностью общественных организаций в школе, привлечение практикантов к их работе)

Переходный (1992–1999 гг.)	Функционирование в условиях системно-структурной реорганизации педагогического образования на фоне социально-экономического кризиса, сокращения государственного финансирования, ухудшения материально-технической базы вузов, падения престижа педагогической профессии в обществе. Нестабильность структуры, содержания, сроков. Сокращение удельного веса, учебных часов, выделяемых на педпрактику. Отход от принципа непрерывности. Интерес к прогрессивному опыту. Поиск инновационных подходов. Внедрение локальных очаговых инноваций в традиционные схемы проведения педпрактики	<i>Культурологический</i> (опора на культурные традиции). <i>Интегрированный</i> (связь теоретических знаний с отработкой практических умений). <i>Акмеологический</i> (обеспечение профессионального роста). <i>Компетентностный</i> (формирование педагогических компетенций) и др.
Модернизационный (2000 г. – по н/в)	Переосмысление основ организации педпрактики в новых условиях. Ориентация на многоуровневую подготовку педагогических кадров (специалист/бакалавр – магистр). Экспериментальный поиск и апробация моделей, базирующихся на различных методологических подходах. Опора на прогрессивный опыт. Сочетание традиционных и инновационных форматов. Учет специфики факультетов и специальностей. Расширение географии баз проведения. Использование возможностей филиалов педагогических факультетов и кафедр. Активное внедрение ИТ	Использование разнообразных подходов при доминировании <i>компетентностного</i>

## **1.2. Педагогическая практика как объект модернизации современного педагогического образования**

Анализ эволюции педагогической практики в системе подготовки будущего учителя свидетельствует, что на протяжении всего советского периода практика постоянно совершенствовалась, появлялись новые ее виды, корректировались порядок и формы организации.

В постсоветский период педагогическая практика стала рассматриваться в контексте общей модернизации системы образования, в частности, педагогического. В связи с этим большое значение имеет определение сущности и содержания термина *модернизация* применительно к объекту изучения.

Понятие модернизации появляется в социологии после Второй мировой войны. В самом общем виде модернизация характеризуется как общественно-исторический процесс, в ходе которого традиционные общества становятся прогрессивными, индустриально развитыми. Само слово *модернизация* (от англ. *modern* 'современный, передовой, обновленный' в русском языке означает «осовременивание» и представляет собой процесс усовершенствований, которые делают общество соответствующим современным требованиям на основе отказа от старых форм и поиска новых, внедрения инноваций, приводящих к существенным изменениям [13, с. 351].

Анализ научной и справочной литературы свидетельствует, что *модернизация* – многозначный термин, который сегодня используется в самых разных сферах. В энциклопедиях, словарях, справочниках по гуманитарным наукам, научных статьях данный термин трактуется как: «комплекс прогрессивных изменений в обществе»; «приведение системы в соответствие с современными требованиями»; «придание современного характера чему-либо»; «приспособление к современным взглядам, идеям, потребностям»; «многоуровневый, многогранный процесс полного или частичного изменения системы с целью ускорения ее развития», «процесс изменения чего-либо в соответствии с требованиями современности, переход к более совершенным условиям с помощью ввода разных новых обновлений» [12; 13; 23; 82; 135]. Специалисты признают, что понятие *модернизация* не слишком четкое и допускает различные толкования его содержания.

Таким образом, модернизация предполагает изменение, усовершенствование, обновление объекта (системы), придание новых качеств, возможностей, свойств, приведение в соответствие с современными требованиями и нормами, условиями, показателями качества.

Изучением модернизации занимается теория модернизации. Анализ и обобщение научной литературы по проблеме [2; 8; 9; 29; 77; 82] позволил сформулировать ряд положений, которые стали теоретической и методологической основой нашего исследования. Мы исходим из того, что:

1) модернизация – это сложный длительный процесс последовательных преобразований, охватывающий все сферы жизни общества (экономическую, политическую, правовую, культурную), предполагающий совокупность реформ, которые приводят объект (систему) к новому качеству в соответствии с современными требованиями;

2) модернизация направлена на расширение существующих возможностей, восприятие, адаптацию инноваций и ценностей новой культуры;

3) модернизация не имеет универсальных моделей, схем реализации; ее содержание, темпы и результаты определяются традициями, менталитетом, уровнем развития стран;

4) модернизация приобретает своеобразие в зависимости от места и времени осуществления, геополитического положения региона, его исторического наследия, уровня социально-политического, экономического, культурного развития, национального менталитета и других факторов;

5) модернизация диктует необходимость четкого определения конечных целей, применения инновационных подходов, передовых методик, технологий для их достижения.

В зависимости от критерия выделяются различные типологии модернизации: по области общественного развития (политическая, экономическая, социальная, культурная, образовательная и др.), по содержанию (комплексная, структурная, организационная, технологическая и др.), по масштабу (национальная, региональная, институциональная, локальная и др.), по характеру (системная, очаговая, догоняющая, прорывная, краткосрочная, мозаичная), по последовательности реализации (первичная, вторичная) и т.д.

Применительно к сфере образования модернизация рассматривается как «приведение системы образования и образовательной деятельности к текущим и опережающим требованиям жизни, процесс перехода образования в новое состояние с четко артикулированными, общественно одобряемыми целями» [2, с. 17], «всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования» [82, с. 29].

Стратегическая задача модернизации образования – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Модернизация образования предполагает фронтальный пересмотр принципов функционирования системы образования, унаследованных от ушедшей эпохи, равно как и принципов управления данной системой; масштабные изменения в содержании, технологии и организации образовательной деятельности; глубокие изменения в образовательной политике с целью ее ориентации на потребности личности, общества, страны. Конечной целью модернизации образования выступает формирование модели образования, отвечающей вызовам XXI в., разработка и реализация комплекса мер, направленных на приведение системы в соответствие с потребностями времени, на достижение нового качества и эффективности образования.

В научной литературе в качестве синонимов термина *модернизация образования* используются такие понятия, как *совершенствование, обновление, модификация, преобразование, реконструкция, реорганизация, трансформация* и др. В связи с вышеизложенным возникает вопрос: как соотносятся термины *модернизация* и *реформирование*. Как правило, специалисты разводят данные понятия. Так, В. П. Засыпкин подчеркивает, что каждое государство проводит реформы, которые необходимы в целях модернизации системы образования. Поэтому реформу можно назвать локальным следствием модернизации. При этом не каждая реформа в сфере образования работает на его модернизацию. Модернизация образования может рассматриваться как стратегия его развития, в то время как реформы выступают в качестве тактических средств ее реализации [36, с. 88–89].

Исследователь В. С. Аванесов считает, что реформы организуются и управляются сверху, в то время как модернизация осуществляется органами власти, профессионалами, гражданами, обществом. Обращаясь к российскому опыту, он констатирует, что в сфере образования были предприняты несколько попыток ее модернизации: в СССР (1921–1941 гг.) и в Российской Федерации (1991–2000 гг.). Первая попытка оказалась успешной, вторая окончилась неудачей. Ее причины: некачественность, скудное финансирование и коммерциализация образования [2, с. 17–18].

На наш взгляд, в настоящее время модернизация является ведущей идеей и центральной задачей образовательной политики европейских государств. Модернизация образования – это глобальный, многоуровневый и многовекторный процесс, затрагивающий все звенья образовательной системы, включая систему подготовки педагогических кадров.

Начало XXI в. во многих европейских странах отмечено крупномасштабным реформированием профессионально-педагогической подготовки учителя. Причинами повсеместных реформ системы подготовки педагогических кадров, по мнению специалистов, являются:

- принятие европейскими странами обязательств по построению единого пространства высшего образования (в т.ч. педагогического) в ходе болонских договоренностей;
- приведение школы и подготовки учителя в соответствие с динамично развивающимся информационным обществом;
- устранение упущений и недостатков школьного образования, выявленных международными сравнительными исследованиями качества школьного образования (PISA);
- изменение механизма управления высшим образованием, в т.ч. педагогическим, с целью децентрализации и повышения результативности;
- падение престижа профессии учителя и непривлекательная форма организации современного педагогического образования [10, с. 99].

Модернизация педагогического образования осуществляется под влиянием постоянно изменяющихся требований к педагогической профессии, выдвигаемых обществом и временем, учет которых позволяет направлять и корректировать его дальнейшее развитие. Современное общество диктует новый тип учителя, соответствующий вызовам времени, стремительно меняющемуся миру. Сегодня от учителя требуются новые компетенции: работа с одаренными учащимися, работа в условиях реализации программ инклюзивного образования, работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии, работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении. Во многих странах разрабатываются и принимаются профессиональные стандарты педагогов – основополагающие документы, содержащие совокупность личностных и профессиональных компетенций педагога, требования к его квалификации.

В европейском регионе проблемы повышения качества подготовки студентов к педагогической профессии приобрели особую актуальность в связи с реализацией положений Болонского процесса, принятием новых образовательных стандартов высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки, созданием модели выпускника, владеющего определенным перечнем компетенций. Чтобы обеспечить качество подготовки современного учителя, важно не просто постоянно совершенствовать национальную систему педагогического образования, а точно модернизировать ее, выделив приоритетные направления и сконцентрировав на них усилия.

В мае 2013 г. во Франкфурте-на-Майне (ФРГ) членами Ассоциации ректоров педагогических университетов Европы (25 ректоров из 11 стран, включая Республику Беларусь) был принят и подписан документ «Педагогическая Конституция Европы», предусматривающий создание единой ценностной и методологической платформы подготовки нового учителя для объединенной Европы XXI века. Документ устанавливал основные параметры педагогического образования, принципы согласованной трансуниверситетской политики, регламентировал педагогическую деятельность и общий механизм подготовки педагогических кадров в европейском регионе [172].

В начале XXI в. в Республике Беларусь и Российской Федерации были приняты государственные документы, касающиеся модернизации системы подготовки педагогических кадров. Помимо оценки текущего состояния национальной системы подготовки педагогических кадров, концепции и программы определяли стратегические направления ее развития на ближайшую перспективу, прогнозировали возможности повышения ее социальной эффективности в современных социально-экономических условиях (табл. 1.3).

Концепции и программы развития/модернизации образования  
(в том числе педагогического) начала XXI века  
в Российской Федерации и Республике Беларусь

Российская Федерация	Дата	Республика Беларусь	Дата
Национальная доктрина образования в Российской Федерации	Постановление Правительства РФ № 751 от 04.10.2000 г.	Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь	Постановление Совета Министров Республики Беларусь № 527 от 18.04.2000 г.
Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.	Распоряжение Правительства РФ № 1756-р от 29.12.2001 г.	Программы реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь	Постановление Министерства образования Республики Беларусь № 47 от 25.10.2000 г.
Программа развития непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 гг.	Приказ Министерства образования РФ № 1818 от 24.04.2001 г.	Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 гг.	Приказ Министерства образования Республики Беларусь № 156 от 25.02.2015 г.
Программа модернизации педагогического образования	Приказ Министерства образования РФ № 1313 от 01.04.2003 г.	Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 гг.	Приказ Министерства образования Республики Беларусь № 366 от 13.05.2021 г.
Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»	№ ПП/0511 05.11.2008 г.	Государственная программа «Образование и молодёжная политика» на 2021–2025 гг.	Постановление Совета Министров Республики Беларусь № 57 от 29.01.2021 г.
Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг.	Постановление Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017 г.	Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г.	Постановление Совета министров Республики Беларусь № 683 от 30.11.2021 г.

В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. подчеркивается необходимость модернизации педагогической практики, ее перманентный, продуктивный характер на протяжении



всех лет обучения в вузе [11]. Новый подход к организации педагогической практики предполагает систему педагогических практик с 1 по 4 курс с последовательно выстроенным усложняющимся содержанием, овладение которым позволит обеспечить формирование профессиональных компетенций и развитие индивидуальных творческих способностей будущих педагогов: 1 курс – ознакомительная практика; 2 курс – учебная практика (с выделением одного школьного дня в неделю); 3 курс – педагогическая практика; летняя (педагогическая) практика; 4 курс – преддипломная практика. Реализация данного подхода требует дифференциации и индивидуализации содержания и организации практики (разработка единой системы учебно-профессиональных задач; вариативность заданий, предлагаемых студентам на выбор с учетом уровня их профессиональной направленности, индивидуальных особенностей и возможностей, предыдущего опыта; сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы); тесной связи с изучением дисциплин психолого-педагогического цикла, методик обучения предметам; усиления самостоятельности и активности студентов; обеспечения возрастающей рефлексии от курса к курсу.

В связи с вышеизложенным интерес представляют концептуальные основания модернизации педагогической практики будущих учителей, под которыми мы понимаем основные идеи, подходы, положения, принципы, определяющие и регулирующие ее общую направленность (рисунок).

Мы сочли необходимым уточнить формулировку понятия *модернизация* применительно к объекту нашего изучения (педагогической практике студентов). Модернизация педагогической практики студентов трактуется нами как совершенствование, обновление (комплексное или частичное), внесение изменений (сквозных или выборочных) в концепцию, типологию, содержание, технологию организации практики, приведение в соответствие с требованиями общества к подготовке учителя. Давая трактовку ключевому понятию исследования, мы придерживались содержательного аспекта базового понятия модернизация.

Анализ опыта реорганизации педагогической практики в учреждениях высшего педагогического образования в новых образовательных реалиях XXI в. позволяет констатировать, что в рамках профессиональной подготовки будущего учителя наблюдается многообразие методологических подходов. В зависимости от подхода, в русле которого реализуется педагогическая практика, ее концепция, конфигурация, логика выстраивания, акценты на наиболее существенные элементы, взаимосвязи могут варьироваться.

С позиции системного подхода педагогическая практика студентов рассматривается как единая система и состоит из отдельных элементов (знакомство с учебным заведением, работа с детьми в условиях летнего оздоровительного лагеря, выполнение функций учителя-предметника, воспитательная работа со школьниками, выступление в роли классного руководителя, работа с родителями) [1; 37; 72; 73; 80; 81].

Комплексный подход к педагогической практике означает осуществление межпредметных связей философии, физиологии, психологии, педагогики, методики преподавания и специальных дисциплин, взаимосвязь теоретической подготовки и практической работы, сочетание различных видов деятельности студентов в школе по освоению системы профессиональных ролей (учитель-предметник, классный руководитель, воспитатель, фасилитатор и др.) [88; 109; 130; 153].

Деятельностный подход предполагает вовлечение студентов в период практики в различные виды педагогической деятельности (посещение уроков, составление планов-конспектов занятий, проведение пробных и зачетных уроков, организация внеклассных мероприятий). Акцент делается на перенос знаний, умений, навыков, полученных в университетской аудитории, в школьную практику, на приобретение студентами опыта педагогической деятельности [4; 106].

Современное педагогическое образование ориентировано на реализацию компетентного подхода, который, являясь основой разработки программ обучения, предполагает достижение нового качества профессиональной практической подготовки, оценку динамики развития профессиональной компетентности студентов [34; 54; 62; 79; 84; 116; 156]. Подразумевается, что в процессе педагогической практики студент должен овладеть рядом компетенций, необходимых для будущей педагогической деятельности. Каждая компетенция представляет собой совокупность сложных профессиональных умений и навыков интегративного характера, которые являются результатом работы студентов в период прохождения практики.

Исследователями неоднократно предпринимались попытки классифицировать и систематизировать компетенции, которые приобретают студенты в процессе прохождения педагогической практики [15; 16; 29; 59, 157]. На основе анализа научной литературы можно выделить следующий комплекс «универсальных» компетенций, которыми, по мнению специалистов, должен овладеть студент за время педагогической практики (табл. 1.4).

Т а б л и ц а 1.4

Разновидности компетенций, подлежащих овладению будущими учителями в период прохождения педагогической практики

Компетенции	Характеристика
Профессионально-педагогические	Осознание роли и места педагогической практики в профессиональном становлении, развитие ценностного отношения к профессиональной деятельности, знакомство с передовым педагогическим опытом
Ознакомительно-адаптационные	Знакомство с учреждением образования, условиями труда учителя, его функциональными обязанностями, контингентом обучающихся, учебно-методическим и материально-техническим обеспечением образовательного процесса

Предметно-образовательные	Практическое использование профессионально-педагогических знаний, умений и навыков в конкретной предметной области, поиск методических приемов эффективного преподавания
Аналитические	Изучение школьной документации, коллектива учащихся, отношений в классе, влияния семьи и ближайшего окружения на личность обучающихся и их успеваемость
Коммуникативные	Умение устанавливать целесообразные социально-педагогические контакты с другими субъектами образовательного процесса, взаимодействовать с ними, регулировать или своевременно устранять возможные конфликтные ситуации, готовность вести с учащимися индивидуальную работу корректирующего или развивающего характера
Информационно-технологические	Умение собирать и обрабатывать большой объем информации, практическое использование современных образовательных технологий
Социально-культурные	Реализация образовательных задач культурно-просветительского характера в работе с ученическим коллективом, взаимодействие с другими субъектами педагогического процесса, представителями других профессий, культур, возрастов
Рефлексивные	Умение анализировать собственную деятельность с целью дальнейшего совершенствования

Личностно ориентированный подход предполагает опору на индивидуальные особенности и субъективный опыт студента-практиканта, на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки [142].

Интегративный подход к педагогической практике проявляется в достижении единства теории и практики [69]. В результате происходит синтез знаний, продуктивного опыта и инновационных действий в соответствии с избранным видом профессиональной деятельности. Использование интегративного подхода при переходе на образовательные стандарты нового поколения призвано повысить качество обучения студентов в вузе. В современном контексте интегративный подход к педагогической практике актуализируется в связи с необходимостью формирования у студентов педагогических умений и навыков. Следует иметь в виду, что формирование педагогических умений – длительный процесс, который осуществляется путем постепенного формирования простейших педагогических приемов и действий, которые в последующем усложняются и объединяются (интегрируются) в более сложные педагогические умения. Уже начиная с ознакомительной практики важно формировать у студентов умения наблюдать и анализировать поведение школьников, осуществлять диагностику их воспитанности, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные

и индивидуальные особенности их развития, планировать учебно-воспитательную работу с учетом особенностей контингента учащихся, с их базовыми педагогическими умениями и навыками.

Основываясь на нормативных и правовых документах, определяющих государственную политику в сфере образования, в т.ч. педагогического (Кодекс об образовании, концепции, программы), мы выделили аспекты, которые имеют ключевое значение для совершенствования практической подготовки будущего учителя: нормативно-правовой (обеспечение необходимой нормативно-правовой базой); экономический (формирование эффективных организационно-экономических механизмов привлечения и использования имеющихся ресурсов); управленческий (развитие педагогической практики как элемента эффективно управляемой системы подготовки педагогических кадров); содержательный (достижение нового качества, отвечающего современным требованиям к подготовке учителя); кадровый (повышение профессионализма преподавателей, курирующих педагогическую практику).

Как показал ретроспективный анализ (раздел 1.1), трансформация педагогической практики осуществлялась под влиянием образовательных реформ, которые оказывали стимулирующее влияние на переосмысление ее места и содержательного наполнения в системе подготовки педагогических кадров. Педагогическая практика, которая понималась в 20–30-е гг. XX в. как один из элементов педагогического образования, в настоящее время выступает как *ведущее звено* системы подготовки будущего учителя.

В период прохождения педагогической практики студенты должны освоить ряд функций. Так, Н. А. Кильдишова и И. В. Харитоновна выделяют конструктивную (умение составлять индивидуальные графики, планы работы, формулировать цели урока, отбирать учебный материал и т.п.), мобилизационную (умение активизировать и развивать познавательную активность учащихся, поддерживать интерес к изучаемому предмету), организаторскую (умение организовать учебные занятия, руководить учащимися, управлять процессом обучения), коммуникативную (умение устанавливать деловые взаимоотношения с учащимися, коллективом школы, родителями), информационную (умение передавать содержание изучаемого материала в логической последовательности с осуществлением межпредметных связей средствами обучения в наиболее целесообразном их сочетании), ориентационную (умение осуществлять воспитывающее обучение по предмету через учебный материал), развивающую (формирование умений осуществлять развивающее обучение школьников на разных уровнях сложности, обучение их приемам учебной работы), исследовательскую (умение анализировать и оценивать урок, систематизировать и обобщать факты педагогической деятельности) функции [59, с. 40–41].

Если в советский период педагогическая практика традиционно ограничивалась несколькими функциями (обучающая, развивающая, воспитывающая и др.), то сегодня она носит многофункциональный характер, обуславливая не только личностный рост студента-практиканта, но и его профессиональное развитие; идентификацию как будущего педагога (табл. 1.5).

Т а б л и ц а 1.5

## Функции педагогической практики будущих учителей

Функции, влияющие на		
личностный рост студента-практиканта	профессиональное развитие студента-практиканта	идентификацию студента-практиканта как педагога
Обучающая	Организаторская	Адаптирующая
Воспитывающая	Коммуникативная	Профессионально ориентированная
Развивающая	Компенсирующая	Методическая
–	Исследовательская	Аксиологическая
–	Проектировочная	–
–	Рефлексивная	–

В ходе изучения многочисленных первоисточников (диссертационных исследований, методических пособий, педагогической периодики, вузовских положений о педагогической практике, методических рекомендаций и др.) мы выделили наиболее распространенные типы педагогической практики в вузе, предложили их дефиниции [приложение Е] и типологию по различным основаниям, в качестве которых выступили степень активности студентов, ступени образования, предметы и отрасли знаний, направленность и основной вид деятельности, цель и место в образовательном процессе, способ организации и др. (табл. 1.6).

Современный опыт организации педагогической практики в учреждениях высшего образования характеризуется разнообразием ее типов и видов педагогической практики. Предложенная нами типология не исчерпывает всего многообразия педагогических практик. Традиционно в учреждениях высшего образования педагогического профиля педагогическая практика делится на учебную и производственную, пассивную и активную. В последние десятилетия появились новые виды практики: волонтерская, бакалаврская, магистерская и др. Заметим, что даже в пределах одного вуза виды педагогической практики варьируются в зависимости от профиля факультета, педагогической специальности.

Т а б л и ц а 1.6

Типология педагогической практики  
в учреждениях педагогического высшего образования

Критерий типологии	Виды практики
Степень активности	пассивная активная

Ступени образования	бакалаврская магистерская
Место проведения	производственная (учреждение образования) летняя педагогическая (в воспитательно-оздоровительных УО) полевая музейная (музейно-краеведческая) архивная библиотечная (архивно-библиотечная)
Предметы и отрасли знаний	психолого-педагогическая филологическая фольклорно-этнографическая экологическая зоолого-ботаническая и др.
Направленность и основной вид деятельности	учебная воспитательная методическая социально-педагогическая учебно-исследовательская волонтерская стажерская производственная
Цели и место в образовательном процессе	ознакомительная (учебно-ознакомительная) учебно-адаптивная преддипломная
Способ организации	очная – виртуальная стационарная – выездная непрерывная – дискретная – прерывистая

Общеизвестно, что успешное функционирование любой педагогической системы, в том числе системы педагогической практики, может осуществляться лишь на основе определенных установленных правил, норм, обеспечивающих оптимальный порядок ее проведения. Заслуживают внимания взгляды современных специалистов на принципы, способствующие эффективной организации педагогической практики студентов.

Так, российский педагог М. К. Толетова выделяет следующие принципы организации педагогической практики студентов в современных условиях: *непрерывность* (планирование педагогической практики вузом на протяжении всего периода подготовки будущего учителя); *преемственность* (связь содержания и форм организации педагогической практики студентов от курса к курсу); *этапность* (постепенное усложнение цели, задач и содержания педагогической практики от этапа к этапу); *фундаментализация*

(ориентация педагогической практики на закрепление теоретических знаний, формирование навыков их применения); *сознательность* (осознание студентами задач педагогической практики и ответственное отношение к их решению); *самообразование* (приобретение дополнительных знаний и практических умений в области будущей специализации); *виртуальная мобильность* (стремление применять современные ИТ не только для выполнения отчетных заданий по педагогической практике, но и в процессе подготовки и проведения уроков и воспитательных мероприятий); *профессиональная направленность* (совокупность интересов и потребностей, связанных с профессиональной деятельностью студентов-практикантов, в частности, наличие стремления работать по специальности) [153, с. 257].

О. В. Алексеева называет следующие принципы выстраивания содержания педагогической практики: *принцип осознанной перспективы*, определяющий отношение практиканта к принятию комплексной цели овладения опытом решения профессиональных задач; *принцип опоры на опыт*, основанный на идее использования имеющегося опыта студентов в качестве одного из источников обучения; *принцип индивидуального подхода*, выражающийся, в частности, в индивидуальном консультировании практикантов по содержанию решаемых задач, по выбору оптимальных путей и методов достижения поставленных целей; *принцип вариативности*, предполагающий отбор содержания деятельности студента на практике в зависимости от его потребностей и возможностей как будущего учителя; *принцип систематичности и непрерывности*, подразумевающий выстраивание практик для педагогических специальностей как единой системы практической подготовки на протяжении всего периода профессионального обучения в вузе [4].

Современное понимание педагогической практики вырабатывается в рамках новой образовательной парадигмы. В связи с этим принципы, положенные в основу организации педагогической практики, необходимо оценивать с точки зрения не только современной ситуации, но и на перспективу. Поэтому важно иметь в виду как традиционные принципы, присущие педагогической практике уже многие десятилетия, так и те, которые стали реальностью в последние годы в связи с реформированием системы педагогического образования в контексте евроинтеграции, активного внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс (рисунок)

К данным принципам относятся: *научность* (опора на научные теории, концепции, идеи), *полифункциональность* (расширение функций); *непрерывность* (обеспечение непрерывного характера); *системность* (развитие и упорядочение системы педагогических практик в вузе); *вариативность* (разнообразие видов и баз проведения); *инновационность* (поиск и апробация новых подходов), *мобильность* (развитие моделей, программ педагогических практик, форматов их реализации); *цифровизация* (опора на использование ЦЭР), *алгоритмизация организации* (этапы, стадии, фазы) *и педагогического*

сопровождения; партнерство (углубление партнерских отношений «школа-УВО»).



#### Концептуальные основания модернизации педагогической практики студентов

Как показывает анализ эволюционного развития педагогической практики (раздел 1.1), ее модернизация осуществляется через такие источники, как использование внутренних ресурсов системы педагогического образования; опора на прогрессивные отечественные разработки; обращение к зарубежному опыту, апробированным моделям, схемам организации, технологиям; инновационный поиск. В качестве механизма модернизации выступает заимствование лучших образцов педагогической практики, их адаптация и последующее внедрение, которое осуществляется в двух вариантах: через копирование модели, ее содержательно-смысловых характеристик (структура/схема/формат) или копирование алгоритма организации, управления с последовательностью этапов/фаз/стадий.



Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил нам разработать концептуальные основания модернизации педагогической практики студентов в системе подготовки будущего учителя, включающие ее сущностную характеристику, подходы, аспекты, ведущие принципы, источники, механизм.

### **1.3. Тенденции модернизации педагогической практики студентов в еврозоне**

В конце XX – начале XXI в. за рубежом активизировался поиск новых подходов к организации педагогической практики, которая рассматривается как важный фактор успешной адаптации будущих специалистов сферы образования к профессиональной деятельности. Зарубежный опыт реорганизации педагогического образования, практической подготовки будущего учителя получил отражение в многочисленных публикациях [3; 5; 10; 14; 24; 32; 40; 50; 61; 75; 76; 100; 139; 141; 150; 158; 162].

Отличительной особенностью европейских реформ педагогического образования последних двух десятилетий является их обусловленность социально-политическими требованиями по созданию единого европейского культурного и образовательного пространства и формированию общеевропейской идентичности. Развитие педагогического образования в рассматриваемый период характеризуется такими тенденциями, как: увеличение его сроков (изменение длительности обучения с 2 до 4 лет в колледжах общего образования); межпредметная интеграция (интеграция академических и прикладных дисциплин и методик); академизация (усиление предметной подготовки учителей); специализация (создание возможностей для студентов специализироваться в одном или нескольких предметах, в различных педагогических функциях); дидактизация (повышение значимости личностно-ориентированных методов обучения и практики) [8].

В связи с реализацией положений Болонского процесса, принятием новых образовательных стандартов высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки, созданием образа выпускника, владеющего определенным перечнем компетенций, особую остроту в европейском регионе приобрела проблема усиления практикоориентированности подготовки будущих учителей. По мнению специалистов, исследовавших общеевропейские тенденции развития систем подготовки учителей, сегодня «педагогическая практика студентов рассматривается с позиции интеграции национальных образовательных систем в единое европейское образовательное пространство, в основе которого лежат идеи и ценности рыночной экономики» [6; 139, с. 6; 162]. Разделяя данную точку зрения, мы можем констатировать, что в основу ее модернизации положено несколько ключевых идей:

- педагогическая практика – неотъемлемая и обязательная составляющая профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста сферы образования;

- педагогическая практика – важнейший этап адаптации студента к профессии и быстрого «вхождения» в нее;
- «погружение» в педагогическую практику формирует важнейшие педагогические компетенции в соответствии с профилем будущей профессионально-педагогической деятельности;
- педагогическая практика на базе образовательных учреждений разного типа и уровня (дошкольного, начального, среднего, среднего специального, высшего профессионального и т.п.) обеспечивает синтез теоретической, исследовательской, методической и специально-предметной подготовки студента к педагогической профессии;
- знакомство с работой различных категорий специалистов (учителей-предметников, социальных педагогов, классных руководителей, администрации и др.), разными педагогическими стилями профессиональной деятельности в период практики обеспечивает реализацию принципа студенческой мобильности.

Проанализируем опыт модернизации педагогической практики будущих учителей в отдельных странах европейского региона за последние несколько десятилетий по следующим параметрам: изменения в организации, виды практик, их содержание и продолжительность.

**Франция.** В 90-е гг. XX в. во Франции произошли серьезные изменения в системе подготовки учителей. В 1991 г. в стране были созданы университетские институты подготовки учителей – IUFM (Institut universitaire de formation des maitres), предназначенные для студентов, успешно окончивших два курса в университете и выбравших профессию учителя. Студенты, решившие стать учителями, переходили в эти институты и, проучившись там 2 года и получив степени лиценциата и магистра, приступали к профессиональной деятельности. Согласно Болонской декларации во Франции степень лиценциата стала квалификацией, соответствующей первой ступени высшего образования (бакалавру). Курс обучения в университетском институте подготовки учителей включал три компонента: общеобразовательные дисциплины, спецдисциплины, практическую подготовку. Определение соотношения между ними являлось прерогативой вуза. Вместе с тем Министерство национального образования рекомендовало две трети учебного времени отводить на общеобразовательные и специальные дисциплины, а одну треть – на педагогическую практику [24, с. 42–43; 76, с. 120].

В 2013 г. в стране была проведена реорганизация, в ходе которой университетские институты подготовки учителей были заменены на высшие школы по подготовке педагогических кадров (ESPE), осуществляющие подготовку всех специалистов, связанных со сферой образования. Чтобы поступить в институт, необходимо закончить первый цикл обучения в университете (3 года), получить степень лиценциата, успешно пройти письменный тест и собеседование. Подготовка учителей удлинилась на год, обогатилось ее содержание, были увеличены часы на прохождение педагогической практики в школах. В настоящее время во Франции стать учителем можно только после 5 лет обучения, имея диплом магистра в области образования и профессиональной подготовки [32, с. 125].

На первом году обучения студентам читаются науки об образовании (педагогика, психология, философия образования, современные образовательные технологии, дидактика, предметные методики и др.). Будущие педагоги много времени проводят в центре педагогической документации, где учатся самостоятельно работать с источниками, статистикой, используя технические и аудиовизуальные средства, различную документацию. Второй год обучения сконцентрирован на профессиональной подготовке будущих учителей, приобретении и совершенствовании профессиональных компетенций.

По общему мнению, педагогическая практика является наиболее сильной стороной педагогического образования и занимает важное место в подготовке французских учителей. Ее продолжительность составляет 3 недели на 1 курсе и 7 недель на 2 курсе, где половина (4 недели) отводится на самостоятельную работу (фактически стажировку). В течение 2 лет учебы в педагогической магистратуре студент сочетает скорее работу с учебой, чем учебу с работой. На 2 курсе магистратуры после сдачи первого государственного экзамена студент 4 дня в неделю работает в школе, получая заработную плату, что важно для решения целого комплекса проблем (привлекательность профессии, обретение самостоятельности, оптимизация бюджета и т. д.) [57, с. 272].

Содержание и продолжительность практики зависят от избранной специализации: учитель начальной школы, преподаватель колледжа, лицея, специалист по документации (табл. 1.7). В процессе прохождения педагогической практики большое внимание уделяется овладению следующими педагогическими компетенциями:

- компетенции, связанные с выбором видов учебной деятельности, организацией учебного пространства, средств обучения;
- компетенции, связанные с отношением к учащимся, предполагающие общение, исследование стилей учения, дифференциацию обучения, умение оказывать помощь;
- компетенции, связанные с учебными дисциплинами и требующие адекватных научных знаний, способности интегрировать их в учебный процесс;
- компетенции, связанные с умением налаживать контакт с родителями, коллегами, с постоянным повышением квалификации;
- личностные компетенции учителя, умение обучать, анализировать, рефлексировать, осваивать новые технологии обучения.

Т а б л и ц а 1.7

Виды педагогической практики будущих учителей во Франции

Годы обучения	Дисциплины	Педагогическая практика	Продолжительность	Диплом
1-й	Науки об образовании	Посещение занятий в начальной и средней школе, их анализ, разбор, проведение уроков совместно с учителем	От 4 до 6 недель	Магистр 1

2-й	Профессиональная подготовка (специальности)	Проведение уроков под руководством преподавателя (3 недели), самостоятельно под наблюдением учителя (4 недели)	7 недель	Магистр 2
-----	---	--	----------	-----------

Как следствие, выделяются четыре типа учителя по степени владения педагогическими компетенциями: «учитель-магистр», обладающий необходимыми компетенциями и имеющий соответствующую квалификацию; «учитель-техник», имитирующий положительные образцы педагогического опыта; «учитель-инженер», владеющий педагогическими технологиями; «учитель-рефлексивный практик», способный анализировать свою практическую деятельность и определять стратегии развития. При этом педагогическая компетенция трактуется как «синтез знаний, педагогических умений и профессиональных способностей, адекватных определенному типу ситуации или ситуативных задач, обуславливающих успех деятельности» [14, с. 42].

**Великобритания.** В начале XXI в. в системе высшего педагогического образования Великобритании произошли изменения, связанные с переосмыслением основной цели профессионально-педагогической подготовки учителя: формирование педагога-исследователя, мыслящего практика, обладающего профессионализмом и компетентностью [5, с. 97]. В зависимости от типа вуза организация педагогической практики отличается объемом, содержанием, формами проведения. В британских университетах учебный процесс для студентов, получающих степень бакалавра в области образования, длится 4 года, из которых педагогической практике отводится 1 год [171].

Среди британских педагогов не прекращаются дискуссии относительно места педагогической практики в учебном процессе. Сторонники первой точки зрения считают, что практика должна проводиться в течение всего периода обучения в педагогическом колледже, другие полагают, что она должна быть сосредоточена на последнем году обучения и завершать теоретические знания. Различаются два вида педагогической практики: *серийная* и *блочная*. *Серийная* педагогическая практика проходит в определенные дни недели без отрыва от учебного процесса, *блочная* практика проводится в течение определенного количества недель с отрывом от учебного процесса [24; 50; 169].

В большинстве педагогических колледжей основная часть практики сконцентрирована на заключительном этапе обучения. Педагогическую практику студенты проходят либо в базовых школах, которые курируются высшим учебным заведением, либо в местных школах. При прохождении студентом практики в базовой школе составлением расписания занятий, руководством и наблюдением за педагогической деятельностью студента-практиканта, оценкой ее результатов занимаются преподаватели вуза. По окончании практики студенты проводят открытые уроки, на которые

приглашаются преподаватели вузов и методисты. После окончания университета каждому выпускнику педагогического вуза Великобритании необходимо пройти годичную стажировку по месту устройства на работу, в течение которой за учителем-стажером наблюдают инспекторы Министерства образования и науки и «дают заключение о целесообразности привлечения стажера к педагогической деятельности» [150, с. 117].

В Великобритании четко выделены зоны ответственности и обязанности лиц, задействованных в организации педагогической практики со стороны колледжа и школы: школьного тьютора, учителя-предметника, университетского тьютора. Школьный тьютор организует прохождение студентами педагогической практики в школе, осуществляя прямое руководство этим процессом. В его непосредственные обязанности входит: встреча студентов в школе, их представление педагогическому персоналу, распределение по классам, обеспечение необходимой информацией о школе и ее сотрудниках. Школьный тьютор тесно взаимодействует со своим коллегой – университетским тьютором, который, в свою очередь, готовит студентов к педагогической практике, сопровождает их в школе, вместе с ними посещает занятия, школьные мероприятия. Он является непосредственным куратором студента на время прохождения педагогической практики в школе: помогает в разработке плана прохождения практики, консультирует по вопросам, связанным с ее прохождением и разработкой документации. Что касается учителя-предметника, то он решает вопросы, непосредственно связанные с методикой преподавания его предмета, и призван оказывать ежедневную помощь студенту по своему предмету. По окончании практики студент сдает отчеты-комментарии, которые включают описание нескольких проведенных уроков, впечатления о педагогической практике. Отчеты должны содержать анализ личных достижений студента, определение им приоритетов своего дальнейшего развития. Так учат студентов оценивать свои знания, умения и навыки, определять степень своей профессиональной готовности к работе в школе. По окончании практики студенты сдают экзамен в присутствии двух преподавателей колледжа и двух экзаменаторов, назначаемых институтом педагогики. При выставлении оценки обязательно учитываются мнения школьного тьютора и учителя-предметника [170, р. 40–42].

В **Германии** система подготовка учителей разбита на две фазы: теоретическую (6–8 семестров) и практическую (2 года). Первая фаза подготовки будущего учителя предполагает обучение в стенах университета и включает предметную подготовку по двум сдвоенным специальностям, психолого-педагогическую подготовку, педагогическую практику и завершается первым государственным экзаменом, на котором студент демонстрирует свои предметно-научные и педагогические знания. Сдача данного экзамена дает право на работу в школе в качестве стажера. Вторая фаза предполагает несколько лет стажировки в учреждении образования. Одновременно с прохождением стажерской практики студент посещает дидактический семинар (табл. 1.8).

## Фазы подготовки учителя в Германии

Фазы обучения	Содержание	Продолжительность обучения	Государственная аттестация
Теоретическая	а) предметная подготовка по двум специальностям; б) психолого-педагогическая подготовка; в) практика в школе (блочная, модульная)	Учитель 1-й ступени (3 года)  Учитель 2-й ступени (4 года)  1 месяц – 1 семестр	Первый государственный экзамен
Практическая (рефендариа́т)	Стажировка в школе	2 года	Второй государственный экзамен и получение диплома

Следует отметить, что обязательная педагогическая практика на первой фазе обучения была введена в учебный процесс вузов ФРГ в 70-е гг. XX века. Ее продолжительность была установлена циркулярами и первоначально равнялась 13 неделям. В документах были четко определены функции педагогической практики студентов: подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности, получение ими практического опыта; проверка правильности выбора будущей профессии; ориентация студента на самоорганизацию обучения. Предписывалось, что педагогическая практика должна осуществляться в тесной связи с учебными занятиями по педагогике или методике.

Педагогическая практика, предусмотренная на первой фазе обучения в вузе, носит ознакомительный характер и включает наблюдение за работой учителя, знакомство со школьной документацией, обсуждение уроков, мероприятий. Она помогает студентам получить практический опыт и оценить «личную пригодность» к профессии учителя. Для студентов, прошедших семестр практики в период обучения в вузе, срок стажерской практики сокращается с 24 до 18 месяцев.

Прохождение педагогической практики студентами проходит в разнообразных формах. *Блочная* форма (Blockpraktika) предусматривает, что подготовка к урокам и последующее их обсуждение проходят на семинарах по педагогике, психологии или методике, а посещение уроков проводится в период, свободный от занятий, и продолжается 4 недели. Практиканты, которые по каким-либо причинам не могут пройти практику одним блоком, выбирают модульную форму, предусматривающую посещение уроков до или после лекционных занятий, во время студенческих каникул. В этом случае практика в школе, как правило, занимает один семестр. *Модульная* форма (Tadespraktika) подразумевает, что подготовка к урокам и последующее их

обсуждение также проходят на занятиях по педагогике и методике, но посещение уроков в школе осуществляется в течение семестра параллельно с учебными занятиями в вузе [75, с. 36, 38].

Что касается второй фазы подготовки учителей, то она условно делится на три периода. Начальный период способствует приобретению базовых знаний и умений в сфере педагогической деятельности, развитию способности планировать проведение как отдельного урока, так и серии занятий по определенной теме под руководством учителя-предметника, способности понимать учеников как субъектов обучения и оценивать значимость их вклада в учебный процесс.

В следующем периоде основное внимание уделяется освоению стажерами дидактических компетенций. Это требует знания теории, которая закрепляется путем практической отработки дидактических умений и навыков на учебных занятиях. Параллельно этому стажер должен искать свой собственный стиль преподавания через апробацию различных форм и методов преподавания. Стажеры должны демонстрировать готовность воспринимать новаторские идеи, включать их в свою преподавательскую работу, а также консультировать учеников и родителей. Подобные навыки требуют систематической тренировки в школе и на предметном семинаре в вузе.

На заключительном этапе, за которым последует экзамен, основное внимание обращается на критический анализ стажерами личного опыта преподавания и планирования. Считается, что в процессе прохождения стажерской практики будущим учителям необходимо дать такой уровень практической подготовки, чтобы они осознавали, что первичной целью занятий является не формальная передача школьникам знаний, а формирование у них мышления. Предметно-дидактические, учебно-методические и предметно-научные компетенции могут пониматься и целенаправленно использоваться как возможность совершенствования собственного преподавания [24, с. 44–46].

Руководители педагогической практики требуют от практиканта не просто усвоения и накопления материала, а дидактического анализа содержания обучения на основе конкретных примеров, показа разнообразных методов и приемов преподавания. Стажерам внушается мысль, что рецепта хорошего преподавания не существует. Эффективное преподавание – это путь постоянного творческого поиска, развития учителя как личности и профессионала, обретение своего собственного педагогического стиля. В конце практики стажеры сдают второй государственный экзамен, который состоит из домашней письменной работы, двух пробных уроков, устного ответа. Успешно пройденный второй государственный экзамен означает окончание подготовки учителя.

**Финляндия.** Организация педагогической практики в стенах финских университетов опирается на ряд концептуальных положений:

- во время учебы начинающий учитель должен активно практиковаться в школе (это обеспечивает быстрое вхождение в профессию);
- педагогическая практика должна носить систематический непрерывный характер (это обеспечивает перевод теоретических знаний в практические умения);

- педагогическая практика должна проходить на разных площадках (это обеспечивает получение разностороннего практического опыта).

Финские программы подготовки учителей организованы таким образом, чтобы интегрировать педагогическую практику в систему обучения теоретическим и методическим вопросам. Они строятся на комбинации учебных занятий, научной работы и педагогической практики. К преподаванию в школах допускаются только обладатели магистерских степеней, что обеспечивает синтез учебной, научной и практической составляющих подготовки будущего учителя. По данным Е. А. Ширшовой, соотношение учебных аудиторных занятий и педагогической практики в учебной программе подготовки учителя средней школы, который будет преподавать два предмета, выглядит следующим образом: 67 % теории и 33 % практики. Университеты раз в три года обновляют учебные программы подготовки учителей с учетом запросов времени, мнений работодателей, выпускников и преподавателей [164, с. 33].

Педагогическая практика обычно разделена на три этапа, распределенных по пятилетней программе обучения: базовый, продвинутый и заключительный. На каждом этапе студенты присутствуют на уроках опытных учителей, практикуются в преподавании под наблюдением учителей-инструкторов и самостоятельно проводят для разных групп учащихся уроки, оцениваемые учителями-инструкторами и преподавателями своего отделения подготовки учителей.

Финские программы подготовки учителей предполагают определенный алгоритм вхождения студентов в педагогическую практику. Небольшая часть практических занятий проводится на семинарах и в микрогруппах на соответствующем отделении подготовки учителей, входящем в состав педагогического факультета, где студенты тренируют базовые преподавательские навыки друг на друге. Основная же часть педагогической практики проходит в базовых школах для тренировки будущих учителей, подчиненных университетам и имеющих учебные программы и устройство, сходные с таковыми в обычных государственных школах. Кроме того, для прохождения педагогической практики студентов используется сеть обычных школ, с которыми у университета заключены договоры. Если у будущих учителей младших классов педагогической практике посвящается приблизительно 15 % обязательного учебного времени, то у будущих учителей-предметников ее доля занимает около трети учебного времени.

Педагогическая практика будущих учителей в финских вузах имеет несколько разновидностей. В отдельных университетах страны сделан упор на усиленную практическую подготовку будущего учителя. Там получила распространение модель «клинической» подготовки педагогов (*the clinical model*) – аналог ординатуры медицинского вуза, которая подразумевает интенсивную практику. Университеты имеют в своем распоряжении «клиническую базу» – школы для прохождения педагогической стажировки студентов, в которых они практикуются непрерывно [100, с. 150–152].

В других университетах, осуществляющих подготовку педагогических кадров, организация педагогической практики проходит по традиционной схеме в несколько этапов. С самого начала обучения организуется *вводная*



*практика*, в рамках которой будущие учителя посещают базовые университетские школы и знакомятся с преподавательской деятельностью на младшей ступени общеобразовательной школы. Вслед за вводной организуется *основная практика*, во время которой студенты знакомятся с особенностями преподавания различных предметов, с формами обучения, методами контроля и оценивания учебных достижений учащихся. Они планируют, проводят и оценивают учебные занятия. Практика сопровождается работой по составлению портфолио и учебными дискуссиями по итогам проведенных студентами уроков.

«Полевая» школьная практика и заключительная *преподавательская практика* проводятся в базовых университетских школах. Данные виды практики позволяют расширить взгляды на профессию учителя, освоить различные методы и приемы обучения, помочь студенту выбрать свой собственный маршрут в освоении педагогической профессии. Практиканты работают в одном классе под руководством учителя и несут ответственность за этот класс в течение довольно длительного периода.

Интеграция практических и теоретических аспектов образовательной программы достигается при выполнении студентами учебных исследовательских проектов, отчет по которым завершает эссе на тему исследования. Магистерская диссертация пишется индивидуально, однако поиск литературы, сбор и анализ данных и т.д. могут осуществляться в парах или в группах. Студенты выбирают темы самостоятельно в соответствии с собственными интересами и с учетом своего педагогического опыта. Обязательным элементом диссертационного исследования является практическая часть, которая основывается на опыте прохождения педагогической практики.

**Венгрия.** Введенная в свете требований Болонского процесса система «бакалавриат – магистратура», как показал опыт, оказалась не вполне приемлемой для венгерской системы образования. В связи с этим с сентября 2017 г. ряд венгерских университетов, готовящих педагогов, реставрировал специалитет в системе подготовки учителей, модернизировав его внутреннее содержание. В рамках специалитета учебный план подготовки учителя наряду с общетеоретической подготовкой (по основному и дополнительному профилю) и специально-предметной подготовкой на основе междисциплинарности педагогических и гуманитарных наук включает обязательный компонент – практическую подготовку.

Как и в Финляндии, в процессе обучения студент проходит через несколько видов педагогической практики (табл. 1.9). Ознакомительная практика в специалитете начинается с VIII семестра и носит пассивный характер. Студенты знакомятся с особенностями преподавательской деятельности на примере занятий ведущих учителей-менторов, календарно-тематическим планированием, учатся разрабатывать и проводить собственные занятия с участием учителя-наставника. Основная цель данного вида практики – знакомство с деятельностью учителя-предметника, формирование умений составлять конспекты уроков и прогнозировать результаты учебного процесса, знакомство с профессиональными педагогическими сообществами (например, с ассоциацией учителей родного языка), формирование умений

анализировать собственную педагогическую деятельность, а также деятельность своих коллег, приобретение опыта проведения занятий по профильным дисциплинам. В период практики студент проводит 15 часов собственных занятий.

Т а б л и ц а 1.9

Виды педагогической практики студентов, обучающихся по педагогическим специальностям в Финляндии и Венгрии

Финляндия		Венгрия	
Вид практики	Цель	Вид практики	Цель
<i>Вводная ознакомительная</i> (начальные школы)	Знакомство с работой младшей школы, посещение учебных и внеклассных занятий	<i>Ознакомительная</i> (пассивная) 60 час.	Дать представление об учебном процессе, познакомить со школьной документацией, планированием учебных занятий (пробные уроки под руководством ментора)
<i>Основная</i> (средние школы, гимназии)	Знакомство с методикой преподавания предметов, формами обучения, методами контроля и оценки учебных достижений учащихся. Планирование, проведение учебных занятий, их обсуждение и оценка	<i>Преддипломная</i> (активная) 1 год	Ознакомить с организацией учебного процесса, учебной и воспитательной работой с различными категориями школьников, овладеть навыками сотрудничества с профессиональными сообществами
<i>Полевая</i> (университетские базы практик)	Отработка профессиональных умений, освоение методов обучения и воспитания	<i>Волонтерская</i> в течение всего периода обучения	Сформировать профессиональные навыки работы воспитателем в ДОЛ, руководителем объединения (предметного кружка, студии, секции, клуба по интересам и т.п.)
<i>Стажерская</i> (УО по профилю подготовки)	Работа помощником учителя в классе в течение 1–1,5 лет		

На выпускных курсах студенты проходят более длительную практику, которая носит активный характер. Ее целью является формирование целостного представления о работе в школе и отработка необходимых профессионально-педагогических умений. Практика проводится параллельно с учебой в университете, как правило, в той же школе, где выпускник впоследствии планирует работать. Деятельность студента-практиканта направляется и координируется ментором, который берет на себя функцию педагогического сопровождения.

*Преддипломная* практика включает в себя следующие виды деятельности: а) организацию и осуществление учебного процесса; б) знакомство с работой классного руководителя; в) психолого-педагогическое сопровождение; г) сотрудничество с профессиональными и общественными сообществами (например, с ассоциациями учителей-предметников, учебно-методическими советами), организацию просветительской деятельности и др. Практиканты учатся планировать учебный процесс на весь учебный год, прогнозировать его результаты, использовать систему оценивания, обеспечивать взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности по предмету; пробуют свои силы в разрешении психолого-педагогических конфликтов, учатся предотвращать их. Особое внимание уделяется работе с одаренными и проблемными обучающимися. Данный вид практики помогает студенту осознать значимость педагогической профессии в жизни современного общества, выстраивать диалог с внешней и внутренней инфраструктурой образовательного учреждения.

Еще одним обязательным видом практики является *волонтерская*, предполагающая работу в качестве руководителя кружка/секции/студии/клуба, воспитателя в летнем оздоровительном лагере или центре. В качестве основной формы отчетности по итогам педагогической практики выступает портфолио, которое учитывается при государственной аттестации и трудоустройстве [61, с. 137–138].

В **Нидерландах** при прохождении педагогической практики большое внимание уделяется развитию у будущих учителей умений педагогической рефлексии. В этой связи ценность представляет опыт практической подготовки будущего учителя, накопленный педагогами-практиками Утрехтского и Амстердамского университетов на основе концепции голландского педагога Ф. Кортхагена. Он предложил модель рефлексивной деятельности учителя *ALACT model* (по первым буквам слов, обозначающих этапы рефлексии): *Action* – действие; *Looking back on the action* – взгляд назад на произведенное действие; *Awareness of essential tions* – осознание существенных аспектов; *Creating of alternative methods of action* – поиск альтернативных методов действия; *Trial* – апробация нового действия [174, р. 214]. ALACT-модель, применяемая при организации практической подготовки будущих учителей в Нидерландах, имеет ряд особенностей. Прежде всего, в рамках реализации модели практической подготовки делается акцент на обучение через совместную рефлексивную деятельность в ходе практики как на базах, так и в стенах университета. При этом важным фактором является учет стадий развития команды и управление ее развитием со стороны преподавателей-педагогов.

Совместная командная рефлексивная работа тьютора и студентов-практикантов на разных этапах практической подготовки, в различных форматах взаимодействия (ролевые игры, дискуссионные площадки и др.), позволяет осознать значимость, ценность и связь опыта, накопленного студентами, с реалиями системы образования, нарастить личностный потенциал рефлексивной культуры.

Еще одной особенностью ALACT-модели является акцент на воспитание ответственного отношения студентов-педагогов к своей деятельности на практике, развитие самостоятельности, рефлексии профессионального опыта. В психолого-педагогической литературе выделены условия, способствующие развитию данного отношения: а) моделирование ответственности тьютором; б) предоставление студентам на практике возможностей для принятия ответственных решений; в) предоставление права на ошибочное решение в профессиональной деятельности; г) приоритет осознания практикантами своей профессиональной ошибки, овладение алгоритмами ее исправления и корректировки; д) понимание кураторами и студентами факта, что ошибка представляет собой уникальную возможность для перспективного профессионально-педагогического развития. Совокупность пяти вышеуказанных условий представляет собой методику работы тьютора на практике в воспитании ответственного отношения студентов-педагогов к рефлексивной деятельности.

Реализация данной модели практической подготовки будущего педагога предполагает особую логику и последовательность. Стратегия постепенности позволяет преодолеть проблемы адаптации студентов-практикантов в школьной среде, приучает их брать на себя ответственность, осмысливать достижение поставленных целей в ходе проведенных уроков и внеклассных мероприятий в учреждении образования [174]. Содержание каждого этапа педагогической рефлексии представлено в табл. 1.10.

Т а б л и ц а 1.10

Этапы педагогической рефлексии и ее содержание

Этапы рефлексии	Характеристика	Вопросы для рефлексии	
Предпринятое действие	Выполнение любого педагогического действия учителя в рамках учебно-воспитательного процесса	—	
Анализ произведенного действия	Мысленное возвращение к действию, ход его выполнения в плане достижения поставленных целей	1. Что я хотел? 2. Что я думал? 3. Что я чувствовал? 4. Что я делал?	1. Что хотели ученики? 2. Что они думали? 3. Что они чувствовали? 4. Что они делали?

Осознание различных аспектов педагогического действия	Осмысление и анализ действия (ситуации), выделение ее существенных черт, противоречий, выявление причинно-следственных отношений	Что кажется Вам сейчас наиболее важным, существенным в ситуации? Какие противоречия (например, между ответами на группы вопросов этапа (2) Вы можете выявить?
Поиск и выбор альтернативных способов действия	Поиск иных, отличных от реализованного способов достижения поставленных целей, оценка их с точки зрения возможностей детей и индивидуальных возможностей педагога	Какие альтернативы можно предложить, чтобы обеспечить позитивное разрешение выявленных противоречий?
Апробация нового действия	Новая попытка достижения поставленной цели, осуществляемая новыми средствами в новой ситуации	Насколько удалось реализовать поставленную цель, используя другие средства достижения?

Согласно ALACT-модели структура практической подготовки будущего педагога представляет собой комплекс внутриуниверситетской практической подготовки (1 год обучения) и обучения на практике в образовательной организации (2–4 года обучения). В стенах университета практическая подготовка предполагает тренинг-форматы, ролевые игры, дискуссии с акцентом на развитие рефлексивной деятельности под руководством тьютора от вуза. Обучение на практике в школе происходит под патронажем наставника от школы (ментора). Если 2 курс характеризуется акцентом на формирование дидактического мировоззрения: студент-практикант работает с одним учащимся (1 семестр, 2 курс), а затем с группой учащихся (2 семестр, 2 курс), то последние два курса посвящены работе с классом и акцент делается как на формирование методических навыков по предмету, так и на управленческие навыки для успешной работы с ученическим коллективом (управление классным коллективом, контроль дисциплины и порядка, реализация воспитательной функции). Общеизвестно, что ALACT-модель с успехом реализуется будущими педагогами в период прохождения педагогической практики в Нидерландах [171].

Таким образом, как следует из зарубежного опыта, педагогическая практика повсеместно составляет важнейший компонент подготовки будущего учителя.

В условиях глобализации и евроинтеграции модернизация педагогической практики в вузах направлена на упорядочение ее проведения, придание ей непрерывного и дифференцированного характера, «привязки» содержания и организационных форм к реалиям школьной жизни.

Подходы к организации педагогической практики в европейском регионе были повсеместно пересмотрены на рубеже XX–XXI веков. Модернизация педагогической практики будущих учителей коснулась, в первую

очередь, таких ее аспектов, как программно-концептуальный, организационно-управленческий, структурно-содержательный, методический. Для организации педагогической практики студентов за рубежом характерны следующие особенности: свобода вуза в определении продолжительности и содержания практики; дифференциация содержания педагогической практики на протяжении всего периода обучения; доминирование практической подготовки будущего учителя над теоретическими знаниями (практико-ориентированные формы обучения, непрерывная педагогическая практика).

Поскольку подготовка учителей для разных ступеней обучения (дошкольные учреждения, начальная школа, неполная средняя школа, гимназия/лицей) имеет свою специфику, соответственно содержание и продолжительность педагогической практики существенно различаются.

На основе проведенного обзора можно выделить общие моменты, характерные для зарубежного опыта.

1. Достижение баланса теоретической и практической подготовки будущего учителя. Подходы к решению проблемы разнятся. Так, согласно мнениям специалистов, в Германии и Великобритании практическая подготовка традиционно важнее теоретической, тогда как во Франции и России теоретическая подготовка доминирует над практической. В современной системе подготовки учителей на Западе отводится большое место практической отработке профессиональных умений и навыков будущего учителя. В общей сложности одна треть учебного времени отводится на педагогическую практику студентов, что, несомненно, сказывается на уровне их готовности к выполнению своих профессиональных обязанностей. Уже на стадии теоретической подготовки в вузе в ходе семинарских и лабораторных занятий делается акцент на развитие у будущего учителя умений решать профессиональные задачи в теории и на практике как самостоятельно, так и коллегиально. Ознакомление с арсеналом педагогических техник на аудиторных занятиях позволяет до начала практики в школе потренироваться в применении теоретических знаний в различных педагогических ситуациях.

2. Наличие нескольких моделей подготовки учителя: параллельной (синхронной) и последовательной. В первом случае теоретическая и практическая подготовка идут одновременно в процессе начальной подготовки учителя, во втором – квалификация педагога формируется в ходе педагогической подготовки после завершения начальной предметной подготовки [75, с. 36–38].

3. Возможность выбора приемлемых для студента-практиканта форматов, сроков, баз прохождения практики. Педагогическая практика многовариантна, разнопланова по своему содержанию, организуется в разных типах учреждений образования, на разных возрастных группах учащихся.

4. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в ходе прохождения практики. Практиканты получают разностороннюю помощь (психолого-педагогическую, методическую) со стороны преподавателей вузов, ответственных за практику по специальности, учителей-методистов базовых школ и других лиц (методистов университетских институтов подготовки

учителей, инспекторов). Практика под руководством методистов предоставляет широкие возможности познакомиться с различными стилями и методиками работы. Значительное количество времени, отведенное для анализа посещенных и проведенных уроков, способствует формированию педагога-профессионала.

5. Многоаспектность практической подготовки к педагогической деятельности. Оценка за практику выводится на основе анализа различных видов педагогической деятельности, письменных отзывов всех методистов, посетивших студентов, что значительно снижает субъективность оценивания. Все это позволяет выйти на приемлемый базовый уровень практической подготовки учителя уже в стенах вуза, что создает прочную основу для последующей эффективной педагогической деятельности.

#### 1.4. Опыт модернизации педагогической практики в Канаде и США

Педагогическая практика будущих учителей находится в эпицентре внимания не только в странах еврозоны.

В Канаде педагогическая практика студентов считается важнейшей составляющей педагогического образования. Канадские специалисты используют несколько терминов для ее обозначения: *педагогическая практика* (pedagogical practice), *практикум* (the practicum), *расширенный практикум* (extended practicum), *полевой опыт* (field experience), *практика преподавания* (practice teaching), *студенческое преподавание* (student teaching), *интернатура* (internship) (долговременная практика после завершения курса обучения).

В настоящий момент все студенты факультетов педагогики проходят практику в школе. Она является обязательным условием получения диплома бакалавра педагогики (Bachelor of Education) и сертификата преподавателя (Teaching Certificate). В Канаде пользуется популярностью модель непрерывной педагогической практики, предполагающая поэтапное вовлечение студента в преподавательскую деятельность, начиная с первого курса. Считается, что такой подход значительно облегчает процесс адаптации будущих учителей к выполнению профессиональных функций. Вместе с тем во многих университетах страны существует и другой подход к педагогической практике студентов педагогических специальностей. Она сосредоточена на последнем году обучения и проводится в течение всего учебного года. Продолжительность педагогической практики составляет от 8 до 22 недель.

В начале педагогической практики осуществляется распределение студентов по группам, что создает возможности для взаимопомощи и обмена опытом, обсуждения своих проблем не только с опытными педагогами, но и с однокурсниками. Структура педагогической практики включает три этапа. Первый этап – подготовительный, или период наблюдения продолжительностью 2 недели – имеет место в конце первого семестра или в конце первого года обучения. В некоторых университетах Канады студенты проходят 10-дневную практику, в течение которой проводят не менее трех

занятий по одной теме, а также помогают учителю в классе решать организационные опросы. Второй этап предусматривает переход от наблюдения к активной педагогической деятельности и проходит под руководством опытных учителей. В процессе наблюдения за педагогическим процессом будущие учителя выполняют исследовательские задания, которые им поручил преподаватель-методист университета. Третий этап предполагает полную педагогическую нагрузку практиканта: прохождение 16 недель (4 месяца) школьной практики. Многие канадские вузы используют модель школы профессионального развития (professional development school), популярной в США, которая ориентирована на установление тесных связей кафедр педагогики с образовательными учреждениями, открывает пространство для совместных исследовательских проектов [12, с. 216].

Начиная с 90-х гг. XX в., объектом пристального внимания специалистов стали организационные аспекты педагогической практики студентов, а именно: сотрудничество вуза с базовыми школами, институт «наставников». Как и в Германии, в Канаде студент получает диплом учителя не сразу после окончания учебного заведения, а после подтверждающей его профессиональную состоятельность вторичной практики. В связи с этим важную роль играет институт наставничества: учителя-наставники осуществляют педагогическое сопровождение и являются ключевыми участниками процесса обучения студентов до получения ими диплома. В вузах Канады получили развитие разнообразные формы наставничества. В штат сотрудников педагогических колледжей включены различные должности, ориентированные на поддержку и обучение студентов в ходе педагогической практики: учителя-наставники, учителя-помощники, учителя-менторы. Все они осуществляют контроль за работой студентов-практикантов, оказывая им консультативную помощь и содействие. На основе анализа массового опыта в научной литературе выделяются несколько моделей деятельности учителей-наставников.

Практическая модель основана на обучающем подходе и предполагает практический путь введения студента-практиканта в процесс преподавания. Учитель-наставник обучает студентов, знакомя их с реалиями учительской деятельности. По поводу осуществления поддержки студентов имеются различные точки зрения. Одни учителя-практики придерживаются идеи «мягкого» введения в учебный процесс, создания благожелательной атмосферы, другие настаивают на «жестком» подходе («или утонешь или выплывешь»), аргументируя это тем, что педагогический процесс очень сложен, следовательно, чем быстрее студент-практикант получит опыт практической работы, тем быстрее он станет настоящим учителем.

Модель критического вмешательства предполагает, что в процессе прохождения практики учителя-наставники развивают у студентов-практикантов основы критического мышления, тем самым мотивируя их к поиску альтернативных методов обучения, отвечающих особенностям индивидуального стиля преподавания, ученического контингента. Выступаю-



щие в защиту данного подхода придерживаются точки зрения, что спектр деятельности учителей-наставников должен быть гораздо шире и более «критичным», чем при «обучающем подходе». Данная модель подразумевает, что учителя активно вмешиваются в процесс преподавания студентов, предлагая им лучшие варианты, порой даже прерывая ход пробных уроков. Популярной в настоящее время стала также точка зрения, согласно которой наставники должны выходить в сторону критического, диалогического подхода. В результате совместная работа студентов-практикантов, учителей-наставников и сотрудников колледжа будет направлена на изменение процесса преподавания и обучения в соответствии с особенностями конкретных условий обучения и потребностями школьников [12].

Интерес представляет опыт педагогического колледжа университета Торонто, при котором была создана экспериментальная площадка с целью изучения роли института «наставников», поиска путей более эффективной организации педагогической практики через взаимодействие преподавателей колледжа и учителей-наставников. В ходе эксперимента отработывались такие моменты организации педагогической практики студентов, как отбор учителей-наставников, связь вуза с подшефными школами и др.

Основным критерием отбора учителей-наставников стали положительные отзывы администрации школы и коллег. Учитывались как профессиональные, так и личностные качества, коммуникативные, деловые способности, методические умения, опыт работы. На основе рекомендаций и мнений директора, преподавателей и других сотрудников школы принимались решения о кандидатурах учителей-наставников. Была установлена зона ответственности каждого из членов совета колледжа: распределены и закреплены школы (как правило, каждый нес ответственность за две или три подшефные школы и работал с ними в течение одного семестра на протяжении нескольких лет). В продолжение всего семестра они неоднократно посещали школы и проводили совещания с наставниками, что давало возможность преподавателям колледжа лучше узнать учителей-наставников и подшефные школы. Такое тесное сотрудничество помогало и наставникам, и студентам-практикантам выбрать наиболее подходящую базу для прохождения практики.

По результатам эксперимента в педагогическом колледже университета Торонто специалисты пришли к выводу, что главным условием совершенствования педагогической практики выступает тесное сотрудничество преподавателей колледжа и учителей-наставников. На основании данного сотрудничества был сделан ряд выводов, позволивших увидеть недостатки педагогической практики. Так, преподаватели колледжа отметили несоответствие между программой, принятой в колледже, и практической работой учителей-наставников. Наблюдались случаи, когда студенты не получали разрешение на использование новых форм и методов работы в ходе практического обучения, тогда как это являлось обязательным требованием учебной программы. Регулярное посещение преподавателями колледжа закрепленных за ними школ позволило сделать вывод, что одного их мнения недостаточно

для оценки студентов-практикантов. Поскольку большую часть времени со студентами проводят именно учителя-наставники, у них больше возможностей объективной оценки профессионального роста студентов. Привлечение наставников к оценке практикантов освобождает последних от ощущения «урока-катастрофы» в результате посещений университетских кураторов, а возложенная на наставников ответственность делает их роль в программе более значимой.

По мнению учителей-наставников, теоретический курс должен более полно освещать ряд тем, актуальных для прохождения студентами практики. Прохождение педагогической практики будет более успешным, если в педагогическом колледже увеличат количество занятий по таким темам, как руководство классом, планирование учебных тем и уроков, оценивание знаний, знание учебного плана (в особенности новых государственных стандартов и требований), работа с родителями. На совместных совещаниях часто отмечалось, что данные темы должны быть изучены до того, как начнется первая практика.

Хотя наставники и отводят ведущую роль практическому обучению, они осознают важность теоретического курса. В ходе наставничества учителя стремятся достичь баланса между теоретическими и практическими аспектами, между тем, что «есть», и тем, что «должно быть». Таким образом, ставя общие цели, учителя-наставники и преподаватели колледжа стремятся работать в тесной взаимосвязи. Программа подготовки учителей в Канаде, включающая широкий блок практической деятельности, ориентирована на современные концепции педагогического и школьного образования. Считается, что успешность профессионально-педагогической подготовки учителя напрямую связана с постоянным моделированием педагогической практики [173, р. 219]. Комплексный характер педагогической практики (проведение студентами уроков, выполнение организационных функций классного руководителя, осуществление исследований), а также структурированность практики, которая носит характер постепенного осложнения ее содержания, делают педагогическую практику важной интегративной частью профессиональной подготовки учителя.

**В США**, как и в большинстве стран, педагогическая практика является составной частью профессионально-педагогической подготовки учителя. Подготовка учителей в высших учебных заведениях представляет собой четырехлетнее образование с присуждением степени бакалавра. Традиционно программа включает дисциплины будущей специализации: математику, естественные науки, музыку, искусство, литературу, а также профессиональные дисциплины, такие как философия образования, психология обучения, методы преподавания. На сегодняшний день в образовательном процессе активно ведется преподавание будущим учителям курсов по использованию компьютеров и других технических устройств. Для получения диплома бакалавра студент обязан пройти педагогическую практику (II семестра), работая в качестве учителя-практиканта 4 дня в неделю. Он еще не имеет права самостоятельно проводить занятия и ограничивается наблюдением за рабо-

той учителей, ведением документации, индивидуальными консультациями, посещением занятий. Для получения права преподавания будущий учитель должен получить постоянную лицензию, т.е., сдать квалификационный экзамен штата, в котором он будет работать. Для этого требуется наличие степени бакалавра, завершение курса обучения по учительской программе, одобренной Национальным советом по аккредитации педагогического образования (National Council for Accreditation of Teacher Education – NCFTE). Требования к учителям в каждом штате США существенно варьируются [158].

В конце XX – начале XXI в. система подготовки педагогов в США стала более сбалансированной за счет улучшения организации педагогической практики, в том числе появления новой модели профессионального сотрудничества между университетами и школами. Данная модель предусматривает создание на базе школы рабочих групп, состоящих из студентов-практикантов, их университетского куратора, школьного учителя, психолога и социального работника. На 1 курсе обучения студенты выбирают школу, где они проводят большую часть своего учебного времени в роли ассистента школьного учителя. Многие колледжи внедряют прохождение практики в школах с социально-разнородным или «проблемным» контингентом. Период первой школьной практики является своеобразным «фильтром», пройдя который студент понимает, насколько его выбор профессии был правильным и принимает решение о дальнейшем обучении (процент отчисления на данном этапе достигает 40 %) [102, с. 367].

Основные теоретические знания по педагогике, психологии, антропологии, культурологии, философии образования студенты получают на третьем и четвертом годах обучения. После 4 лет обучения начинается интернатура (1 год), по окончании которой студенты сдают государственный письменный экзамен, защищают выпускную квалификационную работу. Студенты учатся в группах по 10–15 человек. У каждой группы, помимо преподавателей, проводящих лекции и семинары, есть координатор-преподаватель университета, к которому студент обращается с вопросами. Кроме того, за каждым студентом закреплен школьный наставник, в классе которого студент проходит практику [50].

Тесный союз университета и школы позволяет использовать нестандартные формы работы студентов: вузовский координатор, находящийся в школе несколько дней в неделю, организует рабочие группы из студентов, школьных педагогов и психологов для решения оперативных проблем. Важно то, что студент имеет право предложить свое решение практической проблемы (дисциплинарной, методической, проблемы взаимодействия с семьей обучающегося и др.), при этом, если он сумеет убедить членов группы в правильности и этичности своего решения, оно будет принято на практике. Эти группы анализируют практические ситуации взаимодействия школы

и обучающихся, работают с семьями учеников и местным социальным сообществом, разрабатывают программы обучения и системы оценки, приобщая студентов с первых курсов обучения к практическим педагогическим задачам.

К положительным сторонам данной модели практики можно причислить развитие у будущих педагогов следующих компетенций: построение новых связей и сети отношений (этому способствует работа в рабочей группе, в состав которой входят студенты, университетские преподаватели и школьные педагоги; выполнение совместных исследовательских проектов); освоение новых ролей (наставника, лидера группы, коллеги-критика, педагога-исследователя); создание новых структур (группы педагогов, рецензирующих письменные работы коллег; рабочие группы, создаваемые для принятия оперативных решений в сложившейся ситуации в школе); освоение новых видов деятельности (написание научных статей и других письменных работ, не входящих в стандартный набор письменных в педагогическом вузе; освоение разных способов оценивания обучающихся; разработка образовательных стандартов и программ; анализ и создание проблемно-ориентированных ситуаций для их проработки на практике.

К недостаткам тесного сотрудничества школы и педагогического университета относится высокая зависимость качества подготовки студентов от личных качеств участников рабочих группы, а значит, невозможность с точностью повторить полученный результат.

В США существуют школы так называемого «профессионального развития», где студентам необходимо пройти педагогическую практику под руководством и наблюдением опытных преподавателей. Практика в учебном процессе, в целом, занимает 1 год. Ее прохождение является одним из обязательных условий при получении постоянной лицензии на право учительской деятельности. Кроме того, в ряде штатов США предлагаются альтернативные педагогические учебные программы для лиц, не имеющих специальной педагогической подготовки, но желающих работать в школе. Альтернативные программы предусматривают 1–2-годовалую работу в школе под руководством опытных педагогов и курс обучения педагогическому мастерству [51, с. 413].

Формы педагогической практики разнообразны: проведение занятий и внеклассных мероприятий, работа летом с малоимущими и отстающими детьми и т.п. Как правило, активной фазе педагогической практики предшествует фаза подготовки к ней, которая осуществляется в различных формах: микрообучение, педагогическое моделирование, видеоуроки, дистанционное обучение. Микрообучение традиционно включает в себя ряд этапов: определение конкретного умения; теоретическое ознакомление с этим умением; просмотр учебного фильма, который дает возможность наблюдать практическое использование данного умения; подготовка 3–5-минутного фрагмента урока для демонстрации этого умения; проведение урока со студентами и запись его на носитель информации; обсуждение и анализ записанного урока с другими студентами под руководством преподавателя.

Педагогическое моделирование предполагает поиск решения конкретных ситуаций, возникающих в школе, их групповой и индивидуальный анализ помогает развитию профессиональной компетенции обучающихся. Видеоуроки проводятся с целью знакомства с передовым опытом преподавания, анализа предметных уроков, стиля преподавания, структуры и содержания учебного занятия [24, с. 43–44].

На современном этапе в ряде вузов США широко применяется клиническая подготовка будущих учителей в школах-клиниках. Одна из лучших моделей по определению Министерства образования США была разработана в университете Эль-Пасо (штат Техас). Программа, получившая название *подготовка в «полевых условиях»* (field-based program), предусматривает, что все университетские курсы по предметным дисциплинам, методике, педагогике и педагогической практике проводятся непосредственно в базовой школе (клинике). По мнению разработчиков, технология данной модели имеет следующие преимущества: осуществление естественным образом связи теоретических курсов с педагогической практикой; непосредственное применение полученных знаний и возможность получения обратной связи от профессорско-преподавательского состава, находящегося в школе вместе со студентами; налаживание многоуровневого партнерства между университетом и школой, университетским профессорско-преподавательским составом и школьными учителями, студентами и школьными учителями, студентами и школьниками, профессорско-преподавательским составом и школьниками [50, с. 36].

Анализ североамериканского опыта организации педпрактики позволил выделить позитивные элементы.

1. В современной системе подготовки учителей на Западе отводится большое место практической отработке профессиональных умений и навыков. Как следствие, практический аспект подготовки будущего учителя по значимости не только не уступает теоретической подготовке, но и постоянно усиливается. В общей сложности одна треть (иногда половина) учебного времени отводится на педагогическую практику студентов, что, несомненно, сказывается на уровне их готовности к выполнению своих профессиональных обязанностей. Уже на стадии теоретической подготовки в вузе в ходе семинарских и лабораторных занятий делается акцент на развитие у будущего учителя умений решать профессиональные задачи в теории и на практике как самостоятельно, так и коллегиально. Ознакомление с арсеналом педагогических техник на аудиторных занятиях позволяет будущим практикантам потренироваться в применении теоретических знаний в различных педагогических ситуациях до прихода в школу.

2. Профессиональное становление студентов обеспечивается за счет раннего погружения в школьную среду, поддержки инновационных форм сотрудничества школы и университета, что способствует формированию необходимых практических компетенций студентов и их профессиональному самоопределению.

3. Постоянный поиск новых форматов прохождения практик позволяет учесть образовательные запросы студентов-практикантов и будущих работодателей, в качестве которых выступают учреждения образования. Педагогическая практика организуется в разных типах учреждений образования, на разных возрастных группах учащихся.

4. Следует подчеркнуть особую роль рефлексии и обратной связи тьюторов со студентами в ходе практики. Оценка за практику выводится на основе письменных отзывов всех методистов, посетивших студентов, что значительно снижает субъективность в оценивании. Все это, вместе взятое, позволяет выйти на достаточно хороший базовый уровень практической подготовки учителя уже в стенах вуза, что создает прочную основу для последующей эффективной педагогической деятельности.

### **Выводы по главе 1**

1. В ходе эволюционного развития в системе подготовки будущего учителя педагогическая практика прошла несколько исторических этапов: поисковый (1918–1931 гг.), реорганизационный (1932–1957 гг.), стабилизационный (1958–1991 гг.), переходный (1992–1999 гг.), модернизационный (2000 г. – по н/в). Ретроспективный анализ позволил выявить особенности трансформации педагогической практики будущих учителей в рамках советского и постсоветского периодов, влияние образовательных реформ на ее организацию, целевые установки, содержание, продолжительность.

На протяжении данных исторических этапов роль, место, назначение, сроки педагогической практики, взгляды на нее органов управления образованием, ученых-педагогов, специалистов постоянно менялись. Обобщение отечественного опыта, с одной стороны, показало изменчивость оснований педагогической практики и ее высокую динамичность, с другой – подтвердило точку зрения о наличии лимитирующего фактора эффективности педагогической практики вследствие нестабильности развития системы образования в рамках определенных временных периодов, не позволившей разработать оптимальное содержание педагогической практики [70, с. 398]. Обосновано влияние образовательных реформ на изменение статуса педагогической практики в системе подготовки учителя, ее целей, содержания и продолжительности. Показано, что практически все нововведения в организации педагогической практики были вызваны реформированием средней и высшей школы, изменением требований к подготовке учителя, перед которым ставились новые задачи, отражающие общественные запросы.

2. Раскрыты концептуальные основания модернизации педагогической практики в новых образовательных реалиях XXI в., под которыми мы понимаем основные положения (идеи, представления, подходы, принципы и др.), регулирующие общую направленность и ход модернизации и составляющие ее теоретический каркас. На основе контент-анализа терминов *модернизация, модернизация образования, модернизация педагогического*

образования уточнена трактовка центрального понятия исследования *модернизация педагогической практики студентов*, выявлены методологические подходы (системный, комплексный, компетентностный, акмеологический и др.); аспекты (нормативно-правовой, экономический, управленческий, содержательный, кадровый), ведущие принципы (научность, многофункциональность, непрерывность, системность, вариативность, инновационность, мобильность, цифровизация, алгоритмизация, партнерство «школа–вуз»); источники (использование внутренних ресурсов системы педагогического образования; опора на прогрессивные разработки; обращение к зарубежному опыту, апробированным моделям, схемам организации, технологиям, инновационный поиск); механизм модернизации в виде заимствования, апробации и внедрения лучших образцов, реализуемый в виде копирования модели педагогической практики или алгоритма ее организации, управления и функционирования.

3. С конца XX в. в европейском регионе педагогическая практика как компонент подготовки будущих учителей развивается в рамках требований Болонского процесса, который оказал влияние на усиление практической направленности педагогической подготовки в стенах вуза и актуализировал задачу максимальной адаптации студентов к будущей профессии. На основе анализа опыта ряда стран (Франция, Германия, Великобритания, Финляндия, Венгрия, Нидерланды), относящихся к разным регионам европейского континента (Западная Европа, Северная Европа, Восточная Европа) выявлены и обобщены тенденции модернизации педагогической практики будущих учителей на: *программно-концептуальном уровне* – ориентация на общепринятые стандарты высшего образования, концептуализация (опора на концепцию, программу), автономия вуза в выборе видов, содержания и сроков практики, соблюдение баланса теоретической и практической подготовки, моделирование (поиск эффективной модели); *структурно-содержательном уровне* – структуризация (наличие компонентов), типологизация (выделение типов, видов), алгоритмизация (закрепление хода и порядка проведения в инструктивных документах), дифференциация (варьирование содержания, баз прохождения, продолжительности в зависимости от вида и задач практики); *организационно-управленческом уровне* – эффективный менеджмент (внедрение эффективных механизмов управления), систематический мониторинг параметров качества; *методическом уровне* – усиление методической составляющей (разносторонняя методическая помощь, разнообразие форм ее оказания); активное использование ИК-технологий.

## ГЛАВА 2

### ПРОЦЕССЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

#### 2.1. Инновации в организации педагогической практики будущих учителей в российских вузах

В первые годы после распада СССР на постсоветском пространстве активно разворачивается процесс модернизации педагогического образования. В этот период на базе педагогических институтов образуются педагогические университеты. Если первоначально повышение статуса при переименовании не всегда соответствовало реальному уровню их развития, то последующая история педагогических университетов связана со значительным расширением спектра предлагаемых специальностей, с открытием магистратуры, аспирантуры, созданием специализированных советов по защите кандидатских и докторских диссертаций. В начале XXI в. педагогические университеты становятся центрами науки, образования и культуры в регионах. Оценивая развитие системы педагогического образования в этот период, специалисты отмечали необходимость в модернизации: а) содержания образования и практической подготовки; б) структуры – в плане создания комплексов педагогического образования, в которые должны были войти педагогические колледжи и институты повышения квалификации [27; 29; 41; 66; 78; 108; 161].

Вступление Российской Федерации в Болонский процесс (2003 г.) стало действенным фактором трансформации государственной политики в области высшего профессионального образования. Интеграция российской системы высшего педагогического образования в мировое образовательное пространство выдвинула на повестку дня необходимость достижения сопоставимости и совместимости с другими образовательными системами, прозрачности для международного образовательного рынка. В связи с этим актуализировались задачи разработки и введения новых государственных стандартов высшего образования, трансформации его содержания, создания на их основе принципиально иных учебных планов, соответствующих международным стандартам качества, введением компетентностного подхода, системы зачетных единиц, блочно-модульной системы обучения, кредитно-рейтинговой системы оценивания знаний [139].

Решение этих задач потребовало перестройки системы педагогического образования, ее ориентации на освоение студентом за время обучения в педагогическом университете широкого спектра профессиональных ролей педагога XXI в.: творческого учителя, наставника, воспитателя, эффективного менеджера, тьютора, организатора мероприятий, исследователя, эксперта, методиста, консультанта, куратора, репетитора, педагога-психолога, социального педагога, модератора, медиатора и т.д. Стало очевидно, что достижение нового качества подготовки будущего учителя не может быть



достигнуто традиционными средствами, исчерпавшими себя. Социокультурная и организационная модернизация педагогического образования возможна лишь в рамках новых управленческих стратегий и образовательных технологий.

Реорганизация высшего педагогического образования напрямую связана с оптимизацией педагогической практики студентов, поскольку она является ведущим звеном в системе подготовки будущего учителя. Динамично развивающееся информационное общество выдвигает новые требования к качеству подготовки педагога. Несомненно, подготовка компетентного, высококвалифицированного специалиста зависит от «погружения» студента в образовательную среду, начиная с 1 курса. По этой причине актуальными представляются ориентиры дальнейшего развития педагогической практики: введение системы непрерывной практики, практико-ориентированное обучение, перенос учебных занятий на базы практик, совершенствование содержания практики, создание среды опережающего развития будущего учителя.

Анализ опыта организации педагогической практики студентов в российских вузах [27; 29; 37; 39; 62; 132; 137; 161; 162; 167] свидетельствует о наличии ряда инноваций (концептуальных, организационных, методических и др.), цель которых – устранение профессиональных дефицитов практической подготовки студентов к педагогической профессии. Концептуальные инновации ориентированы на новые концепции, модели, предполагающие альтернативный формат проведения педагогической практики студентов, организационные – на создание новых структур, в рамках которых осуществляется практическая подготовка будущих учителей, методические – на совершенствование методики и методического обеспечения. Часть инноваций представляет собой попытку интеграции вузовских традиций и современных подходов, другая носит характер заимствования зарубежного опыта.

Одним из заметных новшеств последних лет, ориентированным на модернизацию педагогической практики будущих педагогов, стало создание в российских вузах *педагогической интернатуры*. Как форма практической подготовки интернатура не одно десятилетие существует в ряде стран под названиями «Пробный год работы в школе» (Великобритания), «Референдарият» (Германия), «Программа введения в профессию» (Канада, Корея, Япония), «Интернатура» (США), «Практика» (Финляндия).

Педагогическая интернатура – это форма последиplomной практики, период стажировки и адаптации начинающего учителя в условиях конкретной образовательной организации, в результате прохождения которой происходит постепенное превращение выпускника педагогического вуза в учителя-профессионала. В настоящее время педагогическая интернатура представляет собой инновационную форму подготовки педагогических кадров с целью уменьшения разрыва между компетенциями выпускников бакалавриата и требованиями профессионального стандарта педагогов. Российский педагог Е. Ю. Грачева считает, что интернатура представляет

собой уникальное образовательное пространство, в котором осуществляется деятельное объединение различных учебных проектов, ориентированных на педагогическую поддержку начинающих учителей (наставничество, практикумы, сертификация, лицензирование и т.п.) [26].

В российской педагогической периодике специалисты выделяют два подхода к организации педагогической интернатуры: первый подразумевает практическую подготовку будущего учителя в интернатуре в период обучения в вузе (Н. А. Мосина, В. Л. Дубинина, В. В. Рубцов и др.), второй рассматривает интернатуру как последиplomную стажировку в условиях общеобразовательных учебных заведений (Е. Н. Геворкян, Е. Ю. Грачева, Т. В. Лучкина и др.).

Прохождение интернатуры параллельно с обучением в вузе было реализовано в Московском государственном психолого-педагогическом университете, Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева, Уральском государственном педагогическом университете. Опыт организации педагогической интернатуры как последиplomной практики накоплен в Московском государственном педагогическом университете, Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского, Омском государственном педагогическом университете.

**В Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева** сопровождение интернов (студентов 2–4 курсов) организовано по принципу супервизии, а основной формой отчетности выступает рефлексивный педагогический дневник. Данный дневник является одновременно и методическим пособием, помогающим не только организовать работу с учащимися, но и оказать помощь в преодолении различных трудностей. Для эффективной рефлексии в нем предусмотрено заполнение карты самооценки студента на весь период интернатуры. В конце каждого этапа педагогической интернатуры проводится совместный с руководителем практики анализ информации из данной карты, который служит источником планирования следующего этапа. Таким образом, налажена «обратная связь» между университетским руководителем и интерном, в ходе которой имеется возможность обсудить на заседаниях кафедры нерешенные проблемы, оперативно корректировать программы подготовки к интернатуре.

Что касается супервизии, в педагогическом университете она реализуется как инновационная форма взаимодействия между руководителями практики и интернами. Интерны разделяются на группы по 8–10 человек, в которых осуществляется постоянное педагогическое общение по вопросам практической деятельности будущих учителей, связанным с подготовкой к интернатуре, текущими трудностями, обсуждением первого педагогического опыта. Можно выделить несколько сфер сотрудничества в рамках супервизии: сфера обучения (интерны на практике реализуют теоретические знания, полученные в стенах университета, занимаются воспитательной и исследовательской работой); сфера руководства, которая включает в себя

рефлексию своего профессионального поведения и деятельности. Происходит анализ затруднений в работе с учащимися, интерны также учатся профессионально реагировать на поведение своих коллег и администрации базы интернатуры; реализована сфера поддержки (повышение стрессоустойчивости, анализ напряжения и дискомфорта, осознания будущими учителями своей значимости в педагогической деятельности). Супервизорами выступают университетские методисты, которые в ходе субъект-субъектных отношений являются гарантами успеха каждого интерна [84].

С 2013 г. в ряде столичных педагогических университетов начался эксперимент по разработке концепции и программы педагогической интернатуры как последовательной модели подготовки учителя. Модель организации постдипломной педагогической интернатуры реализуется в **Московском городском педагогическом университете**. Продолжительность обучения, в основе которого лежит компетентностный подход, составляет 10 месяцев. Интерны закрепляют сформированные за период обучения в бакалавриате универсальные и профессиональные компетенции и осваивают три уровня педагогической подготовки: учебно-теоретический, учебно-практический и научно-практический. Учеба в интернатуре носит модульный характер с условием построения индивидуальной образовательной траектории каждого интерна. Для контроля усвоения программы обучения предусматривается введение тестирования (один раз в два-три месяца) и промежуточного собеседования. Учебно-практический уровень подготовки педагога предусматривает работу в качестве учителя-предметника и классного руководителя, во время которой интерн помимо проведения уроков и воспитательных мероприятий выполняет комплекс заданий, занимается их анализом, ведет дневник установленного образца. Научно-практический уровень обучения включает в себя выполнение научно-практической и научно-исследовательской работ, итоговым продуктом которых выступает завершенное педагогическое исследование, предоставляемое в виде научной статьи в рецензируемом журнале (выступление с докладом на конференции и т. д.) [138]. Основной формой обучения в интернатуре является индивидуальная работа, кроме нее обучающийся обязан принимать участие в работе педагогических советов, научных семинаров, производственных совещаний и мероприятий, проводимых курирующими кафедрами. Непосредственными руководителями интернов выступают вузовские педагоги-кураторы и педагоги-наставники базовых школ. За весь период обучения в интернатуре предусмотрена выплата стипендий. Объем выполняемой педагогической нагрузки равен половине ставки штатного работника. На завершающей стадии обучения в педагогической интернатуре для подтверждения права заниматься педагогической деятельностью проводится итоговая аттестация в виде собеседования. Для этого создается независимая государственная комиссия. Только успешно прошедшие аттестацию учителя имеют право заниматься педагогической деятельностью [49].

Еще одной инновационной формой профессиональной подготовки будущих педагогов является *психолого-педагогическая клиника*, которая способствует развитию у них навыков практической консультативной деятельности. Студенты проводят в клинике 4–6 часов в неделю, общаясь с теми, кто обращается за помощью по вопросам образования и воспитания детей, сопровождения разных категорий обучающихся, организации образовательного процесса в разного рода образовательных учреждениях, оказания образовательных услуг и т.п. Цель психолого-педагогической клиники – оказание бесплатной психолого-педагогической поддержки людям, которые в силу жизненных обстоятельств не могут получить ее на платной основе. Преподаватели вуза сопровождают студентов в их работе, выступая в роли супервизоров, обсуждая со студентами сложные ситуации, анализируют допущенные ошибки, ищут ответы на вопросы и пути решения проблем, а также разрабатывают рекомендации, проекты, диагностические средства и т. п. [31, с. 127].

Локальной инновацией организационного характера в ряде университетов стало проведение предваряющей педагогическую практику будущих учителей *научно-практической конференции*. В отличие от традиционной установочной конференции она включает несколько этапов. Первый этап (демонстрационный) – демонстрация показательных уроков учителей-предметников с помощью современных компьютерных технологий. Второй этап (рефлексивный) – проведение в режиме круглого стола совместной рефлексии студентами и преподавателями просмотренного материала. Третий этап (обучающий) – «студенческие чтения» (выступление студентов с научными докладами по вопросам педагогики и психологии, методики преподавания предмета и их коллективное обсуждение). Четвертый, последний, этап конференции (организационный) – обсуждение задач и содержания предстоящей практики и получение студентами заданий для выполнения в период их практики [144, с. 79].

В качестве примера методической инновации последнего времени можно привести пример оформления отчета о прохождении педагогической практики в виде *портфолио*. Традиционно отчет студентов по итогам практики включает конспекты зачетных уроков и внеклассных занятий, характеристики учителей-методистов о работе студентов-стажеров и др. Нередко отчеты студентов являются лишь формальностью: читая их, трудно увидеть студента, его личностный и профессиональный рост за время прохождения педагогической практики. Использование портфолио в качестве итогового документа по педагогической практике помогает скорректировать ситуацию. Технология портфолио, предложенная в середине 1990-х гг. учеными Западной Европы, в российской педагогике начала XXI в. признана одной из важных составляющих личностно-ориентированного обучения в современной средней и высшей школе. Российские специалисты высоко оценивают возможности использования портфолио в ходе педагогической практики студентов. Так, по мнению Т. В. Стрельцовой, оно служит свидетельством

«эффективности процесса обучения, мерилom его результатов для студента и установления обратной связи» [148, с. 30–31]. Портфолио выступает в качестве документа, отражающего динамику развития студента. Содержание портфолио студентов-стажеров разнообразно, зависит от места и условий прохождения педагогической практики и может включать в себя: информацию о разработчике; персональное педагогическое кредо или эпиграф к практике; отзывы о педагогической практике (учителей, студентов, учащихся); материалы по подготовке зачетных уроков по специальности; конспект внеклассного мероприятия; самоанализ проведенных уроков; эссе-размышление о педагогической практике; характеристику студента-стажера.

С 2009 г. в **Московском гуманитарном педагогическом институте** реализуется проект альтернативной организации практической подготовки студентов «Педагогические мастерские». Цель проекта – популяризация профессии учителя, повышение привлекательности педагогической карьеры у молодежи через проведение педагогической практики на базе лучших образовательных учреждений столицы посредством диалога, сотрудничества педагогов и педагогических коллективов, студентов и преподавателей. Проект, с одной стороны, направлен на адресную подготовку педагогических кадров по запросам авторских образовательных учреждений, с другой – на обеспечение выпускников интересной перспективной работой в лучших образовательных учреждениях Москвы. Педагогическая практика в проекте рассматривается через призму сотрудничества учителя-мастера и студента-практиканта, которое ведет к прочному усвоению профессиональных ценностей и формированию жизненной стратегии, предполагающей постоянное движение к осуществлению все более сложных замыслов, результаты которых нужны не только самому человеку, но и обществу в целом [117]. Педагогические коллективы лучших школ, во-первых, наглядно демонстрируют практикантам успешность учительской профессии, во-вторых, проводят мастер-классы, обучая студентов эффективной педагогической деятельности. Считается, что тесное общение с педагогами-профессионалами в процессе педагогической практики стимулирует развитие у студентов понимания сущностных особенностей педагогической профессии, важности профессионального выбора, необходимости личностного и профессионального развития и саморазвития [118, с. 484].

В **Якутском государственном университете** сопровождение педагогической практики студентов осуществляется с помощью *специализированного факультетского сайта*. Целью сайта является обеспечение информационной, методической и психологической поддержки студентов педагогических специальностей вузов и молодых специалистов, выезжающих на педагогическую практику и работу в школы, расположенные далеко от вуза. В структуру сайта входят страницы, на которых помещаются документы, необходимые для прохождения практики, методические рекомендации, примеры оформления отчетной документации. На сайте работает форум, где студенты имеют возможность обмениваться информацией, поделиться пробле-

мами, с которыми они столкнулись в процессе прохождения педагогической практики, и получить квалифицированный совет. Кроме сайта по педагогической практике, который обеспечивает студента инструктивными и методическими материалами, в вузе широко используются возможности общения университетских преподавателей со студентами-практикантами посредством современных информационных средств. С их помощью руководитель педпрактики имеет возможность оперативно обмениваться информацией, оказывать студентам методическую и психолого-педагогическую поддержку. Потенциал сети Интернет в области образования огромен и чрезвычайно востребован в студенческой среде [146, с. 118].

Руководители педагогической практики часто сталкиваются с проблемой оценки практической деятельности будущего учителя в школе, поиска ее критериев. Преподаватели, ответственные за практику студентов, выводят общую отметку за проведение студентами урока, основываясь на следующих показателях (табл. 2.1).

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева была разработана Концепция и программа обновления содержания и организации педагогической практики студентов, где с учетом нового содержания педагогической практики вместо установочных конференций, на которых решались организационные вопросы, стали проводиться *установочные мини-тренинги*, где студенты могли отразить свою статусную позицию в период практики, психологически настроиться на выполнение предполагаемых задачами практики видов профессиональной деятельности, обсудить и «проиграть» субъективно сложные ситуации предстоящей работы.

Т а б л и ц а 2.1

Критерии оценки проведения урока студентами-практикантами

Деятельность студента на уроке	Педагогические компетенции	Отметка
Демонстрация знания предмета, умений разъяснения учебного материала	1) ясность и логика изложения нового учебного материала; 2) четкость записей на доске; 3) использование учебных пособий (схем, таблиц, рисунков, ТСО)	
Организация учебного занятия	1) работа на занятиях не только с сильными, но и со слабыми учащимися; 2) рациональное использование учебного времени; 3) использование различных форм взаимодействия (в парах, группах, командах)	

Применение методов и технических средств обучения, учебных пособий	1) использование методов активизации учащихся; 2) использование технических средств обучения; 3) использование современных технологий обучения	
Поддержание дисциплины учащихся на уроках	1) управление поведением всего класса во время урока; 2) поиск путей активного включения в работу пассивных учащихся; 3) использование невербальных средств воздействия в целях вовлечения учащихся в учебную работу	
Мониторинг уровня усвоения учебного материала учащимися	1) постоянное отслеживание динамики освоения учебного предмета; 2) применение различных видов контроля знаний; 3) наличие четких критериев оценивания	

В разработанных документах получили отражение новые приоритеты педагогической практики студентов в вузе. Новая стратегия педагогической практики ориентирована не только на выполнение программы практики, но и на реализацию личностного подхода к каждому студенту, целенаправленное и последовательное раскрытие в нем сильных личностных и профессиональных качеств. Был разработан пакет учебных заданий для личностно-ориентированной самостоятельной работы студентов различного уровня сложности и степени творчества, обеспечивающий индивидуализацию практической подготовки при общем задании студентам на период педпрактики. С учетом изменений в содержании практики было расширено учебно-методическое обеспечение самого процесса. Наряду с рекомендациями и пособиями, в которых содержались программа практики, набор заданий, образцы отчетной документации, студентам предлагались ссылки на методическую, учебную, научную и дополнительную литературу, сайты Интернета.

На отдельных факультетах предусматривается чтение *обязательных пропедевтических педагогических курсов* «Готовимся к школе» (14 часов), «Секреты классного руководства» (30 часов), которые призваны: 1) способствовать повышению мотивации студентов путем формирования профессиональных знаний и умений; 2) целенаправленно готовить студентов к профессиональной деятельности через знакомство с продуктивными формами работы с учащимися, коллегами-преподавателями, родителями. Пропедевтические педагогические курсы в режиме интерактивного тренинга, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении, доказали свою эффективность в системе профессиональной подготовки учителя.

Среди всех видов учебной практики студентов педагогических специальностей особое место занимает *летняя педагогическая практика*, имеющая ряд характерных особенностей. Во-первых, это самая длительная практика по времени и интенсивности общения студентов с детьми ежедневно в течение лагерной смены. Во-вторых, работа в качестве вожатого в летнем оздоровительном лагере требует использования всего багажа теоретических знаний, полученных в ходе предшествующего периода обучения в вузе, интенсивного развития профессиональных и коммуникативных компетенций студента. В-третьих, студент-вожатый сталкивается с необходимостью принятия самостоятельных управленческих решений, выбора методов, приемов воздействия на детей, организации их жизнедеятельности, несет моральную и юридическую ответственность за реализацию своих решений. В-четвертых, условия лагеря формируют опыт реальных производственных отношений, воспроизводят единый образ профессиональной деятельности учителя-управленца, учителя-методиста, учителя-воспитателя [69, с. 70].

В данном университете подготовка к летней практике осуществляется в течение всего учебного года и включает в себя два вида деятельности студентов: учебно-практическую и собственно практическую в рамках образовательного процесса. Первая предполагает изучение студентами следующих спецкурсов: «Методика творческой деятельности», «Основы безопасности и медицинской помощи в условиях загородного лагеря», «Оформительский практикум», «Игровой практикум», «Педагогика детского досуга» и др. Кроме того, на занятиях по физической культуре в рамках учебного процесса с учетом предстоящей работы в летнем лагере проводится специализированная спортивная подготовка, в содержание которой входит организация различного рода спортивных соревнований в микрогруппах, ознакомление с методикой проведения спортивных игр, обеспечение правил безопасности участников.

Собственно практическая подготовка студентов к летней педагогической практике осуществляется в рамках воспитательного процесса, когда студенты 3 курса выступают в роли помощников кураторов студенческих групп первокурсников, и продолжается в течение двух лет. В обязанности студентов-кураторов входит не только помощь в организации воспитательных мероприятий студентов 1–2 курсов, но и участие в учебном процессе, а именно: помощь преподавателям в проведении практических занятий, индивидуальных занятий с отстающими первокурсниками, тестового контроля знаний. Такой подход дает возможность, во-первых, сократить период адаптации первокурсников; во-вторых, организовать действенную индивидуальную помощь студентам младших курсов при изучении различных предметов; в-третьих, сформировать у студентов 3 курса навыки индивидуального и группового взаимодействия, практической педагогической деятельности, активное и ответственное отношение к своей работе. В Краснояр-



ском государственном педагогическом университете летняя педагогическая практика традиционно заканчивается конференцией, которая проводится в форме творческого отчета в присутствии студентов младших курсов [162, с. 100].

В **Ставропольском государственном университете** подготовка студентов к летней педагогической практике осуществляется в *школе вожатого*, организованной студенческим педагогическим отрядом «Классики». Подготовка вожатых носит ступенчатый характер и включает два этапа: информационно-теоретический и методический. Первый этап направлен на получение студентами психолого-педагогических и социально-педагогических знаний, информации, связанной с работой вожатого. Координатор школы подбирает специалистов-практиков, хорошо зарекомендовавших себя в социально-педагогической работе с детьми и молодежью. Составляется расписание занятий, объявляется набор слушателей среди студентов вуза. Обучение проводится в соответствии с разработанным учебным планом, включающим лекционный курс, семинарские занятия, психолого-педагогические тренинги, педагогические практикумы, деловые игры. Параллельно ведется выявление наиболее талантливых студентов из числа слушателей школы и составляется психологический портрет каждого студента. Впоследствии эти данные используются для выявления склонностей и способностей студентов с целью определения направлений их профессионально-личностного развития. В процессе занятий в школе вожатого студенты учатся самоорганизации и взаимодействию с другими участниками образовательного процесса, получают возможность ознакомиться с проблемами педагогики детского досуга, вопросами управления и развития детского коллектива. Интересна тематика занятий: «Детское самоуправление в условиях лагеря», «Позиция вожатого и логика развития лагерной смены», «Разработка сюжетно-ролевых игр для детей и подростков», «Педагогический менеджмент», «PR в лагере», «Педагогический анализ воспитательных мероприятий», «Правовые основы работы в ДОЛ», «Основы планирования работы вожатого в ДОЛ», «Основы лидерства» и др. Полученные теоретические знания закрепляются на практических занятиях и разнообразных тренингах. По завершении занятий студентами сдается комплексный экзамен, (включающий тестирование, устный ответ и письменное задание), по результатам которого выдается сертификат о прохождении курса.

На втором этапе студенты после завершения курса выезжают в лагерь, где проводится выездной семинар. Здесь на практике закрепляются полученные знания по организации летнего отдыха детей и подростков в условиях загородного лагеря. В ходе семинара студенты учатся самостоятельно разрабатывать программы смен и сценарии мероприятий для отдыха детей, овладевают методическими приемами, практическими умениями и навыками, приобретают профессиональные компетенции, которые помогут им в работе в условиях детского оздоровительного лагеря. Методическая подготовка способствует быстрой адаптации вожатых в условиях работы в детском оздоровительном лагере, развитию у них личных и деловых качеств; формированию коммуникативных способностей, умений практического использо-

вания различных воспитательных программ и методик; организации и стимулированию социальной активности. Полученный методический опыт является залогом конкурентоспособности будущего специалиста [66].

Инновационные изменения в организации педагогической практики будущих учителей получили отражение в педагогической теории. В первые десятилетия XXI в. педагогическая практика в России становится объектом многочисленных диссертационных исследований, которые охватывают широкий спектр проблем [приложение Г].

Этот период характеризуется исследовательской активностью специалистов в разработке и реализации инновационных моделей педагогической практики студентов. Одной из наиболее популярных является модель педагогической практики, базирующаяся на компетентностном подходе, в основу которой положена идея развития и саморазвития педагогических компетенций, профессиональных качеств личности и индивидуальности будущего педагога.

Так, в исследовании Н. Б. Фроловой (2008 г.) представлена компетентностная модель педагогической практики воспитателей дошкольного образовательного учреждения в виде системы, состоящей из трех компонентов.

Аксиологический компонент предполагает формирование умения решать профессиональные задачи на основе полученных знаний и рассматривается как основная цель практики. Данное умение выполняет роль интегративного показателя профессионального становления специалиста в области дошкольного образования и обозначается как важнейшая профессиональная компетенция.

Содержательный компонент подразумевает выполнение заданий, которые обеспечивают ориентацию студентов в проблемах педагогики раннего и дошкольного детства: предварительное изучение программы и методической литературы по конкретным разделам программы, сравнительный анализ задач воспитания и развития детей в разных возрастных группах, структурированные наблюдения педагогического процесса, позволяющие качественно подготовиться к педагогическому взаимодействию с детьми.

Организаторский компонент включает проведение консультаций, предусматривающих знакомство с содержанием заданий, требованиями к их выполнению и критериями оценки, совместное с руководителем практики обсуждение индивидуальной программы саморазвития профессиональных компетенций на основе самодиагностики, что позволяет обеспечить мотивацию для осознанного формирования профессиональных педагогических умений. Студенты выполняют задания в микрогруппах по 5–6 человек. Важным условием реализации цели и задач данного вида практики является параллельное обсуждение результатов выполнения заданий, проблемных ситуаций, конструирование и решение педагогических задач различных типов на занятиях по курсу «Практикум по решению профессиональных задач», а также дисциплинам предметной подготовки. До начала практики

студенты получают вопросы для обсуждения на итоговой конференции, которые позволяют придать дополнительную целевую направленность их деятельности [156].

В 2009 г. С. М. Дзидзоева предложила модель педагогической практики, направленную на развитие исследовательских компетенций студентов. Модель включает следующие компоненты: *ц е л е п о л а г а н и я*, предполагающий развитие компетенций студентов (поисковых, организационных, процессуальных, личностно-индивидуальных, рефлексивно-результативных) и удовлетворение их индивидуальных запросов в исследовательской деятельности; *с о д е р ж а т е л ь н ы й*, конкретизирующий и дифференцирующий содержание практики на различных этапах и видах деятельности студентов; *т е х н о л о г и ч е с к и й*, представляющий совокупность средств и методов развития исследовательских компетенций студентов; *р е з у л ь т а т и в н ы й*, отражающий материализованный продукт (проект, программа, концепция и т.п.) исследовательской деятельности студентов в процессе практики и уровень развития исследовательских компетенций. Конкретизация целей, задач, форм организации исследовательской деятельности студентов и технологии их индивидуального сопровождения на каждом этапе практики обеспечивает результативность развития исследовательских компетенций студентов-бакалавров. Эффективность разработанной модели педагогической практики обеспечивается ее целостностью, основанной на общих компетенциях и связях содержания практики и технологий индивидуального сопровождения научной траектории обучающихся; непрерывностью, обусловленной содержанием, этапами и видами их деятельности на практике; взаимодействием студентов, преподавателей и педагогов дошкольного образовательного учреждения; индивидуальным сопровождением будущих учителей в развитии их исследовательских компетенций на практике [30].

Российский педагог О. В. Алексеева (2013 г.) считает, что выдвижение на первый план субъектной позиции будущего выпускника педагогического вуза приводит к усилению практического компонента подготовки, ориентации студента-практиканта на накопление опыта профессиональной деятельности. Непредсказуемая ситуация на рынке труда, ожидающем выпускников педагогического вуза, требует хорошей теоретической подготовки, диверсификации типов практики и учреждений образования, на базе которых они проводятся. Для решения этих задач, по мнению ученого, предпочтительна *смешанная модель* организации практики, апробированная в таких странах, как Великобритания, Швеция, Норвегия и др. Данная модель имеет ряд особенностей: во-первых, раннее включение студентов в практическую деятельность, начиная с 1 курса; во-вторых, ступенчатый характер включения в практическую деятельность (приобретение первичного опыта профессиональной деятельности в моделируемых условиях, имитирующих реальный педагогический процесс (практикумы), осуществление педагогической деятельности в учреждениях образования сначала под руководством опытных методистов, затем самостоятельно; в-третьих,

переориентация теоретического обучения на сочетание традиционных форм подготовки с технологиями активного и интерактивного обучения, основанными на деятельностном подходе [4].

В 2004 г. Н. Г. Пряникова разработала, обосновала и апробировала модель педагогической практики, ориентированную на формирование ценностных ориентаций будущих учителей. Модель включает основные этапы, содержание, технологии, педагогические условия и отражает логику процесса, где каждый этап прохождения практики представляет собой относительно самостоятельное звено процесса ориентации будущих учителей на общечеловеческие, педагогические ценности, ценности физической культуры и спорта. Последовательность перехода от одного этапа к другому обеспечивает преемственность между ними, а характер перехода обуславливает вектор движения студентов к формированию ценностных ориентаций. Модель состоит из двух взаимосвязанных блоков: процессуального и функционального. Успешная реализация представленной модели обеспечивается соблюдением ряда педагогических условий (общих и частных). К общим отнесены условия, которые обеспечивают качественную организацию педагогической практики студентов и могут быть использованы в любой другой системе (методологическое, методическое, организационно-управленческое, кадровое, материальное обеспечение). На группе общих условий базируются частные условия организации педагогической практики, помогающие формированию ценностных ориентаций будущих учителей: раскрытие и максимальное использование ценностного потенциала физической культуры и спорта в программах педагогической практики вуза; использование разнообразных форм культурно-спортивной деятельности в процессе педагогической практики и др. [131].

Исследователь И. В. Коротков в 2004 г. разработал и апробировал *ориентировочную модель* организации педагогической практики студентов в условиях взаимодействия головного педвуза и его филиалов на основе лично-ориентированного подхода. В обновленном педагогическом образовании приоритетное значение должна иметь ориентация будущих специалистов на профессиональную деятельность, предметом которой является человек. В качестве основных направлений совершенствования профессиональной педагогической подготовки выступают: устранение перегрузки учебных программ и планов; создание механизмов систематического обновления содержания практической подготовки, которые должны совпадать с этапами теоретической психолого-педагогической подготовки; увеличение доли открытого образования всех уровней; осуществление перехода на сопоставимую с мировой систему показателей качества и стандарта педагогического образования всех уровней; обеспечение развития вариативности и доступности образовательных программ, переход от вариативности для преподавателей к вариативности для студента. Реализация вышеперечисленных положений позволяет более успешно осуществлять практическую подготовку студентов в педагогических вузах и их структурных подразделениях – филиалах [66].

При определении содержания различных видов педагогической практики ученый опирается на положение о единстве теоретической и практической подготовки будущих учителей. Овладение психолого-педагогическими знаниями осуществляется на протяжении всего периода обучения студентов, поэтому задания по педагогической практике должны не только отражать содержание теоретической подготовки студентов, но и быть направлены на ее углубление и расширение, формирование и совершенствование комплекса конкретных педагогических умений. В то же время взаимодействие между головным педагогическим вузом и его филиалом позволяет «адаптировать» не только теоретические курсы, но и практическую подготовку под региональные природно-экологические и другие особенности конкретного региона (республики, края, области, города, округа и др.). Таким образом, ориентировочная модель организации педагогической практики позволяет решить ряд задач: обеспечить преемственность между уровнями различных ступеней обучения в различных учебных заведениях, непрерывность практической подготовки на протяжении всего времени обучения, что в свою очередь явилось реализацией основных положений Программы модернизации педагогического образования до 2020 года.

В 2007 г. Н. М. Мкртчян предложила *модульную модель* организации педагогической практики, которая позволяет: а) повысить качество профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, преодолев разрыв между педагогической теорией и педагогической практикой; б) решить ряд проблем современного педагогического образования (недостаточно развитый интерес к будущей профессии, затруднения в применении полученных теоретических знаний, умений и навыков в реальных педагогических ситуациях, механическое, стереотипное представление о труде учителя). В содержании педагогической практики выделены отдельные блоки-модули, обладающие завершенностью и относительной самостоятельностью: образный – создание опережающего образа педагогической деятельности; аналитический – теоретическая и методическая подготовка к осуществлению педагогической деятельности; деятельностный – непосредственное осуществление педагогической деятельности, основанное на творческой самостоятельности студента.

Модель включает стадии с конкретными целями, задачами и формами их реализации. *Пропедевтическая* стадия представляет собой подготовительные семинары-тренинги, способствующие осмыслению студентами теоретико-методических вопросов практики. *Школьная* стадия интегрирует два последовательных этапа: тактический (4 курс, работа в 5–9 классах) и стратегический (5 курс, работа в 10–11 классах). *Итоговая* стадия модульной педагогической практики предполагает проведение малых педсоветов после каждого подэтапа и конференции в конце каждого этапа. Модульная педагогическая практика завершается защитой, в ходе которой практикантом представляются традиционные документы: отчет об учебно-воспитательной работе (4 и 5 курс), анализ

урока в дидактическом, методическом, психологическом аспектах (4 курс), план-конспект, сценарий урока (4 и 5 курс), развернутое тематическое планирование (5 курс), а также творческие работы, написанные в свободном жанре (эссе, отзыв, педагогическое сочинение), содержащие рассказ о впечатлениях о педагогической практике, осмысление наиболее ярких ее эпизодов, анализ ошибок, обозначение личностных и профессиональных перспектив [83].

Исследователь Л. И. Ермакова в 2010 г. обосновала модель педагогической практики по развитию акмеологической позиции будущего учителя. Данная модель ориентирована на развитие у студентов профессионально-личностных качеств и умений и предусматривает смещение акцентов с административно-нормативных требований на психолого-педагогическую поддержку индивидуального маршрута студента на практике, что позволяет успешно осуществлять будущую профессиональную деятельность. В табл. 2.2 представлены инновационные модели педагогической практики, апробированные специалистами на базе учреждений высшего педагогического образования.

Т а б л и ц а 2.2

Модели педагогической практики студентов, предложенные учеными

Тип	Автор, год	Методологический подход	Назначение модели
Модель по формированию ценностных ориентаций	Пряникова Н. Г. (2004 г.)	Системный	Формирование ценностных ориентаций будущих учителей физкультуры
Ориентировочная модель	Коротков И. В. (2004 г.)	Личностно-ориентированный	Совершенствование взаимодействия головного педвуза и его филиалов в процессе педпрактики
Компетентностная модель	Фролова Н. Б. (2008 г.)	Компетентностный	Формирование профессиональных компетенций будущего воспитателя ДОУ
Модель, обеспечивающая развитие акмеологической позиции будущего учителя	Ермакова Л. Б. (2010 г.)	Личностно-деятельностный, акмеологический, компетентностный	Развитие у студентов профессионально-личностных качеств и умений в процессе педпрактики
Модель сетевой дистанционной поддержки	Маркелова С. А. (2010 г.)	Компетентностный	Помощь в разрешении трудностей студентов в процессе педпрактики

Модульная модель	Мкртчян Н. М. (2007 г.)	Системный Модульный	Модульная система организации педпрактики как средство повышения педагогической культуры будущего учителя
Модель развития исследовательских компетенций	Дзидзоева С. М. (2009 г.)	Компетентностный	Развитие исследовательских компетенций студентов-бакалавров
Смешанная модель	Алексеева О. В. (2013 г.)	Деятельностный	Повышение эффективности педпрактики студентов

Моделирование педагогической практики позволяет не только апробировать различные варианты ее организации, оптимальные для конкретного факультета вуза, но и постоянно совершенствовать процесс практической подготовки будущего учителя, учитывая новые задачи, которые ставятся обществом перед ним. Модели организации педагогической практики студентов, с нашей точки зрения, могут быть классифицированы следующим образом: а) базирующиеся на разных методологических подходах (компетентностный, деятельностный и др.); б) ориентированные на развитие отдельных качеств, свойств, конкретных умений будущего учителя; в) направленные на повышение общей продуктивности педагогической практики различных категорий специалистов сферы образования (учителей начальных классов, учителей-предметников, социальных педагогов) на разных ступенях обучения (специалитет, бакалавриат, магистратура).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в рамках модернизации педагогического образования в российских вузах ведется экспериментальный поиск и апробация новых подходов к организации педагогической практики, приданию ей непрерывного и дифференцированного характера. Данный поиск заметно активизировался с принятием профессионального стандарта педагога (2013 г.) и ведется на разных уровнях.

На научно-теоретическом уровне последние десятилетия характеризуются исследовательской активностью российских ученых в плане разработки, обоснования и практической реализации новых моделей педагогической практики студентов. Специалистами констатируется, что практика должна в большей степени способствовать формированию готовности студента к самостоятельной профессиональной деятельности в образовательном учреждении. В структуре целей педагогической практики появились ценностно-смысловые, деятельностные характеристики, фиксирующие профессиональное и личностное развитие выпускника. Как следствие, усложняются традиционные и появляются новые функции практики, углубляется

и дифференцируется ее содержание, осваиваются новые площадки ее проведения с целью приближения будущего учителя к реальным условиям педагогической деятельности.

На организационно-внедренческом уровне в учебных планах педагогических университетов существенно увеличилась продолжительность педпрактики, появились новые виды и формы ее организации. Укрепление связи между образованием и рынком труда стимулировало создание практико-ориентированных моделей профессиональной подготовки будущих учителей: педагогической интернатуры, психолого-педагогической клиники и др. Позитивный опыт, полученный университетами при реализации инновационных моделей практического обучения студентов, обобщается и популяризируется. Как показывает анализ данного опыта, российское образование демонстрирует четкую тенденцию к интеграции с достижениями мировой практики подготовки педагогических кадров [118, с. 484].

В ходе реформирования педагогического образования и под его влиянием в начале XXI в. в российских вузах наметились инновационные изменения в организации, содержании, задачах учебной и производственной практики студентов:

- компетентностный подход, выдвигающий на первый план субъекта деятельности (ученика и педагога), его мотивацию, способности, овладение комплексом необходимых компетенций, связанных с решением конкретных задач педагогической деятельности;
- практико-ориентированный характер обучения в вузе, подразумевающий не только увеличение объема часов на практическую подготовку студентов, но, прежде всего, непрерывность всех видов практики в процессе обучения студента в вузе;
- распределенный характер руководства практикой, когда, начиная с 1 курса обучения, студенты проводят несколько недель в образовательных учреждениях разного типа, где знакомятся с их работой и выполняют индивидуальные задания и инструкции руководителя практики от вуза и руководителя практики от организации;
- сетевое взаимодействие учреждений профессионального образования и общего образования, направленное на организацию образовательного пространства, среды субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика, супервизора и студента;
- вариативность практических заданий, а также контроля и оценки выполнения студентами этих заданий (внедрение балльно-рейтинговой системы, технологических карт и др.).

## **2.2. Подходы к организации педагогической практики студентов в УВО Республики Беларусь**

Белорусские университеты, готовящие специалистов педагогического профиля, при организации педагогической практики студентов руководствуются рядом документов: Кодексом Республики Беларусь об образовании (2011 г.) [60], Концепцией развития педагогического образования, Положением



о практике студентов, курсантов, слушателей, утвержденным постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 03.06.2010 г. № 860 [119], Инструкцией о порядке и особенностях прохождения практики студентами, которым после завершения обучения присваиваются педагогические квалификации, утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 20.03.2012 г. № 24 [95].

Согласно проекту Концепции развития педагогического образования на 2021–2025 годы, совершенствование педагогической практики рассматривается как ключевое направление педагогического образования в Республике Беларусь.

На I ступени высшего образования модернизация педагогической практики предполагает: придание ей непрерывного характера, обеспечивающего максимально раннее погружение будущих педагогов в профессиональную среду и постепенное вхождение в педагогическую профессию; создание системы взаимосвязанных и взаимодополняющих педагогических практик с последовательно усложняющимся содержанием (1 курс – ознакомительная практика; 2 курс – учебная практика (с выделением одного школьного дня в неделю); 3 курс – педагогическая практика, летняя (педагогическая) практика; 4 курс – преддипломная практика); дифференциацию и индивидуализацию содержания и организации практики; тесную связь с изучением дисциплин психолого-педагогического цикла и др.

На II ступени высшего образования модернизация практики обучающихся подразумевает ее организацию в учреждениях, где обучение ведется на повышенном и углубленном уровнях (гимназии, лицеи, профильные классы), а также в учреждениях среднего специального и высшего образования. В процессе магистерской подготовки у будущих педагогов должны быть сформированы исследовательские умения и навыки [63, с. 14–15].

Государственные и ведомственные документы (постановления, концепции, инструкции) определяют стратегию развития педагогического образования. На их основе разрабатываются университетские положения, которые определяют порядок организации, проведения, подведения итогов, материального обеспечения практики студентов в конкретном университете. Факультеты вправе разрабатывать и утверждать собственные положения о практике студентов, не противоречащие положениям и законодательству Республики Беларусь.

**В Минском государственном лингвистическом университете (МГЛУ)** на факультетах, осуществляющих подготовку будущих учителей иностранного языка (английского, немецкого, романских языков, китайского языка и культуры), практика организована с 1 по 5 (выпускной) курсы. Ее проведение тесно увязано с изучением учебных дисциплин и выполнением дипломного проекта.

На 1 курсе параллельно с изучением дисциплины «Психология» студенты проходят недельную психологическую практику, на 2 курсе в ходе изучения базовой учебной дисциплины «Педагогика» и спецкурсов по педагогике проводится учебная (1-я педагогическая) практика. На ее проведение отводится 12 часов, из которых 6 часов – на аудиторные занятия на базе

МГЛУ и 6 часов – на внеаудиторную работу на базе Минского государственного дворца детей и молодежи (МГДДМ), учреждений общего среднего образования г. Минска.

По своему характеру данная практика является учебно-ознакомительной и включает в себя: учебную работу на практических занятиях в университете; наблюдение и анализ уроков, воспитательных мероприятий в средней школе, а также внешкольном учреждении образования; профессиональное самопознание и самообразование. Ее специфика состоит в параллельном изучении педагогической теории на учебных занятиях (лекциях, семинарах) и деятельности различных типов образовательных учреждений (учреждений общего среднего и дополнительного образования, центров развития детей и подростков). Хотя эта разновидность практики считается пассивной ввиду того, что не предполагает преподавания, она таковой не является, с точки зрения овладения студентами профессиональными знаниями на основе интеграции теоретических знаний, полученных в университетской аудитории, и того педагогического опыта, с которым они знакомятся, посещая учреждение образования, присутствуя на занятиях, работая со школьной документацией. Требования к ее организации определены с учетом компетентного подхода: по окончании практики у студента должны быть сформированы академические, социально-личностные и профессиональные компетенции.

Вторая по времени педагогическая практика студентов проходит на 3 курсе в VI семестре в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования. Ее проведение предваряет чтение учебной дисциплины «Современные воспитательные технологии». В ходе лекций, практических занятий, тренингов методом погружения студенты включены в интенсивное обучение будущей вожатской деятельности. Психолого-педагогические знания и умения, полученные во время учебы, актуализуются, углубляются и творчески используются практикантами в организации оздоровления и отдыха детей и подростков в детском оздоровительном лагере (ДОЛ). Цель летней практики – участие студентов в процессе самостоятельного конструирования воспитательного процесса в условиях временного детского коллектива, направленного на раскрытие индивидуальных творческих способностей каждого ребенка в отряде. В качестве воспитателей студенты приобретают умения и навыки работы с временным детским и юношеским коллективами; овладевают содержанием, различными формами и методами воспитания, осваивают специфические особенности взаимодействия с детьми в летнем оздоровительном лагере. По окончании практики студенты представляют: а) отчет-анализ по форме (характеристика базы практики, содержание, формы и методы работы, взаимодействие в коллективе, проблемные ситуации и пути их решения); б) характеристику, подписанную начальником лагеря (руководителем учреждения образования); в) сценарий проведенного в ходе учебной практики воспитательного мероприятия; г) дневник по педагогической практике.

На 4 курсе параллельно с учебной дисциплиной «Методика преподавания иностранных языков» студенты проходят недельную методическую практику.

На 5 курсе выпускники идут на производственную (преддипломную) практику: факультеты немецкого, китайского и романских языков – в IX семестре, факультет английского языка – в X семестре. В условиях производственной практики у студентов появляется возможность комплексного включения в разнообразные виды деятельности: преподавание, организацию воспитательной работы, методическую и исследовательскую работу (выполнение заданий и сбор материалов для выпускных квалификационных работ) (табл. 2.3).

В 2015 г. тремя университетскими кафедрами (педагогика, психологии, методики преподавания иностранных языков) была разработана совместная программа проведения производственной преддипломной практики, что позволило унифицировать требования к ее прохождению [130]. Единая программа позволила согласовать работу университетских кафедр, руководящих производственной практикой, разработать единую стратегию и обеспечить разноплановость выполняемых заданий. Помимо учебных занятий, внеклассных мероприятий в ходе практики студенты проводят научно-исследовательскую работу, собирая материал для дипломных проектов и статей для участия в ежегодных Днях науки в МГЛУ. Предлагаемые исследовательские задания по педагогике вариативны и нацелены не только на более глубокое знакомство с образовательными процессами, протекающими в современной школе, но и на развитие исследовательской культуры будущих учителей.

Т а б л и ц а 2.3

Система учебных и производственных практик в МГЛУ  
для студентов педагогических специальностей

Курс/ семестр	Учебная дисциплина	Виды практики, база проведения	Продолжительность, (уч. часы)
1/II	Психология	Учебная практика: психологическая	1 неделя (54 ч)
2/IV	Педагогика	Учебная практика (1-я педагогическая)  МГЛУ+МГДДМ, учреждения среднего образования	1 неделя (54 ч)
3/VI	Современные технологии воспитания	Производственная практика (2-я педагогическая)  БОУО	18–21 день (216 ч)
4/VIII	Методика преподавания иностраных языков	Учебная практика: методическая  Учреждения среднего образования	1 неделя (54 ч)

5/Х	Дипломный проект	Производственная практика (преддипломная)  Гимназии, лицеи, школы	13 недель (702 ч)
-----	------------------	--	-------------------

Оценивая опыт МГЛУ, следует отметить, что педагогическая практика носит непрерывный характер, проводится «точечно» с привязкой к преподаваемым учебным дисциплинам, основывается на сочетании многолетней университетской традиции и отдельных инноваций. На последнем курсе студенты проходят производственную (преддипломную) комплексную практику, включающую задания по педагогике, психологии и методике преподавания иностранных языков. В МГЛУ в помощь студентам-практикантам подготовлены дневники по всем видам практики, методические рекомендации, электронные пособия, в которых пошагово расписаны действия обучающихся в период практики.

В связи с реорганизацией структуры высшего образования, переходом на четырехлетнюю систему подготовки кадров в ряде учреждений высшего образования Республики Беларусь, готовящих педагогические кадры, осуществляется процесс модернизации педагогической практики студентов. В этом плане интерес представляет опыт **Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (БГПУ)** как ведущего педагогического учреждения высшего образования (УВО) отрасли.

С 2015 г. руководство педагогического университета взяло курс на внедрение сквозной системы непрерывной педагогической практики. До этого педагогическая практика на многих факультетах концентрировалась, в основном, на старших курсах: на 3 курсе (летняя) и на 4–5 курсах (производственная). Суть изменений сводилась к следующему:

- пересмотр концепции практической подготовки будущих учителей;
- придание педагогической практике непрерывного характера (ежегодное закрепление теоретических знаний, полученных в аудитории, на практике в учреждениях образования);
- введение педагогической практики на младших курсах;
- диверсификация баз и площадок проведения.

В педагогическом университете был инициирован эксперимент по внедрению новой системы педагогической практики на базе отдельных факультетов (филологическом, физико-математическом и др.) (табл. 2.4). Эксперимент предполагал проведение с 1 по выпускной курс непрерывной педагогической практики с варьированием видов, сроков и баз подготовки. Помимо традиционных видов практики (педагогическая по специальности, летняя, преддипломная) вводились волонтерская практика и учебно-ознакомительный педагогический практикум (факультатив) [129].

*Волонтерская практика* была введена в БГПУ в порядке эксперимента на основании решения Совета университета (протокол № 9 от 25.06.2015 г.)

на факультетах физико-математическом, филологическом, историческом и др. Ее цель – развитие профессиональной направленности будущего специалиста, формирование гуманистического мировоззрения, педагогической культуры, социально значимых профессиональных и личностных качеств. Практика проводится на 1 курсе в объеме 36 часов, из которых 6 часов выделяется на теоретическую подготовку студентов (лекция «Введение в волонтерскую деятельность» – 2 часа, знакомство с базой практики – 4 часа), 24 часа – на непосредственную практическую работу на базах практики, 6 часов – на подведение итогов и оформление отчетной документации. Руководителем практики назначается факультетский преподаватель или преподаватель кафедры педагогики [35].

Т а б л и ц а 2.4

Структура педагогической практики студентов  
на отдельных факультетах БГПУ в 2015/2016 учебном году

Курс/ семестр	Факультет естествознания	Физико-математический факультет	Факультет эстетического образования
1/II	–	Волонтерская практика (факультатив 36 ч)	–
2/III	–	–	–
2/IV	Учебно-ознакомительный педагогический практикум (факультатив 1 раз/нед., продолжительность 15 нед. (34 ч))		–
3/V	–	Педагогическая практика (7 нед.) специальность «Математика и информатика»	Педагогическая практика (5–7 нед.)
3/VI	Педагогическая практика (6 нед.)	Педагогическая практика (7 нед.) специальность «Физика и информатика»	Летняя педагогическая практика (3 нед.)
	Летняя педагогическая практика (3 нед.)		
4/VII	Преддипломная практика (7 нед.)	Преддипломная практика (6–9 нед.)	Преддипломная практика (6–9 нед.)

Освоение дисциплины «Волонтерская практика» осуществляется в процессе практической деятельности в учреждениях образования (на базах практики), в качестве которых могут выступать учреждения общего среднего образования, социально-педагогические учреждения, центры коррекционно-развивающего обучения, интернатные учреждения, детские деревни, детские дома семейного типа, учреждения дополнительного образования детей и молодежи и др.

По окончании практики студент сдает отчетную документацию, которая включает дневник практиканта, творческое эссе, электронную презентацию результатов практики, подготовленную микрогруппой. В период практики каждый студент ведет лист учета посещаемости, в котором фиксирует свое

пребывание в учреждении образования в дни практики. Каждый день волонтерской практики подтверждается подписью специалиста учреждения образования, помощником которого является практикант. В конце практики лист посещаемости передается руководителю практики от кафедры. В ходе волонтерской практики студенты могут выступать в роли помощников классных руководителей, педагогов социальных, педагогов-организаторов, педагогов-психологов и других специалистов психолого-педагогического профиля [19].

*Учебно-ознакомительный педагогический практикум* проводится на 2 курсе в IV семестре на отдельных факультетах БГПУ (историческом, естествознания, физико-математическом и др.). Один раз в неделю на протяжении семестра (34 часа) студенты без отрыва от учебного процесса посещают конкретные учреждения образования г. Минска в день, который определяется деканатом [приложение Ж].

Цель учебно-ознакомительного педагогического практикума – адаптация студентов к профессиональной педагогической деятельности в условиях учреждения образования. Перед началом практики проводится курсовое собрание по организационно-методическим вопросам, на котором студенты получают необходимые указания и рекомендации по организации и проведению учебно-воспитательной работы в учреждении образования, по выполнению учебно-исследовательских заданий и ведению необходимой документации.

В структурном отношении практика делится на два этапа: ознакомительно-адаптационный и учебно-тренировочный. Ознакомительно-адаптационный этап длится первые 3 недели (3 «школьных дня»). Студенты знакомятся с учреждением образования, учителями, учащимися, организацией и планированием образовательного процесса (календарно-тематические и поурочные планы и др.). Практиканты делятся на микрогруппы (5–7 человек), каждая из которых закрепляется за учителем-предметником, который является одновременно руководителем практики. Студенты присутствуют на всех учебных занятиях, проводимых в установленный день непосредственным руководителем практики от организации, выполняют задания, полученные на курсовом собрании.

Учебно-тренировочный этап предполагает включение студентов в учебно-воспитательный процесс в учреждении образования и длится с 4-й по заключительную неделю (с 4-го по заключительный «школьный день»). Студенты посещают уроки руководителя практики, занимаются учебной работой по предмету (знакомство с содержанием УМК, используемого учителем, анализ учебных занятий учителя-предметника, проведение фрагментов (1–2) уроков, подбор дидактических материалов, изготовление наглядных пособий); внеклассной работой по предмету (разработка, подготовка и проведение членами микрогруппы внеклассного мероприятия по предмету по образцу, предложенному учителем); оказывают помощь в оформлении школьного предмет-

ного кабинета; методической и учебно-исследовательской работой (изучением необходимой научной, учебной и научно-методической литературы, сбором материалов для выполнения учебно-исследовательских заданий по методике преподавания предмета).

Практика завершается курсовым собранием, которое проводится на факультете с участием руководителей практики от кафедры и организаций, администрации факультета, заведующих кафедрами, на котором оценивается качество выполнения студентами учебно-исследовательских заданий, осуществляется обмен мнениями об организации практики, ее положительных аспектах, проблемах, практиканты выступают с презентацией результатов в соответствии с тематикой. Форма контроля – зачет. Отчетная документация, которую сдает практикант руководителю практики от кафедры, включает в себя: личный дневник студента, письменный отчет микрогруппы студентов о выполнении учебно-исследовательского задания, электронную презентацию результатов выполнения учебно-исследовательского задания микрогруппы [155].

На 3 курсе будущие учителя в ходе педагогической практики работают в роли учителя, проводят пробные и зачетные учебные занятия, в летний период выезжают в оздоровительные лагеря, где проходят практику во временных детских коллективах в качестве воспитателей. Общее количество студентов, направленных на летнюю педагогическую практику в 2019/2020 учебном году, составило 1368 человек, из них 879 студентов дневной формы получения образования.

На выпускном курсе в ходе преддипломной практики будущие педагоги закрепляют знания и умения по всему изученному курсу, готовят материалы для дипломной работы, выполняют обязанности специалиста соответствующего профиля.

Очевидно, что за последние годы в БГПУ сложилась система педагогических практик студентов, в основу которой положен принцип постепенного «погружения» в профессиональное окружение, реализующийся путем непрерывного включения обучающихся с 1 по выпускной курс в постоянно усложняемые виды профессиональной деятельности в реальных или моделируемых условиях. Педагогическая практика студентов как одна из форм образовательного процесса в БГПУ реализуется в соответствии с образовательными стандартами, учебными планами специальностей, программами практики. В 2018/2019 учебном году на 9 факультетах и в 2 институтах БГПУ было проведено 288 практик, из них 168 – в дневной форме получения образования, 120 – в заочной. Ежегодно на практики направляются более 10 000 студентов I ступени высшего образования. Общая продолжительность практик за весь период обучения студента варьируется в зависимости от выбранной специальности от 18 до 26 недель. Практика студентов БГПУ носит преимущественно педагогический характер и проводится в учреждениях системы общего среднего, дошкольного, специального и дополнительного образования.

Учебно-методическим отделом Центра организационно-методического обеспечения образовательной деятельности (ЦОМООД) в тесном взаимодействии с кафедрами ежегодно проводится работа по подбору организаций для проведения практики студентов и их согласование с Комитетом по образованию Мингорисполкома. На 2018/2019 учебный год в качестве баз практики были утверждены 365 учреждений образования г. Минска, из них: 193 учреждения общего среднего образования (49 гимназий, 139 средних школ, 3 начальные школы, 2 лицея); 136 учреждений дошкольного образования; 19 учреждений специального образования; 4 учреждения дополнительного образования; 11 социально-педагогических учреждений; 2 учреждения профессионально-технического образования. По некоторым специальностям практика проводилась также в организациях системы здравоохранения, культуры, спорта и туризма, социальной защиты и др. [33, с. 52]

В 2019/2020 учебном году, по данным ректората БГПУ, на 9 факультетах и в 2 институтах УВО были проведены 312 практик, из которых 195 – по дневной форме обучения, 117 – по заочной. Общая продолжительность практики за весь период университетского обучения в зависимости от избранной специальности варьируется от 14 до 30 недель (как правило, 2–4 недели на 1 и 2 курсах, 4–10 недель на 3 курсе, 5–11 недель на 4 курсе).

Организационное и научно-методическое сопровождение педагогической практики в УВО обеспечивает 40 кафедр. В 2019/2020 учебном году в БГПУ действовало 119 учебных программ, 20 % из которых было только разработано. Стала наблюдаться тенденция увеличения количества изданий, ориентированных на сопровождение педагогической практики студентов БГПУ.

Руководство педагогической практикой в 2019/2020 учебном году осуществляли следующие квалификационные категории педагогических работников БГПУ: 3 % – профессора, 44 % – доценты, 30 % – старшие преподаватели, 19 % – преподаватели, 4 % – преподаватели-стажеры. Из 349 руководителей педагогической практики 88 сотрудников (23 %) имели квалификационные категории учителя, воспитателя, социального педагога.

В целях контроля качества проведения практик в университете ежегодно организуется мониторинг удовлетворенности потребителей: студентов-практикантов, а также руководителей практики от организаций. В 2018/2019 учебном году было проанкетировано 923 студента, которые высоко оценили качество организации и проведения педагогической практики (средний показатель удовлетворенности составил 87,5 %). Средний показатель удовлетворенности руководителей практики от организаций составил 89,3 % (проанализировано 273 анкеты) [33, с. 53].

В белорусских УВО, готовящих специалистов педагогического профиля, большое внимание уделяется проведению летней педагогической практики и подведению ее итогов. Прохождение летней практики предваряет изучение



дисциплин, обеспечивающих взаимосвязь теоретической и практической подготовки студентов к работе воспитателя детского оздоровительного учреждения образования. Так, в Витебском государственном университете имени П. М. Машерова, Могилевском государственном университете имени А. А. Кулешова и др. студентами педагогических специальностей изучается учебная дисциплина «Методика воспитательной работы в детских оздоровительных учреждениях образования» (20 часов лекций, 14 часов семинарских занятий). Данный курс интегрирует знания по ряду направлений жизнедеятельности в лагере: законодательные документы, особенности руководства детским коллективом, организация свободного времени ребенка, особенности отрядной работы, методика создания общелагерной программы деятельности.

Руководство педагогических факультетов и кафедр ищет новые формы работы, позволяющие актуализировать роль и значение летней педагогической практики для становления будущего учителя. Так, в Минском государственном лингвистическом университете после окончания практики студентов в ДОЛ проводится фотоконкурс «Мое вожатское лето». Наряду с отчетной документацией студенты приносят фото, где запечатлены самые яркие моменты лагерной смены, лучшие из которых отбираются для фотовыставки.

В сентябре в Могилевском государственном университете им. А. А. Кулешова традиционно проводится конкурс по итогам летней педагогической практики «Лето. Дети. Я!». В 2019 г. за победу боролись 5 факультетов УВО: историко-филологический, физического воспитания, педагогики и психологии детства, математики и естествознания, начального и музыкального образования. В первом туре («Визитка») студентам необходимо было подготовить самопрезентацию. Представители факультетов разыгрывали сценки из жизни лагеря, показывали становление вожатого. Во втором туре («Работа вожатого – это песня») конкурсанты на свой лад перепели знаменитые композиции. В третьем туре («Педагогическая копилка») практиканты делились полученным педагогическим опытом, трудностями, с которыми они столкнулись и путями их решения. Каждая команда получила сладкий приз от профкома студентов. По итогам всех конкурсов победила команда факультета математики и естествознания, которая, помимо диплома и торта, получила специальный подарок от ректората и профкома студентов.

Анализ университетских положений по практике студентов I ступени высшего образования (БГУ, БарГУ, МГУ им. А. А. Кулешова, ВГУ им. П. М. Машерова и др.) показывает, что практическая подготовка делится на учебную и производственную: первая осуществляется на младших курсах (1–2), вторая – на старших (не ранее 3 курса) в виде практики по специальности и преддипломной практики (табл. 2.5). В отдельных положениях четко прописаны правила оценивания итогов практики студентов с ранжированием отметок и их дескрипцией (БарГУ).

## Система практик студентов в УВО

Виды практики	Цель	Разновидности	База проведения
Учебная	Закрепление теоретических знаний по изучаемым учебным дисциплинам и ознакомление студентов со спецификой деятельности по избранной специальности	Ознакомительная, психологическая, педагогическая, музейно-архивная, языковая, краеведческая, волонтерская и др.	Предприятия, учреждения образования, организации, структурные подразделения университета
Производственная а) практика по специальности	Приобретение профессиональных навыков по специальности, закрепление, расширение и систематизация знаний, полученных при изучении учебных спецдисциплин, сбор материала для написания курсовых работ	Общепедагогическая, предметная, методическая, учебно-воспитательная и др.	Организации, соответствующие профилю образования, по которому осуществляется подготовка специалистов
б) практика в воспитательно-оздоровительных УО	Приобретение навыков работы с коллективом детей и подростков	Летняя оздоровительная	Воспитательно-оздоровительные УО
в) преддипломная практика	Освоение и закрепление ЗУНов по специальности за весь период обучения в условиях конкретного производства, сбор материалов для дипломной работы	Стажерская	Организации, соответствующие профилю подготовки специалистов

На сайтах педагогических факультетов и кафедр университетов (Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина, Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, Гродненский государственный университет им. Я. Купалы и др.) представлены графики практик на текущий учебный год, материалы по их прохождению для I и II ступени получения образования (инструктивные документы, методические рекомендации для различных специальностей).

Качество педагогической практики студентов, решение задач формирования профессиональных компетенций будущего учителя во многом обусловлены возможностями баз практики. Как показывает анализ белорусского опыта, администрацией УВО уделяется большое внимание выбору баз практики. По мнению университетских руководителей педагогической практики, при выборе образовательных учреждений в качестве баз практики будущих учителей, важно учитывать:

а) готовность решения задач социального партнерства в образовании не только в вопросах организации образовательного процесса в школе, но и обеспечения качественной подготовки студентов;

б) укомплектованность педагогическими кадрами, обладающими высоким профессиональным уровнем педагога-наставника;

в) инновационный потенциал образовательного учреждения, проявляющийся в реализации инновационных программ образования, воспитания и развития школьников;

г) развитость инфраструктуры образовательного учреждения в плане обеспечения внеклассной и внеучебной деятельности школьников;

д) уровень насыщенности информационной среды образовательного учреждения;

е) наличие технической инфраструктуры (технических средств обучения, компьютерной техники и средств телекоммуникации) [53; 101; 105; 115; 124].

В настоящее время в целях усиления практико-ориентированной подготовки будущих специалистов сферы образования педагогические факультеты и кафедры белорусских университетов широко используют базы филиалов (табл. 2.6), где созданы условия, необходимые для прохождения педагогической практики студентами, ознакомления их с инновационным педагогическим опытом, погружения в реалии педагогической профессии. Филиалы кафедр педагогики университетов призваны максимально адаптировать будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности. Они являются не только площадками для прохождения различных видов педагогической практики, но и для выполнения студентами экспериментальной части курсовых и дипломных работ. Согласно данным, опубликованным в Ежегоднике БГПУ им. М. Танка за 2018/2019 учебный год, число студентов, проходящих практику на базе филиалов кафедр и структурных подразделений университета, постоянно растет (769 чел. в 2016/2017 гг., 822 – в 2018/2019 гг., 975 – в 2019/2020 гг.). С каждым годом все больше студентов

на базе филиалов выполняют курсовые работы (проекты) – 387 (9,1 %), проводят исследования по темам дипломных работ – 93 (13,9 %) [33, с. 53]. Специалисты-практики приглашаются к участию в практических и лабораторных занятиях, мастер-классах, организованных на филиалах кафедр.

Т а б л и ц а 2.6

Филиалы кафедр педагогики белорусских УВО

УВО	Факультет	Кафедра	Филиалы кафедр
БГПУ им. М.Танка	Социально-педагогических технологий	педагогики	ГУО «Гимназия № 22 г. Минска»
МГЛУ		педагогики	ГУО «Гимназия № 5 г. Минска», ГУО «Средняя школа № 182 имени В. Корвата», МГДДМ
МГУ им. А. А. Кулешова	Педагогики и психологии детства	педагогики	ГУО «Средняя школа № 15 г. Могилева»
ВГУ им. П. М. Машерова	Художественно-графический	педагогики	ГУО «Гимназия № 3 имени А. С. Пушкина г. Витебска»
МГУ им. И. П. Шамякина	Дошкольного и начального образования	педагогики и психологии	ГУО «Средняя школа № 7 г. Калинковичи» ГУО «Мозырский центр творчества детей и молодежи»
ГГУ им. Ф.Скорины	Психологии и педагогики	педагогики	ГУО «Гимназия №10 г. Гомеля»
ГГУ им. Я. Купалы	Педагогический	педагогики и психологии детства	ГУО «ДЦРР № 89» г. Гродно
		педагогики и социальной работы	ГУО «Гимназия № 1 г. Гродно»
БарГУ	Педагогики и психологии	педагогики и социально-гуманитарных дисциплин	ГУО «Средняя школа № 10 г. Барановичи» ГУО «Средняя школа № 13 г. Барановичи» ГУО «Средняя школа № 19 г. Барановичи»

В плане организации педагогической практики белорусские университеты, готовящие специалистов для сферы образования, демонстрируют заинтересованность в поиске новых форм работы, внедрении методических разработок, соответствующих специфике факультета, кафедры и направлению подготовки специалистов сферы образования. В целях контроля ка-

чества после завершения производственных практик университеты проводят анкетирование студентов и учителей учреждений образования для выявления степени удовлетворенности их организацией и проведением.

Установлено, что особое внимание педагогической практике уделяется на специализированных факультетах: начального образования, физического воспитания и др. Анализ их учебных планов свидетельствует о разветвленной диверсифицированной системе практик, особенно на младших курсах, основанной на принципе непрерывности, которая достигается за счет комбинирования ее различных видов: ознакомительной, общепедагогической, предметной, преддипломной и др. (табл. 2.7).

В связи с особой значимостью педагогической практики студентов на предвыпускном и выпускном курсах актуализируется ее методическое сопровождение: печатаются дневники по практике в воспитательно-оздоровительном учреждении образования (БГПУ им. М. Танка, МГЛУ, МГУ им. И. П. Шамякина, ВГУ им. П. М. Машерова и др.), методические издания в помощь преподавателям и студентам-практикантам (учебно-методические пособия, методические рекомендации, УМК / ЭУМК) [72; 114; 115; 155].

Т а б л и ц а 2.7

График проведения практик в 2019/20 гг. в МГПУ им. И. П.Шамякина, ГГУ им. Я. Купалы, ВГУ им. П. М.Машерова (1-я ступень)

Название практики	Вид практики	Курс/ семестр	Продолжительность (кол-во недель)		
			МГПУ	ГГУ	ВГУ
Дошкольный факультет					
Ознакомительная	Учебная	1/II	2		
Методическая	Учебная	2/III	4		
Педагогическая	Производственная	3/VI	8		
Преддипломная	Производственная	4/VII	8		
Факультет начального образования					
			МГПУ	ГГУ	ВГУ
Ознакомительная	Учебная	1/II	1	2	1
Природоведческая	Учебная	1/II	1	2	–
Краеведческая	Учебная	1/II	2	1	–
Ознакомительная	Учебная	2/II	1	1	1
Педагогическая в воспитательно- оздоровительных УО	Производственная	2/IV	3		–
Первые дни ребенка в школе	Учебная	3/V	2		
Педагогическая в воспитательно- оздоровительных УО	Производственная	3/VI	–		3

Педагогическая	Производственная	3/VI	6
Преддипломная	Производственная	4/VII	5

Основываясь на анализе опыта, можно выделить следующие особенности организации педагогической практики студентов в белорусских университетах:

- доминирование традиционного формата: учебная практика на младших курсах, производственная – на старших;
- возрастание удельного веса практической подготовки будущего учителя от курса к курсу;
- разветвленный, диверсифицированный характер педпрактики на отдельных факультетах (начального образования, педагогики детства, физического воспитания и др.), ее посеместровое проведение на младших курсах;
- проведение педагогической практики будущих учителей параллельно (синхронно) с изучением теории или непосредственно после нее (последовательно);
- использование филиалов педагогических факультетов и кафедр как площадок для прохождения различных видов практики, получения разностороннего педагогического опыта, выполнения студентами экспериментальной части курсовых и дипломных работ;
- университетский мониторинг результатов производственных практик с целью выявления степени удовлетворенности студентов и учителей качеством их организации и проведения.

### **2.3. Проблемы и пути совершенствования педагогической практики будущих учителей**

Педагогическая практика традиционно была и продолжает оставаться важным этапом на пути профессионального становления будущего педагога. Несмотря на несомненный прогресс, наметившийся в этой области в последнее время, недостаточность практической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности продолжает оставаться одной из проблем отечественного педагогического образования. Актуальность данной проблемы подтверждается независимыми опросами работодателей и отзывами выпускников педагогических университетов. В ходе посещения нами баз педагогической практики, бесед с администрацией учреждений образования, учителями-предметниками, последними неоднократно подчеркивалось, что выпускникам УВО в начале их педагогической деятельности сильно не хватает практического опыта. Начинающие учителя зачастую испытывают стресс, когда они вынуждены брать на себя ответственность за классы, в которых преподают свой предмет. Формально они – квалифицированные специалисты с дипломами университета. Однако, попав в учреждение обра-

зования, молодые специалисты, ощущающие нехватку опыта, иногда не выдерживают нагрузки. Несомненно, минимальный педагогический опыт у них имеется, но он нуждается в обогащении, поддержке, корректировке. Требуется время для «вхождения» в профессию, адаптации, поиска и формирования своего педагогического стиля.

Недостаточность практической подготовки будущего учителя в стенах УВО, на наш взгляд, во многом обусловлена ее недооценкой, которая наблюдалась на протяжении десятилетий. Этот факт подтверждается публикациями в научной периодике. Так, российский педагог А. А. Марголис убежден, что данная проблема носит закономерный характер, поскольку сложившийся на протяжении столетия второстепенный статус практики в системе подготовки учителя не предполагает отношения к практической подготовке студента как к центральному и наиболее важному компоненту его учебной деятельности. В университетских программах подготовки специалиста образовательной сферы педагогическая практика остается этапом образовательного процесса, «подчиненным» теории. Учреждение образования, на базе которого студенты проходят практику, рассматривается не столько как пространство, где можно ознакомиться с образцами профессиональной деятельности педагогов и связанными с ними компетенциями (которые должны быть освоены студентом), сколько как возможность иллюстрации теоретического знания, освоенного в университетской аудитории. Такое отношение к практической подготовке будущего педагога обуславливает словесно-описательный, т.е., по сути схоластический, а не практико-ориентированный подход [77].

Отечественные и зарубежные ученые, констатируя проблему ярко выраженного дисбаланса между теоретической и практической подготовкой будущего учителя, обосновывают эффективность рассредоточенной практики на базе образовательной организации, в процессе которой проходит демонстрация образцов профессиональных действий, попытки самостоятельного выполнения учебно-профессиональных заданий, определение профессиональных затруднений, причин их возникновения, выполнение профессиональных действий в конкретной образовательной организации в условиях супервизии.

Недооценка педагогической практики в ходе подготовки будущего учителя снижает ее эффективность. Анализ массового опыта, личные наблюдения позволили выявить проблемные зоны в ее организации. Предполагается, что педагогическая практика должна носить личностно-ориентированный характер и способствовать выработке у студентов индивидуального стиля педагогической деятельности. Между тем многолетнее руководство педагогической практикой, наблюдения за работой практикантов в учреждениях образования позволяют констатировать, что в педагогической практике изначально присутствуют факторы, препятствующие эффективной подготовке будущего учителя. К их числу мы относим: приверженность традиционным схемам, установку на заданный способ организации образовательного процесса, боязнь контроля со стороны методиста кафедры, учи-

теля-предметника, однокурсников, ожидание ошибок, неверных решений и, как следствие, состояние повышенной тревожности, неуверенность в своих силах, чрезмерно сильная концентрация внимания на себе, своих переживаниях и т.д. Практиканты зачастую не умеют нейтрализовать эти факторы. Главным итогом педагогической практики должна стать их убежденность в правильности выбора педагогической профессии.

В период прохождения практики студенты неизбежно сталкиваются с различного рода проблемами и затруднениями, которые могут оказать негативное влияние на формирование профессиональных компетенций и профессиональное становление будущего педагога, сдерживая его. В научной литературе понятие *педагогические затруднения* трактуется как «субъективное состояние неудовлетворенности, переживание сложной, нестандартной, противоречивой ситуации, с которой субъект столкнулся» [71, с. 136]. Педагогические затруднения практиканта могут быть вызваны как объективными (отсутствие опыта, сборный класс, недостаточное учебно-методическое обеспечение, формальный характер педагогического сопровождения и др.), так и субъективными причинами (слабое владение предметом и методикой его преподавания, неуверенность, зажатость, тревожность студента и др.) [152, с. 87].

В ходе исследования мы предприняли попытку выяснить, с какими педагогическими затруднениями сталкиваются практиканты и каким образом пытаются с ними справиться. Разработанная мини-анкета «Трудности педагогической практики и мое отношение к ним» включала семь вопросов [приложение 3], позволявших выявить отношение студентов к затруднениям в период педагогической практики. В ходе исследования, проводившегося на базе нескольких факультетов Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (естествознания, физико-математического, эстетического образования) в 2015/2016, 2018/2019, 2019/2020 гг., были задействованы студенты младших (2) и старших (3–4) курсов, проходивших различные виды педагогической практики. Общий объем выборки составил 256 человек.

Проанализировав трактовку понятия *педагогические затруднения* студентами-практикантами, мы сделали вывод о его понимании большинством опрошенных как комплекса проблем, который сложно разрешить без посторонней помощи (Анна С.: «Это проблема в ходе педпрактики, которую я не могу сходу решить»; Дмитрий Р.: «Это сложная ситуация, которую я вряд ли решу самостоятельно. Нужен совет»; Иван Ж.: «Мне кажется, что это сложности, которые я не в силах решить, но с ними справляется опытный учитель»).

Нами были выявлены типы затруднений, с которыми студенты часто сталкиваются в период педагогической практики:

1. *Трудности с поддержанием дисциплины во время учебных занятий* (хождение по классу, шум при проведении урока, использование сленга и нецензурной лексики на уроке в присутствии учителя, конфликты между



учениками). Проблемные ситуации, связанные с дисциплинарными нарушениями, довольно часто встречаются в ходе педагогической практики. Сложность их разрешения нередко обусловлена тем, что студенты недостаточно знакомы с классным коллективом, пытаются построить общение с учащимися не с позиции учителя, а с позиции старшего друга и товарища. Как следствие, учащиеся не воспринимают практикантов как учителей.

2. *Сложности в общении с учителями и учащимися* возникают в силу ряда причин: неумение установить первичный контакт; неспособность выработать оптимальную стратегию и тактику в общении с классом; замедленное реагирование на изменение ситуации; неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от ситуации; неспособность находить нестандартные приемы в решении проблемных задач; трудности в речевом общении и передачи собственного эмоционального отношения; неумение перестраивать характер взаимоотношений в зависимости от изменений в исполняемых ролях [166]. Подавляющее большинство практикантов и молодых учителей не владеют эмпатией, не могут по внешним проявлениям понять ребенка. Отсутствие умения ориентироваться во внешних проявлениях психических состояний учащихся мешает правильно организовывать продуктивный процесс общения, обучения и воспитания. Трудности в общении могут также возникать по причине нежелания взаимодействовать как со стороны учителей, так и со стороны практикантов.

3. *Сложности в планировании уроков, объяснении материала.* Многие студенты в ходе педагогической практики сталкиваются с таким неприятным для себя фактом, как неспособность доходчиво объяснить учебный материал. Многие искренне недоумевают, почему учащиеся их не понимают, отвлекаются в процессе объяснения нового материала, почему их критикует учитель-предметник. Интересно, что данный тип затруднений фиксируется у студентов независимо от факультета УВО. Способом их разрешения чаще всего является обращение к учителям-предметникам, университетским преподавателям, курирующим практику. В то же время важно отметить, что этот тип затруднений не всегда осознается студентами-практикантами как проблема, а способ их разрешения видится им как наиболее простой.

4. *Сложности с организацией воспитательной работы с классом.* Большинство студентов признают, что провести урок гораздо проще (особенно при наличии некоторого опыта), чем любое воспитательное мероприятие. В ходе индивидуальных и групповых консультаций мы стремились выяснить причины этого типа затруднений. Типичные ответы: «в вузе дается теория воспитательной работы, которая на практике не работает», «в университете все было понятно, когда приходишь в школу – чувствуешь себя беспомощным в плане воспитания», «формы и методы воспитания в вузовских учебниках устарели», «современные дети, особенно подростки, не восприимчивы к воспитанию», «с воспитанием учащихся не справляется семья, учителю приходится нелегко».

5. *Трудности оценивания учащихся, выставления отметок.* На педагогической практике студенты впервые сталкиваются с проблемой оценивания учебных достижений учащихся. Большая часть практикантов осознает, что, оценивая ученика, они также оценивают и себя, в частности то, как смогли предъявить обучающемуся необходимую информацию, мотивировать его к выполнению домашнего задания, дополнительному изучению материала, пройденного на уроке. Студенты испытывают затруднения не только в выставлении индивидуальных отметок, но и в выработке собственной системы оценивания. По нашим наблюдениям, сталкиваясь с подобными трудностями, практиканты чаще всего перенимают систему учителя, работающего в классе.

В табл. 2.8 представлены трудности, испытываемые студентами при прохождении педпрактики, систематизированные по блокам, а также возможные пути их решения.

Т а б л и ц а 2.8

Педагогические трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе педпрактики, и возможные пути их решения

Трудности, испытываемые студентами-практикантами	Пути их решения
<b>Когнитивный блок</b>	
Неумение переводить теоретические знания (дидактика, теория и методика воспитательной работы) в практическую плоскость.	Интегративный подход к теоретической и практической педагогической подготовке в целях развития способностей применять знания в условиях реального образовательного процесса.
Неумение применять на практике современные образовательные технологии	Акцент на практическое применение современных технологий обучения и воспитания в школе
Недостаточное владение педагогической терминологией. Слабое знание нормативной и правовой базы школьного образования	Отработка педагогических терминов и понятий в процессе семинарских занятий. Опора на знание законодательства в сфере образования при преподавании курсов
<b>Организационно-деятельностный блок</b>	
Затруднения с целеполаганием, несформированность умений диагностировать, анализировать, планировать, прогнозировать, перестраивать свою деятельность. Недостаток умений организовывать воспитательную работу с классом, проводить внеклассную работу по предмету	Усиление практической ориентации лекционных курсов по педагогике, отработка профессиональных умений на семинарских и лабораторных занятиях.  Усиление методической и практической составляющей в рамках изучения курсов/разделов по воспитанию

Психологический блок	
Недостаточное знание возрастных особенностей обучающихся, закономерностей психического развития, неумение работать с различными категориями учащихся	Акцент на возрастные особенности учащихся в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин. Введение спецкурсов/факультативов, посвященных специфике педагогической деятельности в условиях работы с разным контингентом учащихся (дети с особыми образовательными потребностями, одаренные дети, дети-мигранты и др.).
Боязнь класса, детей, неуверенность в своих силах	Отработка типичных проблемных ситуаций на практических занятиях
Предметно-методический блок	
Недостаточные знания по методике преподавания. Неумение осуществлять тематическое и поурочное планирование, конструировать из отобранного материала предметное содержание урока, писать конспект. Неумение прогнозировать образовательные, воспитательные и развивающие возможности учебного материала, затруднения учащихся при его изучении	Преподавание в УВО методики предмета с учетом затруднений студентов на педпрактике, акцент на их предупреждение
Коммуникативный блок	
Сложности в установлении контактов с учителями, детьми, недостаточная культура речи	Введение спецкурсов «Педагогическое общение», «Культура речи» и др., проведение психологических тренингов
Результативно-оценочный блок	
Трудности с оценкой знаний обучаемых, выработкой критериев объективной оценки и самооценки.	Предварительное знакомство с системой оценивания знаний учащихся в контексте преподаваемого предмета, критериями выставления отметок.
Трудности с составлением отчетов по итогам педпрактики, их оформлением	Четкие требования к срокам и порядку отчетности по педпрактике

Каким образом проблемные ситуации влияют на практикантов? При ответе на данный вопрос в анкетах большинства респондентов (62 %) отмечено, что при педагогических затруднениях они первоначально испытывали неуверенность, растерянность (Ирина С.: «Первое время я входила в ступор от всех трудностей, с которыми сталкивалась»; Дарья К.: «Я не знала, что делать и каким образом повлиять на ситуацию»). Часть студентов-практикантов указывают на то, что проблемные ситуации дезориентируют их, выбивают из состояния равновесия, влияют на настроение (17 %). Около 16 % опрошенных указали на психологический дискомфорт (Алексей М.: «Как вхожу за порог школы, так жду неприятностей. Если ничего не

случилось, день удался». Екатерина Т.: «Школа – это постоянный стресс. Нужно быть готовым ко всему»). Более того, небольшой процент испытуемых (4 %) констатируют, что первые трудности вызывали сомнения в правильности выбора профессии (Илья Л.: «Первый урок был настоящей катастрофой. Я был убежден в своей профессиональной несостоятельности. Сейчас смешно вспоминать эти страхи»). Нельзя не заметить, что к концу педагогической практики студенты обретают чувство большей уверенности в своих силах, особенно это связано с первыми удачными уроками, похвалой учителей, осознанием своей состоятельности в качестве начинающего педагога.

Как показали результаты анкетирования и собеседования по итогам педагогической практики, в случае педагогических затруднений чаще всего за помощью студенты-практиканты обращаются к опытным педагогам, как школьным, так и университетским (65 %). В ответах студентов насторожил довольно весомый процент обращения за помощью к сокурсникам (30 %). Лишь 5 % опрошенных решают педагогические трудности самостоятельно. В качестве действенной помощи при педагогических затруднениях студенты-практиканты рассматривают возможности специализированного университетского сайта (87 %); методичек, где пошагово изложены требования (65 %); индивидуальных консультаций в удобное время (53 %). Часть студентов, столкнувшись с проблемными ситуациями в школе, высказались за «проигрывание» наиболее типичных из них на практических занятиях в УВО (33 %). Общее мнение выразили несколько опрошенных (7 студентов), которые написали в анкете, что было бы хорошо, если бы все предложенные варианты имели место при подготовке и прохождении педпрактики в школе и каждый студент мог воспользоваться наиболее приемлемым.

Последний вопрос анкеты позволил выявить влияние педагогических трудностей на личность студента-практиканта. Заметим, что мнения респондентов разошлись: одна треть (34 %) считают, что испытанные трудности закалили их, вторая треть (30 %) – избавили от иллюзий, последняя треть (36 %) – заставили гордиться собой и стимулировали дальнейшую работу в плане саморазвития.

Некоторые данные, полученные в ходе анкетирования, требовали перепроверки и уточнения. В ходе групповых и индивидуальных консультаций, бесед со студентами старших курсов во время прохождения ими педпрактики нам было важно узнать их мнение относительно причин педагогических затруднений. Обращает на себя внимание тот факт, что студенты-практиканты приписывают причины педагогических затруднений как окружающим, так и себе. При этом в исследуемой группе преобладали студенты, склонные приписывать причины затруднений окружающим. Таким образом, подтвердилось предположение о том, что у испытуемых слабо развита рефлексия собственной педагогической деятельности, или же они используют механизмы психологической защиты [143, с. 164–165].

Результаты анкетирования показали, что половина студентов испытывают затруднения, касающиеся как учебной, так и воспитательной деятельности в период практики в учреждениях образования. Вместе с тем число

студентов, испытывавших сложности на младших курсах, гораздо выше, чем на старших (57 % против 12 %). Прослеживается положительная динамика в снижении трудностей в плане учебных занятий (определении задач и методики проведения, самоанализе достигнутых результатов).

С педагогическими затруднениями, с которыми сталкиваются студенты в ходе педагогической практики, тесно связана проблема педагогических рисков. В ходе исследования, опираясь на данные наблюдений, бесед с преподавателями кафедр педагогики, психологии, курирующими педагогическую практику студентов, мы пришли к выводу, что на ее результативность оказывают влияние *педагогические риски*, под которыми мы понимаем вероятную неудачу в деятельности студента по выбору и применению способов достижения педагогической цели. Общеизвестно, что педагогическая деятельность носит творческий характер и предполагает постоянный выбор вариантов, т.е. объективно сопряжена с риском. Современная рискология ориентирована на управление рисками, возможность анализа и оценки риска с целью предупреждения, избегания или минимизации риска деятельности субъекта. На наш взгляд, педагогические риски, с которыми сталкиваются будущие учителя в ходе прохождения педагогической практики, мало изучены. Основываясь на наших многолетних наблюдениях, а также мнениях экспертов (10 руководителей педагогической практики от кафедр педагогики и психологии), мы попытались классифицировать личностные риски студентов-практикантов, выделив, на наш взгляд, основные.

**Риск несоответствия** подразумевает осознание практикантом своей недостаточной подготовленности к выполнению обязанностей учителя-предметника, классного руководителя в процессе педагогической практики.

**Риск расгласования** предполагает расгласование между требованиями к практиканту и его личными интересами и возможностями, отсутствие контакта между практикантом и учителем, неумение взаимодействовать, несогласованность их действий.

**Риск недостаточной мотивации** подразумевает слабую мотивацию студента на педагогическую профессию и педагогическую деятельность, неуверенность в своих знаниях и способах их применения на практике.

**Риск бездействия** предполагает уход от решения поставленных задач, стремление возложить ответственность на других, формальное выполнение обязанностей без желания вникнуть в их суть.

**Риск самоуверенности** подразумевает беспечность и легкомысленность по отношению к своим обязанностям в ходе педпрактики (свойственен студентам с завышенной самооценкой).

**Риск перенапряжения** предполагает переживание студентом стресса в силу большой загруженности при выполнении новых обязанностей, осознание недостаточного уровня методической готовности, профессиональной компетентности, стремление наверстать упущенное.

При опросе экспертов, а также классных руководителей, курирующих педагогическую практику студентов (54 человека), мы получили подтверждение наличия данных видов рисков. Вместе с тем нам не удалось выявить явное доминирование какого-то одного из перечисленных выше рисков. Несомненно, что важной задачей, стоящей перед руководителем педагогической практики, является выявление рисков и управление ими.

Эффективность педагогической практики в учреждении высшего образования, по нашему убеждению, определяется грамотным использованием имеющихся ресурсов. Решение проблем, связанных с педагогической практикой студентов, имеет несколько аспектов: кадровый, финансовый, организационный, методологический, методический и др.

**Кадровый** аспект предполагает подбор кадров преподавателей, курирующих педагогическую практику студентов из числа профессорско-преподавательского состава, степень их компетентности, ответственности за результаты подготовки, соотношение действующих педагогов-практиков по отношению к общему числу преподавателей. Задача руководителя практики состоит в проведении установочных занятий (лекций, семинаров), посещении учебных занятий и воспитательных мероприятий в учреждениях образования-базах практики, активном обсуждении вопросов подготовки к практике на кафедре, актуализации рабочих программ практики. Преподаватели-руководители практики консультируют будущих практикантов по процедурным вопросам прохождения практик и нормам поведения в организациях-базах практики, грамотному составлению отчетных документов и сдаче готовых работ. Для руководителя практики большое значение имеет процесс коммуникации со студентами, который включает разработку графика консультаций и его соблюдение, помощь обучающимся по возникающим вопросам, организацию общения с использованием электронных средств связи на основе установленных преподавателем правил общения (частота, часы консультирования).

**Финансовый** аспект подразумевает выгодные условия оплаты труда привлекаемых для этого специалистов, ее адекватность затрачиваемым усилиям, престижность наставничества в глазах администрации и самих учителей, соответствующую мотивацию работников школы.

**Организационный** аспект включает внешние параметры педагогического процесса: наличие соответствующей материально-технической базы; организацию учебного процесса (расписание занятий, график проведения открытых занятий и мероприятий и т.д.); организацию и проведение всех видов педагогической практики, что предполагает наличие ее концепции, связанной с соответствующими теоретическими и методическими дисциплинами; создание банка заданий ко всем видам педагогической практики (инвариантного и вариативного характера). Данный аспект связан с ресурсом учебного времени, выделяемого на практику, форматом и способами ее организации, перечнем контрольных мероприятий, требованиями к их оценке.

**Методологический** аспект связан с подготовкой будущего педагога на основе ряда подходов (системного, деятельностного, компетентностного и др.), задаваемых образовательными стандартами общего и высше-

го профессионального образования, их стыковкой. Многие трудности, с которыми сталкивается практикант, обусловлены тем, что одна деятельность, еще не завершенная (учебная), накладывается на другую (педагогическую), предполагающую иной арсенал средств осуществления (цель, мотив, средства, контроль, оценка). Во время прохождения практики студент педагогического УВО должен не только ознакомиться с состоянием учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, но и приобщиться к новым психолого-педагогическим технологиям, обеспечивающим становление его как профессионала [71, с.135].

Еще одной стороной педагогической практики является ее методическое сопровождение. Своевременная подготовка заданий, консультирование студентов относительно их выполнения, сроков сдачи отчетной документации по педагогической практике важно для качественной организации руководства ею на местах. Для этого требуется проведение предварительной работы по разработке и актуализации методического сопровождения практики. Высокий уровень учебной нагрузки большинства преподавательского состава в течение учебного года не оставляет свободного времени для качественной разработки методических материалов по практике, их постоянного обновления, фокусирования на важнейших ее аспектах, мешает налаживанию индивидуальной работы с обучающимися и не способствует качественному выполнению работы. Как следствие, все недоработки преподавателя в итоге отражаются на низком качестве работ студентов, что ведет к обоюдному недовольству процессом прохождения практики ее руководителем и обучающимися, снижению заинтересованности в ее качественном выполнении.

Констатируя проблемы педагогической практики, аспекты их решения, личностные риски, с которыми сталкиваются студенты в процессе ее прохождения, мы не можем не остановиться на векторах ее дальнейшего развития. Модернизация педагогической практики будущих учителей реализуется в русле *ценностно-смысловых ориентиров*, под которыми мы понимаем приоритеты, установки, принимаемые в качестве стратегических целей ее развития в современных условиях. Ценностно-смысловые ориентиры не только актуализируют значимость педагогической практики в системе педагогического образования, но и обеспечивают гарантию качества подготовки будущего учителя через достижение поставленных целей. К ним, наш взгляд, можно отнести:

- актуализацию роли и значения педагогической практики, ее места в системе подготовки будущего учителя в нормативных и правовых документах в сфере образования, в т.ч., педагогического;
- выстраивание целей и задач педагогической практики в УВО с позиции перспектив востребованности ее результатов государством, системой образования, школой и личностью;
- ориентацию системы педагогических практик на опережающий характер развития в условиях постоянного обновления технологий, появления новых профессий и специальностей в сфере образования;

- опору на исторические традиции педагогической практики, выдержавшие испытание временем и трансформационные изменения;
- соответствие мировым тенденциям развития педагогического образования, современным подходам к практической подготовке специалистов в сфере образования;
- акцент в практической подготовке на быструю адаптацию к постоянно меняющимся условиям работы современного педагога, овладение набором компетенций, необходимых в педагогической деятельности;
- интеграцию методологической, теоретической, методической и утилитарно-практической составляющих профессионально-педагогической подготовки специалиста сферы образования.

Обобщение опыта работы УВО позволило аккумулировать особенности педагогической практики студентов, которые, по всей вероятности, будут доминировать в системе подготовки педагогических кадров в ближайшие годы:

- преемственность в организации практик на протяжении всего периода обучения в УВО;
- вариативность типов и видов практик, их назначения, задач, содержания;
- расширение сети учреждений образования, выступающих в качестве баз практик;
- переход от содержания (чему необходимо студента научить в период практики) к результатам (что студент должен уметь после ее завершения);
- усиление междисциплинарности в организации и прохождении студентами педагогической практики;
- развитие индивидуального подхода к студенту-практиканту за счет внедрения альтернативных форм контроля прохождения практики студентами (внедрение БРС, портфолио, технологических карт).

В заключение отметим, что в настоящее время важнейшим приоритетом высшей школы является разнообразие траекторий развития. Современная ситуация характеризуется экспериментальным поиском и апробацией инновационных моделей педагогической практики, стремлением к сочетанию традиций и инноваций, «выходом» на потребителя. Множественность моделей ставит университеты перед проблемой выбора оптимального варианта. Поиск и внедрение модели педагогической практики, оптимальной для конкретного УВО, факультета, осложняется недостаточностью информационного массива по данной проблематике, стереотипностью мышления преподавателей, неготовностью к экспериментам в этой области и стремлением к быстрым результатам, осознанием того, что использование и прямой перенос освещенных в научной литературе примеров малоэффективны. Ощущается недостаточность тщательно проработанных концепций, стратегии организации педагогической практики с учетом общественных потребностей, особенностей региона, учреждения образования, контингента обучающихся. Вместе с тем обострение борьбы за ресурсы и потребителя образовательных услуг ставит перед УВО, готовящим педагогические кадры, проблему перехода от общепринятой стратегии организации педагогической практики к стратегии дифференциации.



Таким образом, пути совершенствования педагогической практики студентов, выделенные на основе анализа отечественного и зарубежного опыта ее исторического развития в условиях образовательных реформ XX–начала XXI в. и получившие подтверждение в работе университетов, готовящих специалистов образовательной сферы, способствуют эффективной практической подготовке будущих учителей в УВО. В качестве параметров эффективности педагогической практики должны выступать: степень удовлетворенности участников образовательного процесса ее результатами, осознание практикантами правильности выбора будущей профессии, стремление строить траекторию дальнейшего профессионального развития на базе полученного практического опыта.

#### **2.4. Организация педагогической практики в магистратуре**

С момента своего возникновения (1994 г.) направленность магистратуры на подготовку научных и научно-педагогических кадров являлась преобладающей в Республике Беларусь. Это соответствовало нормативным документам Министерства образования, регламентирующим деятельность магистратуры. Магистерские программы такого типа традиционно привлекали выпускников университетов, планирующих заниматься научно-исследовательской или педагогической деятельностью, и служили для них переходной ступенькой к аспирантуре.

Согласно Кодексу об образовании Республики Беларусь 2011 г. развитие магистратуры как второй ступени высшего образования предполагалось осуществлять в двух направлениях: практико-ориентированном и научно-ориентированном. При обучении по практико-ориентированной программе магистратуры специалист получал углубленные знания, которые позволяли ему решать конкретные задачи в реальном секторе экономики, связанные с проектированием, конструированием, аналитикой. В научно-ориентированной магистратуре осуществлялась подготовка будущего контингента для аспирантуры. Численность магистрантов, обучающихся по программам указанных типов, распределялась в соотношении 80 % и 20 % соответственно.

В новой редакции Кодекса об образовании была заложена единая образовательная программа магистратуры научно-исследовательского характера. С 1 сентября 2019 г. в Республике Беларусь был осуществлен переход на единую образовательную программу, ориентированную на решение задач науки, инновационной сферы и на кадровое обеспечение. Сегодня для того, чтобы работать в высшей школе в должности ассистента и преподавателя, необходимо иметь степень магистра.

Практика является обязательным компонентом II ступени высшего образования, организуется и проводится университетами в тесном взаимодействии с государственными органами и иными организациями, для которых осуществляется подготовка специалистов в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности. Практика на-

правлена на закрепление знаний и умений, полученных в процессе теоретического обучения в магистратуре, овладение навыками в соответствии с требованиями образовательных стандартов высшего образования II ступени. Порядок организации практики студентов II ступени высшего образования в учреждениях высшего образования Республики Беларусь разрабатывается в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 г. № 243-3 (в ред. Закона Республики Беларусь от 04.01.2014 г. № 126-3), Положением о практике студентов, курсантов, слушателей, утвержденным Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 03.06.2010 г. № 860 (в ред. Постановления Совмина от 22.08.2013 г. № 736), постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 27.05.2019 г. «Порядок разработки и утверждения учебных программ и программ практики для реализации содержания образовательных программ высшего образования» Настоящий Порядок устанавливает требования к организации, проведению, подведению итогов, а также материального обеспечения практики студентов II ступени высшего образования (далее – магистранты) в учреждениях образования, закрепляет полномочия и обязанности руководителей практики и магистрантов.

Педагогическая практика представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся и формирование у них профессиональных компетенций. Кроме того, в процессе практики магистранты знакомятся с научно-профессиональной работой преподавателей, тренеров, методистов и научных сотрудников, отрабатывают умения организовать самостоятельный трудовой процесс, работать в коллективе, находить решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. При реализации основных образовательных программ магистратуры предусмотрены такие виды практик, как научно-исследовательская и научно-педагогическая.

Так, целью научно-педагогической практики для студентов магистратуры специальности «Психология», профилизация: социальная психология в БГУ является закрепление и совершенствование умений и навыков научно-педагогической работы в учреждениях высшего и дополнительного образования.

Практика продолжительностью 4 недели проводится в I семестре обучения в магистратуре. Основными ее задачами являются:

1. Отработка технологий педагогического процесса, приемов и методов самообразования и самовоспитания.

2. Развитие творческого подхода к деятельности преподавателя с учетом использования современных информационных технологий для решения научно-исследовательских и инновационных задач.

3. Отработка умений применять психологические методы организации и коррекции коммуникаций в профессиональной деятельности.

4. Развитие умений организовать и корректировать собственную деятельность и деятельность студентов.

В результате прохождения научно-педагогической практики студент должен *овладеть* практическим опытом проведения различных форм мероприятий с применением инновационных педагогических техник и приемов; использования обратной связи от студенческой аудитории; *уметь* самостоятельно разрабатывать содержание и организацию учебного мероприятия; проводить самоанализ своих сильных и слабых сторон как преподавателя; *знать* требования к проведению различных видов учебных мероприятий; методы эмпирического исследования, необходимые для получения обратной связи от аудитории, инновационные техники и приемы преподавания в высшей школе.

Целью научно-исследовательской практики является приобретение магистрантами опыта в проведении научных исследований, решении актуальных научно-технических задач. Задачами научно-исследовательской практики является закрепление знаний и умений, полученных в процессе теоретического обучения в магистратуре, овладение навыками исследования актуальных научных проблем, решения профессиональных задач, применения инновационных технологий.

Конкретные виды практик определяются основной образовательной программой и могут различаться в разных программах. Цели, задачи, программы и отчетные документы также должны отражать специфику направления подготовки. Обязательным условием является необходимое кадровое и техническое оснащение каждого вида практики, независимо от того, где она будет проходить – на базе университета или в другом образовательном учреждении.

Практика дает возможность магистранту реализовать полученные на этапе обучения в бакалавриате/специалитете и магистратуре знания, изучить работу образовательного учреждения, апробировать результаты разработанных проектов, провести опытно-экспериментальную работу в рамках своей темы, провести диагностические исследования, апробировать различные методы и образовательные технологии, которые применяются на разных ступенях образования. Повышение эффективности общего образования, а также его конкурентоспособности напрямую зависит от профессионального уровня педагогов.

Кафедры осуществляют непосредственный контроль за выполнением учебных поручений по руководству практикой, а также разрабатывают программы практики; осуществляют текущий контроль за выполнением программы практики магистрантов; предоставляют руководителю практики учебно-методического отдела информацию для заключения договоров с организациями на проведение практики магистрантов с указанием полного названия организации, Ф.И.О. и должности руководителя организации, адреса (не позднее, чем за один месяц до начала практики); разрабатывают,

по мере необходимости актуализируют учебно-методическую документацию для магистрантов и руководителей практики от кафедры, формы отчетной документации; после окончания практики организуют проведение дифференцированного зачета у магистрантов по итогам практики; анализируют выполнение программ практики, обсуждают итоги и в течение недели после заседания кафедры предоставляют руководителю практики учебно-методического отдела выписку из протокола заседания кафедры, а декану факультета – отчеты о результатах проведения практики.

Методическое руководство практикой магистрантов осуществляется руководителем практики от кафедры, который:

- контролирует выполнение индивидуальных заданий для магистрантов в соответствии с программой практики;
- помогает магистрантам составить индивидуальные планы работы на весь период практики;
- консультирует магистрантов по вопросам выполнения индивидуальных заданий, сбора и обработки практического материала для отчета по итогам прохождения практики;
- контролирует выполнение магистрантами правил внутреннего трудового распорядка организации;
- выявляет и своевременно устраняет недостатки в проведении практики, при необходимости сообщает о них руководству организации, заведующему кафедрой;
- анализирует отчетную документацию магистрантов, принимает дифференцированный зачет по итогам практики;
- составляет отчет по итогам практики и предоставляет его в деканат;
- предоставляет руководителю практики учебно-методического отдела документы на оплату труда непосредственных руководителей практики от организации (договоры возмездного оказания услуг в течение первых 5 дней практики; акты приемки выполненных работ в течение 10 дней после окончания практики).

По окончании практики в сроки, установленные графиком образовательного процесса и учебным планом специальности, магистрант предоставляет руководителю практики от выпускающей кафедры дневник и отчет, оформленные в соответствии с заданием. Они обязательно должны содержать информацию, предусмотренную программой, собранную в процессе прохождения практики, анализ этой информации, выводы и рекомендации, разработанные каждым магистрантом самостоятельно. Отчет должен быть подписан магистрантом, непосредственным руководителем практики от организации и утвержден руководителем (заместителем руководителя) организации. В случае прохождения практики вне университета отчет предоставляется с отзывом руководителя практики от организации. В течение первых 2 недель после окончания практики в соответствии с графиком образовательного процесса магистрант сдает дифференцированный зачет руководителю практики от кафедры. Магистрант, не выполнивший программу практики, получивший

отрицательный отзыв руководителя практики от организации, неудовлетворительную отметку при сдаче дифференцированного зачета руководителю практики от кафедры повторно направляется на практику в свободное от обучения время с оплатой дополнительной образовательной услуги.

В Российской Федерации при реализации основных образовательных программ магистратуры предусмотрены такие виды практик, как педагогическая, научно-педагогическая, научно-исследовательская, научно-исследовательская работа и преддипломная практика. Все практики представляют единую систему, ориентированную на научно-исследовательскую подготовку магистрантов. Вместе с тем каждый вид практик сохраняет свою специфику, свои функции в структуре подготовки магистрантов. Покажем это на примере магистерских программ по направлениям подготовки «Педагогическое образование» Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева [151, с. 3].

Конкретные виды практик определяются основной образовательной программой и могут различаться в разных программах. Цели, задачи, программы и отчетные документы также должны отражать специфику направления подготовки. Практика проводится или на базе университета, или в другом образовательном учреждении и дает возможность магистранту реализовать полученные на этапе обучения в бакалавриате и магистратуре знания, изучить работу образовательного учреждения, апробировать результаты разработанных проектов, провести опытно-экспериментальную работу в рамках своей темы, провести диагностические исследования, апробировать различные методы и образовательные технологии, которые применяются на разных ступенях образования (школа, дополнительное образование детей, вуз и т.д.).

Педагогическая практика проводится в первом семестре обучения на протяжении 6 недель. Задачами практики выступают формирование и совершенствование навыков профессионального педагогического освоения творческого, исследовательского подхода к осуществлению педагогической деятельности через апробацию различных обучающих технологий и развитие научно-методического мышления, включающего умения анализировать, оценивать педагогический опыт учителей.

В ходе практики магистрант самостоятельно проводит серию уроков (в учреждении дополнительного образования – занятий), проводит внеурочные мероприятия, изучает и анализирует передовой опыт работы педагогов, оценивает и обобщает личный опыт, совместно с руководителем активно участвует в планировании и разработке предстоящей опытно-экспериментальной работы. По завершении практики им составляются отчетные документы, оформляется конспект урока и внеурочного мероприятия для представления на кафедру.

Задачей научно-педагогической практики является изучение учебно-воспитательного процесса учреждения высшего образования. Этот вид практики проводится на выпускающей кафедре, где магистранты знакомятся со стратегией высшего образования, стандартами, технологией и методикой

обучения в вузе, изучают особенности и содержание профессиональной деятельности преподавателя вуза. В ходе практики магистранты изучают основные закономерности и принципы организации учебного процесса, наблюдают за опытными педагогами, под руководством руководителя практики готовят конспекты для самостоятельного проведения лекций, практических и индивидуальных занятий. Магистрантам предстоит не только провести несколько учебных занятий, но и научиться анализировать и оценивать посещенные занятия, проведенные преподавателями вуза и сокурсниками-магистрантами, участвовать в их коллективном обсуждении, проводить самоанализ и самооценку результатов педагогической деятельности, осуществлять рефлексию педагогического процесса и результатов собственной педагогической деятельности, необходимую для осмысления собственной профессиональной позиции. Кроме того, магистранты должны активно участвовать в творческой жизни факультета и выбранной кафедры, выполнять работу куратора, помогать и активно участвовать в проведении конкурсов, концертов, творческих проектах. На заключительном этапе практики магистранты готовят отчетные документы, обрабатывают собранную информацию по индивидуальному плану, готовят выступление на итоговой конференции.

Следующие три вида практики (научно-исследовательская, научно-исследовательская работа и преддипломная) преследуют цель подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности в качестве педагогов-исследователей.

В процессе прохождения научно-исследовательской практики магистрант совместно с руководителем определяет тему исследования, работает над обзором литературы, обоснованием актуальности, выбором методологии исследования, составлением библиографического списка. Во время практики предполагается черновое оформление первой главы исследования, подготовка материалов для публикации и выступления на научно-практической конференции.

Практика «Научно-исследовательская работа» предполагает работу по подготовке второй главы диссертации на основе результатов опытно-экспериментальной работы на выбранной базе исследования. Во время практики продолжается работа по корректировке аппарата исследования, уточнению темы и названий разделов работы; дополняется список литературы. В завершении практики магистрантом должен быть представлен черновой вариант диссертации.

Преддипломная практика завершает комплекс практик. За время преддипломной практики должна быть окончена работа над исследованием, собран черновой вариант всей работы и составлен библиографический список. Кроме того, должны быть оформлены все необходимые приложения, подготовлено сообщение по результатам исследования, написана статья на студенческую конференцию.

Несмотря на детальную проработку методического сопровождения практик в российских университетах, по мнению специалистов, в их реализации остаются некоторые проблемы [151, с. 4–5]. Дело в том, что магистерские

программы, реализуемые во многих университетах, предполагают заочную форму обучения. В соответствии с ФГОС ВО и учебными планами, большая часть учебной нагрузки должна быть выполнена магистрантом самостоятельно и в удаленном режиме. Именно это обстоятельство вызывает значительные трудности организационного характера у руководителей магистерских программ. Магистрантам-заочникам не предоставляется учебный отпуск для прохождения практик, поэтому с содержанием практики и требованиями к отчетной документации магистранты знакомятся на сайте вуза. Консультации магистрантов руководителями практики проводятся также дистанционно. Дистанционная форма характерна и для общения магистрантов с сокурсниками. Не обеспечиваются взаимодействие студентов и их коллективная работа над исследованиями. Кроме того, все виды практик организуются в первую очередь по месту основной работы магистрантов.

Такое распределение, несомненно, имеет свои плюсы. Однако в этом есть и минусы, так как будущие педагоги-исследователи не имеют возможности ознакомиться с различными типами образовательных организаций и в целом с системой образования региона. Устранение перечисленных проблем будет способствовать совершенствованию практики. Так, представляется возможным собирать магистрантов на 2–3 дня до начала практики. Следует расширить базу педагогической практики, а также направлять на практику группы студентов, давая им задания для совместного проведения исследований.

## **Выводы по главе 2**

1. Обобщение опыта модернизации педагогической практики студентов в российских вузах свидетельствует о ряде инноваций (концептуальных, организационных, методических), цель которых – устранение профессиональных дефицитов практической подготовки студентов к педагогической профессии. Концептуальные инновации ориентированы на новые концепции, модели, предполагающие альтернативный формат проведения педагогической практики студентов, организационные – на создание новых структур, в рамках которых осуществляется практическая подготовка будущих учителей, методические – на совершенствование методики и учебно-методического обеспечения.

2. В связи с реорганизацией структуры высшего образования, переходом на четырехлетнюю систему подготовки кадров в ряде учреждений высшего образования Республики Беларусь, готовящих педагогические кадры, осуществляется процесс модернизации педагогической практики студентов. Основные усилия направлены на придание педагогической практике непрерывного характера. Принцип непрерывности понимается двояко: одни УВО стремятся обеспечить проведение педагогической практики на каждом курсе обучения, другие фокусируют практическую подготовку на определенных этапах обучения, тесно увязывая ее с изучением базовых и специальных педагогиче-

ских дисциплин, работой над курсовым и дипломным проектом. Педагогические кафедры и факультеты белорусских УВО в ходе организации производственных практик будущих учителей тесно сотрудничают с филиалами. Вместе с тем процесс конструирования системы непрерывной педагогической практики, актуализации ее содержательного наполнения, информационного, методического и кадрового обеспечения еще далек от завершения. В новых условиях меняется понимание способов обеспечения непрерывности педагогической практики, осознается необходимость более тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса: учреждения высшего, общего среднего и дополнительного образования должны выступать как единое образовательное пространство профессионального развития будущего учителя.

3. Для студентов педагогическая практика является серьезным испытанием их личностных и профессиональных качеств, проверкой правильности выбора будущей профессии. Наибольшие затруднения в ходе педагогической практики у студентов вызывают поддержание дисциплины во время учебных занятий, общение с учителями и учащимися, планирование и организация урока; организация воспитательной работы с классным коллективом, оценивание учащихся. Исследование продемонстрировало недостаточное владение студентами комплексом педагогических умений: *планировать* учебно-воспитательный процесс в соответствии с характером материала, целями обучения, особенностями учащихся; *анализировать* педагогическую деятельность и ее результаты; *прогнозировать* затруднения учащихся в овладении конкретным учебным материалом и определять оптимальные пути их преодоления; *перестраивать* свою деятельность в зависимости от различных факторов. В процессе педагогической практики для студентов крайне важна педагогическая поддержка, реализация которой возможна с помощью технологий педагогического сопровождения будущих учителей (консультирования, тьюторской поддержки, моделирования).

4. В ходе исследования определены важнейшие аспекты педагогической практики студентов (кадровый, финансовый, организационный, методологический, методический), влияющие на ее эффективность. Одновременно намечены пути совершенствования педагогической практики в контексте новых требований к подготовке учителя. К ним отнесены: разработка общей концепции и единой стратегии организации педагогической практики в УВО; выстраивание системы педагогической практики, охватывающей весь период обучения; моделирование педагогической практики, максимально учитывающее специфику подготовки будущих специалистов сферы образования и потребности рынка труда; учет трудностей и рисков, с которыми сталкиваются практиканты в ходе педагогической практики; грамотное использование ресурсов (кадровых, организационных, финансовых, методических и др.), позволяющих повысить ее эффективность.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важное значение в профессиональном и личностном становлении будущего учителя занимает его практическая подготовка, которая является завершающим этапом последовательного системного формирования профессионально значимых умений и навыков студентов, а также важным звеном между теоретическим обучением будущих учителей и их самостоятельной практической работой непосредственно в школе.

В ходе исследования проблемы педагогической практики на основе ретроспективного анализа были выявлены и охарактеризованы исторические этапы ее эволюции в контексте образовательных реформ советского и постсоветского периодов.

*Поисковый* этап (1918–1931 гг.) – неопределенный статус педпрактики, отсутствие единой позиции руководства Наркомпроса и вузов по вопросу ее организации; расхождение взглядов на ее цели и задачи, место в учебном процессе; локальный характер проведения, преобладание пассивных форм (наблюдение, изучение), смещение акцентов на другие виды деятельности (культурно-просветительскую, учебно-трудовую, художественно-самодетельную и др.).

*Реорганизационный* этап (1932–1957 гг.) – закрепление официального статуса педпрактики в учебных планах педагогических учебных заведений, попытка внедрения непрерывной педагогической практики в систему подготовки учителя (1946–1953 гг.), доминирование учебных задач над воспитательными, упор на практику в ущерб теоретическим знаниям, расширение ее удельного веса до 22 %, появление первых обобщающих трудов и пособий.

*Стабилизационный* этап (1958–1991 гг.) – упрочение положения педагогической практики в системе педагогического образования, ее упорядочение, систематизация видов и форм, закрепление непрерывного характера педагогической практики на уровне пединституты, усиление идеологической и методической составляющей, внимание педагогической науки к теоретическим и методическим основам ее организации.

*Переходный* этап (1992–1999 гг.) – переосмысление теоретических и методологических оснований педагогической практики в условиях системно-структурной реорганизации педагогического образования, обращение к прогрессивному отечественному и зарубежному опыту, экспериментальный поиск новых подходов, внедрение локальных инноваций, внесение изменений в традиционные схемы организации.

*Модернизационный* этап (2000 г. – по н/в) – развитие педагогической практики в русле стратегии модернизации педагогического образования, усиление практико-ориентированного характера педагогической подготовки, внедрение вариативных моделей, учитывающих специфику педагогических

специальностей и новых направлений подготовки, многоуровневая стандартизация содержания на основе компетентного и др. подходов, междисциплинарный и личностно ориентированный характер.

Были раскрыты концептуальные основания модернизации педагогической практики студентов, включающие: *сущностную характеристику* ключевого понятия исследования «модернизация педагогической практики студентов», которое трактуется как постоянное совершенствование, обновление (комплексное или частичное), внесение изменений (сквозных или выборочных) в концепцию, типологию, содержание, структуру, технологию организации, приведение педагогической практики в соответствие с требованиями общества к подготовке учителя XXI в.; разнообразные *методологические подходы* (системный, комплексный, компетентностный, акмеологический и др.); *аспекты* (нормативно-правовой, экономический, управленческий, содержательный, кадровый); *ведущие принципы* (научность, полифункциональность, непрерывность, системность, инновационность, вариативность, мобильность, цифровизация, алгоритмизация, партнерство); *источники* (использование внутренних ресурсов системы педагогического образования, опора на прогрессивные отечественные разработки; обращение к зарубежному опыту, инновационный поиск); *механизм* модернизации, в качестве которого выступают заимствование лучших образцов, адаптация и последующее внедрение в виде копирования: а) модели педагогической практики (структура/схема/формат) и ее содержательно-смысловых характеристик; б) алгоритма ее организации, управления и функционирования (этапы/стадии/фазы).

На основе анализа опыта стран (Франция, Германия, Великобритания, Финляндия, Венгрия), относящихся к разным регионам европейского континента (Западная Европа, Северная Европа, Восточная Европа), обобщены тенденции модернизации педагогической практики будущих учителей за рубежом на *программно-концептуальном уровне* – ориентация на общепринятые стандарты высшего педагогического образования; концептуализация (опора на современные образовательные концепции, парадигмы); автономия вуза в выборе видов, содержания и сроков практики; соблюдение баланса теоретической и практической подготовки; моделирование с учетом специфики будущей профессиональной деятельности; *структурно-содержательном уровне* – структуризация (наличие компонентов), типологизация (выделение типов, видов); алгоритмизация (закрепление хода и порядка проведения в инструктивных документах); диверсификация содержания, баз прохождения, продолжительности педагогической практики в зависимости от ее вида и задач; *организационно-управленческом уровне* – эффективный менеджмент (совершенствование управления; постоянное психолого-педагогическое сопровождение студентов, выделение зон ответственности и круга обязанностей лиц, вовлеченных в организацию педагогической практики; координация действий структур и лиц); систематический мониторинг параметров качества (совершенствование диагностики, суммарная оценка итогов, исключая субъективность); *методическом уровне* – усиление методичес-

кой составляющей (методические рекомендации и указания), разносторонняя методическая помощь, разнообразие форм ее оказания (индивидуальное и групповое консультирование, методические семинары, практикумы); активное использование ИКТ; совместная педагогическая рефлексия.

Определены ценностно-смысловые ориентиры модернизации педагогической практики будущих учителей в Республике Беларусь, обеспечивающие ее результативность:

- актуализация роли и значения педагогической практики, ее места в системе подготовки будущего учителя в нормативных и правовых документах в сфере образования, в т.ч. педагогического;
- выстраивание целей и задач педагогической практики в УВО с позиции перспектив востребованности ее результатов государством, системой образования, школой и личностью;
- ориентация системы педагогических практик на опережающий характер развития в условиях постоянного обновления технологий, появления новых профессий и специальностей в сфере образования;
- соответствие мировым тенденциям развития педагогического образования, современным подходам к практической подготовке специалистов в сфере образования;
- опора на исторические традиции педагогической практики, выдержавшие испытание временем и трансформационные изменения;
- акцент в практической подготовке на быструю адаптацию к постоянно меняющимся условиям работы современного педагога, овладение набором необходимых компетенций в педагогической деятельности;
- интеграция методологической, теоретической, методической и утилитарно-практической составляющих профессионально-педагогической подготовки специалиста сферы образования.

Таким образом, практическая подготовка будущих педагогов-профессионалов является важной стороной учебного процесса. Педагогическая практика должна носить личностно-ориентированный, творческий характер и способствовать выработке индивидуального стиля педагогической деятельности. Ее главным итогом должна стать убежденность студентов в правильности сделанного выбора – стать учителем, посвятить себя воспитанию и обучению детей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина, О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – Изд. 2-е – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Аванесов, В. С.* Модернизация образования: основные проблемы / В. С. Аванесов // *Образовательные технологии.* – 2011. – № 1. – С. 3–20.
3. *Ананин, Д. П.* Особенности традиционной и современной моделей подготовки учителей в Федеративной Республике Германии / Д. П. Ананин // *Образование и наука.* – 2010. – № 1 (69). – С. 85–88.
4. *Алексеева, О. В.* Стратегическая цель и теоретико-методологическая основа проектирования и реализации педагогической практики с позиции деятельностного подхода [Электронный ресурс] / О. В. Алексеева // *Теория и практика общественного развития.* – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskaya-tsel-i-teoretiko-metodologicheskaya-osnova-proektirovaniya-i-realizatsii-pedagogicheskoy-praktiki-s-pozitsii>. – Дата доступа: 01.03.2019.
5. *Андреева, Г. А.* Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии / Г. А. Андреева // *Педагогика.* – 2003. – № 6. – С. 97–102.
6. *Байбородова, Л. В.* Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов / Л. В. Байбородова // *Ярослав. пед. вест.* – 2015. – № 1. – С. 47–52.
7. *Белозерцев, Е. П.* Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
8. *Бермус, А. Г.* Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2015. – Режим доступа: <https://1121.petrso.ru/journal/article.php?id=2804>. – Дата доступа: 21.02.2020.
9. *Блинов, В. И.* Модернизация педагогического образования: диалектика результатов / В. И. Блинов, И. С. Сергеев // *Педагогика.* – 2019. – № 11. – С. 5–11.
10. *Блинов, В. М.* Реформа профессионально-педагогической подготовки современного европейского учителя / В. М. Блинов // *Проблемы современного образования.* – 2012. – № 4. – С. 99–106.
11. *Блонский, П. П.* Мои воспоминания / П. П. Блонский ; науч. ред. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1971. – 350 с.
12. *Боднар, С. С.* Организация педагогической практики в высших учебных заведениях Канады (на примере университета Брока провинции Онтарио) / С. С. Боднар // *Образование и саморазвитие.* – 2010. – № 2 (18). – С. 214–219.
13. *Большой толковый социологический словарь* / сост. Д. Джери, Дж. Джери. – М. : Вече-Акт, 1999. – Т. 1: А–О. – 494 с.

14. *Бондаренко, Е. Н.* Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в разных странах мира / Е. Н. Бондаренко // Образование и общество. – 2008. – № 5. – С. 42–44.
15. *Бочкарева, И. А.* Новые подходы к организации практики в основной образовательной программе подготовки бакалавров / И. А. Бочкарева // Образование и общество. – 2008. – № 5. – С. 42–44.
16. *Бубнова, С. А.* Организация непрерывной педагогической практики : учеб.-метод. материалы / С. А. Бубнова, Ю. П. Черкасова – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2017. – 88 с.
17. *Веселов, М. О.* Педагогическая практика в педагогических институтах : из опыта Моск. гос. пед. ин-та / М. О. Веселов // Сов. педагогика. – 1940. – № 4–5. – С. 104–110.
18. *Волковский, А. Н.* О педагогической практике студентов III и IV курсов педагогических институтов по воспитательной работе в школе / А. Н. Волковский // Сов. педагогика. – 1947. – № 9. – С. 36–47.
19. Волонтерская практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/45939/3/Программа%20волонтерской%20практики.pdf>. – Дата доступа: 26.05.2016.
20. Вопросы общепедагогической подготовки будущих учителей : сб. ст. / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина ; под ред. А. И. Пискунова. – М. : МГПИ, 1972. – 260 с.
21. Вопросы совершенствования руководства педагогической практикой студентов педвуза : сб. трудов / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина ; редкол.: О. А. Абдуллина (отв. ред.) [и др.]. – М. : МГПИ, 1976. – 44 с.
22. Вопросы содержания и организации педагогической практики студентов вузов : материалы Всесоюз. совещ., Белгород, ноябрь 1972 г. / Белгор. гос. пед. ин-т им. М. С. Ольминского ; редкол.: Е. И. Лукашенко (отв. ред.) [и др.]. – Белгород, 1973. – 270 с.
23. *Воронин, А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике (теория и практика обучения) / А. С. Воронин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
24. *Глузман, А. В.* Тенденции развития университетского педагогического образования за рубежом / А. В. Глузман // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 10. – С. 42–46.
25. *Горленко, В. П.* Педагогическая практика студентов: развитие научных основ / В. П. Горленко ; под ред. И. Ф. Харламова. – Минск : Университетское, 2002. – 296 с.
26. *Грачева, Е. Ю.* Педагогическая интернатура в развитых странах мира [Электронный ресурс] / Е. Ю. Грачева. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/28\\_PRNT\\_2011/Pedagogica/2\\_94004.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm). – Дата доступа: 20.08.2017.
27. *Гущин, А. В.* Ретроспективный анализ происходящих трансформаций в системе высшего педагогического образования России [Электронный ресурс] / А. В. Гущин // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/110-9722>. – Дата доступа: 18.01.2020.

28. *Далин, К.* Перестройка педагогической практики педвузов / К. Далин // За пед. кадры. – 1931. – № 2. – С. 24–28.
29. *Данилюк, А. Я.* Принципы модернизации педагогического образования / А. Я. Данилюк // Проблемы современного образования. – 2010. – № 3. – С. 13–19.
30. *Дзидзоева, С. М.* Модернизация педагогической практики в условиях многоуровневого образования / С. М. Дзидзоева // Вестн. Владикавказ. науч. центра. – 2007. – № 4. – С. 25–28.
31. *Долгая, О. И.* Реформирование педагогического образования на постсоветском пространстве: опыт некоторых стран / О. И. Долгая // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2. – С. 135–139.
32. *Дудко, С. А.* Преобразования в системе высшего педагогического образования Франции после реформ 2013 г. / С. А. Дудко // Ценности и смыслы. – 2016. – С. 120–129.
33. Ежегодник: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка – 2018/2019 учебный год / под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2019 – 308 с.
34. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
35. *Жук, А. И.* Педагогическое образование в Республике Беларусь: государственная поддержка, тенденции, перспективы / А. И. Жук // Человек и образование. – 2016. – № 1 (46). – С. 22–28.
36. *Засыпкин, В. П.* Модернизация педагогического образования как фактор изменения требований к профессии педагога / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский // Вестн. СГПУ. – 2010. – № 7. – С. 87–93.
37. *Зачиняева, Е. Ф.* Феномен педагогических волонтерских практик в аспекте профессиональной самоидентификации студентов / Е. Ф. Зачиняева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. – С. 16–19.
38. *Иванов, С. И.* О постановке педагогической практики в педагогических институтах / С. И. Иванов // Докл. АПН РСФСР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 43 с.
39. *Иванова, Т. М.* Педагогическая практика как составляющая подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. М. Иванова ; Забайк. гос. пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2006. – 23 с.
40. *Иванюк, Н. В.* Непрерывная педагогическая практика студентов вузов как фактор успешной адаптации к профессиональной деятельности: анализ зарубежного опыта / Н. В. Иванюк // Нар. асвета. – 2003. – № 11. – С. 23–29.
41. *Иноземцева, В. В.* Подготовка педагогических кадров в вузах России / В. В. Иноземцева // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 57–64.
42. Инструкция об организации и проведении педагогической практики студентов педагогических институтов : утв. зам. министра высш. образования СССР В. Светловым 26.06.1946. – М., 1946. – 10 с.

43. Инструкция об организации и проведении педагогической практики студентов педагогических институтов : утв. М-вом просвещения РСФСР. – М. : Учпедгиз, 1953. – 15 с.
44. Инструкция об организации и проведении педагогической практики студентов педагогических институтов : утв. метод. упр. М-ва высш. образования СССР 28.06.1955. – М., 1955 – 15 с.
45. Инструкция по педагогической практике в педагогических и учительских институтах : утв. ВКВШ при СНК СССР 12.09.1940. – М., 1940. – С. 8.
46. Инструкция по организации практики студентов факультетов педагогических институтов в летних пионерских лагерях : утв. приказом ГУВУЗа № 46м от 27.03.1952 // Сб. приказов и распоряжений МП РСФСР – 1952. – № 17.
47. Инструкция по педагогической практике студентов университетов : утв. приказом М-ва высш. образования СССР 15.09.1955, № 930. – М., 1955. – 12 с.
48. Инструкция по педагогической практике студентов педагогических университетов : утв. приказом М-ва высш. и сред. спец. образования СССР 13.06. 1986, № 446. – М., 1986. – 26 с.
49. Интернатура как форма организации последиplomной практики в системе высшего профессионального образования / Е. Н. Геворкян [и др.] // Вестн. Моск. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – 2013. – № 2. – С. 32–43.
50. *Ирхина, И. В.* Ведущие технологии управления качеством педагогического образования в США / И. В. Ирхина, М. В. Широкова // Совет ректоров. – 2012. – № 6. – С. 34–37.
51. *Исаева, Т. А.* Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии) / Т. А. Исаева // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 412–414.
52. *Кабанов, П.* О педагогической практике в педвузах / П. Кабанов // Педагогическое образование. – 1933. – № 1. – С. 25–27.
53. *Кадол, Ф. В.* Моделирование процессов развития студенческого самоуправления и коммуникативной компетентности будущего учителя / Ф. В. Кадол // Выш. шк. – 2011. – № 3. – С. 65–72.
54. *Казимирская, И. И.* Мышление учителя и пути его формирования : в 2 ч. / И. И. Казимирская. – Минск : МГПИ, 1992. – Ч. 2. – 146 с.
55. *Кардабнев, А. А.* Основные направления совершенствования летней педагогической практики студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Кардабнев ; Белорус. гос. ун-т им. М. Танка. – Минск, 1991. – 170 л.
56. *Карпенко, Э. А.* Методическое обеспечение инструктивно-методических сборов по подготовке к летней практике : пособие / Э. А. Карпенко ; М-во образования РБ, Могилев. гос. ун-т им. А. А. Кулешова. – Могилев : МГУ, 2006. – 96 с.

57. *Каспржак, А. Г.* Институциональные тупики российской системы подготовки учителей / А. Г. Каспржак // *Вопр. образования* – 2013. – № 4. – С. 261–279.

58. *Качан, Г. А.* Развитие системы высшего педагогического образования в Белоруссии (в период с 1944 по 1960 годы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Качан ; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 1995. – 22 с.

59. *Кильдишова, Н. А.* Организация педагогической практики студентов университета / Н. А. Кильдишова, И. В. Харитоновна // *Интеграция образования*. – 1998. – № 3–4. – С. 39–43.

60. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 янв. 2011 г., № 243-З // *Консультант Плюс: Беларусь. Технология ПРОФ'2012 [Электронный ресурс]* / ООО «ЮрСпектр», Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.

61. *Кондратьева, Н. В.* Подготовка учителей родного и иностранных языков в системе современного высшего образования Венгрии / Н. В. Кондратьева, Э. Тотх // *Пед. образование в России*. – 2017. – № 12. – С. 135–139.

62. Компетентностный подход в педагогическом образовании : кол. монография / В. А. Козырев [и др.] ; под ред. В. А. Козырева. – СПб., 2002. – 168 с.

63. Концепция развития педагогического образования на 2021–2025 годы. Проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://pedklassy.bspu.by/bspu\\_klaster/inform\\_support/consept/consept\\_21-25.pdf](https://pedklassy.bspu.by/bspu_klaster/inform_support/consept/consept_21-25.pdf). – Дата доступа: 19.01.2021.

64. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/17508/1/Концепция.pdf>. – Дата доступа: 12.03.2018.

65. *Королев, Ф. Ф.* Очерки истории советской школы и педагогики (1921–1931) / Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 508 с.

66. *Коротков, И. В.* Педагогическая практика в условиях модернизации высшего педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Коротков ; Ин-т общ. образования РФ. – М., 2004. – 27 с.

67. *Красов, А.* О постановке педагогической практики в педагогической высшей и средней школе / А. Красов // *Пед. образование*. – 1935. – № 2. – С. 57–67.

68. *Крупская, Н. К.* Педагогические сочинения : в 6 т. / Н. К. Крупская ; под ред. Ф. М. Арсентьева, Н. К. Гончарова, П. В. Руднева. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 5. – 496 с.

69. *Кузьмина, Е.* Педагогическая практика как форма интеграции учебно-воспитательного процесса / Е. Кузьмина // *Высш. образование в России*. – 2007. – № 10. – С. 69–75.

70. *Ламанаускас, В.* Педагогическая практика в системе подготовки педагогов в Литве: ретроспектива и перспектива / В. Ламанаускас, В. Лукавичене // *Модернизация непрерывной практики и внедрение механизмов ее организации в систему высшего педагогического образования*. – Ереван : ЕГУ, 2013. – С. 396–406.



71. *Ледовская, Т. В.* Актуальные проблемы организации практики студентов психолого-педагогического направления / Т. В. Ледовская // Вестн. Донец. пед. ин-та. – 2018. – № 3 – С. 135–138.
72. Летняя педагогическая практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kped.bspu.by/resursy/studentam>. – Дата доступа: 26.06.2016.
73. Летняя педагогическая практика студентов : документы и метод. материалы / М-во образования РБ ; ВГУ ; сост.: А. А. Воронова. – Витебск : Изд-во ВГУ, 2001. – 61 с.
74. *Лешер, О. В.* Организация педагогической практики студентов (магистрантов) : учеб.-метод. пособие / О. В. Лешер. – Магнитогорск : МГТУ, 2015. – 195 с.
75. *Лундгрэн, П.* Структура подготовки учителей в Германии / П. Лундгрэн // Ярослав. пед. вестн. – 2002. – № 2. – С. 36–38.
76. *Лысова, Е. Б.* Новое в системе подготовки и повышения квалификации учителей во Франции / Е. Б. Лысова // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 118–122.
77. *Марголис, А. А.* О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России : анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы / А. А. Марголис, В. В. Рубцов // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М. : Изд-во МГППУ, 2011. – 266 с.
78. *Мареев, А. И.* Модернизация высшего педагогического образования / В. И. Мареев, А. Я. Данилюк, Н. Э. Кульковская // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 66–72.
79. *Маркелова, С. А.* Дистанционная поддержка педагогической практики студентов как средство повышения профессиональной компетентности будущего учителя [Электронный ресурс] / С. А. Маркелова. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2010/1397.htm>. – Дата доступа: 03.02.2015.
80. Методическая практика : программа и рекомендации / М-во образования РБ ; БГПУ им. М. Танка ; сост.: Н. В. Литвина, Р. М. Миронова, Г. Г. Уранова. – Минск, 1999. – 82 с.
81. Методические рекомендации к организации и проведению непрерывной педагогической практики для студентов педагогического факультета с дополнительными специальностями / М-во образования РБ ; МГУ ; сост.: М. А. Бесова, В. Н. Гулинская, В. Е. Дроздова. – Могилев, 2001. – 41 с.
82. Модернизация российского образования: документы и материалы / под ред. Э. Д. Днепров. – М. : ГУ ВШЭ, 2002 – 332 с.
83. *Мкртчян, Н. М.* Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования педагогической культуры будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. М. Мкртчян. – Ростов н/Д, 2007. – 197 л.
84. *Мосина, Н. А.* Педагогическая интернатура как условие формирования и развития профессиональной педагогической компетентности / Н. А. Мосина, М. В. Сафонова // Вестн. КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 3. – С. 97–101.

85. *Мялешка, С.* Выхаванне творчасцю (Студэнт на практыцы) / С. Мялешка // Настаўніцкая газета. – 1969. – 11 студз. – С. 3.

86. *Мяцельскі, М.* Студэнты ў школе / М. Мяцельскі // Настаўніцкая газета. – 1969. – 13 жнів. – С. 3.

87. Научно-методическое обеспечение педагогической практики студентов : пособие / под ред. О. С. Гребенюка. – Калининград : Калинингр. ун-т, 1998. – 189 с.

88. Непрерывная педагогическая практика студентов музыкально-педагогического факультета : прогр. и метод. рекомендации / М-во образования РБ ; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 1998. – 23 с.

89. *Никольский, В. А.* Групповой руководитель педагогической практики и его функции / В. А. Никольский // Сов. педагогика. – 1949. – № 10. – С. 74–82.

90. *Никульников, А. Н.* Особенности педагогической практики студентов в СССР (1918 – 1991 гг.) / А. Н. Никульников // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 4 – С. 94–99.

91. О внесении изменений и дополнений в некоторые постановления Совета Министров Республики Беларусь : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 5 авг. 2005 г, № 872 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2005. – № 125. – 5/16370.

92. О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшению условий труда и быта : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР, 15 мая 1984 г. // О реформе общеобразовательной и профессиональной школы : сб. документов и материалов. – М. : Политиздат, 1984. – 112 с.

93. О педагогической практике студентов в педвузах : приказ Наркомпроса РСФСР, 16 марта 1934 г. // Бюллетень НКП РСФСР. – 1934. – №16.– С. 24.

94. О практике студентов ВУЗов : инструкция Наркомпроса, ВЦСПС и Наркомтруда, 2 июня 1923 г. // Еженедельник Народного комиссариата просвещения. – 1923. – № 2. – С. 16–17.

95. Об утверждении инструкции о порядке и особенностях прохождения практики студентами, которым после завершения обучения присваиваются педагогические квалификации : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 20 марта 2012 г., № 24 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2012. – № 8/26168.

96. Об утверждении Положения о производственной практике студентов высших учебных заведений Республики Беларусь : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2000 г., № 1823 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2000. – № 114. – 5/4671.

97. Об утверждении программы реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 25 окт. 2000 г; № 47 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2000. – №114. – 8 /4352.

98. Опыт педагогической практики в московских педагогических институтах / сост. доц. С. Н. Полянский ; под общ ред. проф. К. И. Львова. – М. : Учпедгиз, 1950. – 272 с.
99. Организация и проведение психолого-педагогической практики со студентами высших учебных заведений : метод. рекомендации / М-во образования РБ ; БГПУ ; сост. Н. Д. Джига. – Минск, 2002. – 22 с.
100. Орлова, Л. В. Современное педагогическое образование в Финляндии и Швеции / Л. В. Орлова, О. В. Печенкина // Вестн. Север. (Арктич.) федеральн. ун-та им. М. В. Ломоносова. – 2015. – № 3. – С. 149–157.
101. Осипов, Е. Д. Педагогическая практика студентов. Взаимодействие с семьей учащегося : учеб.-метод. пособие для студентов пед. специальностей вузов / Е. Д. Осипов ; под ред. А. Н. Сендер ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест, 2007. – 140 с.
102. Осколова, Т. Л. Соотношение теоретического и практического компонентов в подготовке педагога на опыте поликультурных стран Австралии и США / Т. Л. Осколова // Вестн. ТаГУ. – 2015. – № 4. – С. 365–372.
103. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – 415 с.
104. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : 1917–1941 гг. / под ред. Н. П. Кузина [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.
105. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие / В. П. Тарантей [и др.] ; под ред. В. П. Тарантея. – Минск : Университетское, 1991. – 206 с.
106. Педагогическая практика : учеб.-метод. пособие / Е. И. Бараева, М. В. Ершова, С. Н. Маковчик ; под ред. Е. И. Бараевой. – Минск : РИВШ, 2007. – 100 с.
107. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей : сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина ; редкол.: В. А. Слостенин (отв. ред.) [и др.]. – М. : МГПИ, 1987. – 138 с.
108. Педагогическая практика студентов : учеб.-метод. пособие / В. И. Андреев [и др.]. – Казань : Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, 2006. – 60 с.
109. Педагогическая практика студентов 4–5 курсов по педагогике и психологии : метод. рекомендации / М-во образования РБ ; БДПУ ; авт.-сост.: С. И. Невдах, В. Н. Шураев, С. И. Чиникайло. – Минск, 2008. – 44 с.
110. Педагогическая практика студентов предвыпускного и выпускного курсов : программа и метод. рекомендации для студентов биол. фак., групповых рук. практик, методистов и учителей школ / М-во образования РБ ; ВГУ ; сост. В. Н. Юденков. – Витебск, 2001. – 40 с.
111. Педагогическая практика студентов: теоретические основы и опыт организации : монография / В. П. Тарантей [и др.] ; под ред. В. П. Тарантея ; М-во образования РБ ; ГрГУ. – Гродно, 2004. – 356 с.
112. Педагогическая практика студентов : учеб.-метод. пособие в помощь студентам и руководителям педпрактики / М-во образования РБ ; МГУ ; сост.: З. В. Веракса, В. В. Семенова. – Могилев, 2000. – 40 с.

113. Педагогическая практика : концептуальные подходы, программа и методические рекомендации : учеб. пособие / М-во образования РБ ; БГПУ им. М. Танка ; авт.-сост.: Т. А. Шингирей [и др.]. – Минск, 1999. – 89 с.

114. Педагогическая практика: формирование профессиональной компетентности (выпускной курс) / авт.-сост. И. А. Керножицкая, В. И. Турковский. – Витебск : Изд-во ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. – 52 с.

115. Педагогическая практика: проектирование и организация эффективной профессиональной подготовки (предвыпускной курс) : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И. А. Керножицкая. – Витебск : Изд-во ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. – 49 с.

116. Педагогический дневник воспитателя детского оздоровительного лагеря : пособие / М-во образования РБ ; БГПУ ; сост. В. Н. Шураев. – Минск : БГПУ, 2010. – 52 с.

117. *Платонова, Р. И.* Ретроспектива и современные тренды педагогической практики в условиях высшего образования / Р. И. Платонова, С. Д. Неверкович // Балтийский гуманитар. журнал. – 2016. – Т. 5. – № 1 (14). – С. 136–140.

118. *Полежаева, О. А.* Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики / О. А. Полежаева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 482–485.

119. Положение о практике студентов, курсантов, слушателей : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 3 июня 2010 г., № 860 (в ред. постановления Совмина, 4 авг. 2011 г., № 1049) // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 6. – 5/24491.

120. *Полянский, С. Н.* Опыт педагогической практики студентов Московского городского педагогического института им. В. П. Потемкина / С. Н. Полянский // Сов. педагогика. – 1946. – № 7. – С. 96–100.

121. *Полянский, С. Н.* Практика студентов в школе : пособие для студентов 3 и 4 курсов пединститутов / С. Н. Полянский. – М. : Учпедгиз, 1950. – 208 с.

122. Постановление Народного комиссариата по просвещению о практических занятиях студентов // Нар. просвещение. – 1939. – № 32. – С. 74.

123. Постановление Народного Комиссариата по просвещению о практических занятиях студентов педагогических институтов // Нар. просвещение. – 1919. – № 32. – С. 32–35.

124. Проблемы современной вузовской педагогической практики: международный контекст [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/2014/513-1400648926.pdf>. – Дата доступа: 26.05.2016.

125. Программа по педагогической практике (по специальному предмету, методике, педагогике, психологии) : утв. М-вом высш. образования РСФСР / сост. С. Н. Полянский [и др.]. – М., 1949. – 17 с.

126. Программа педагогической практики студентов 5-го курса филологического факультета / авт.-сост. В. Ю. Дылевская [и др.]. – Минск. : БГУ, 2008. – 55 с.

127. Программа педагогической практики студентов педагогических институтов / М-во просвещения СССР ; авт.-сост. Е. В. Бондаревская, В. С. Ильин, Л. Ф. Козлова. – М., 1989. – 20 с.

128. Программа по организации и проведению педагогической практики студентов : утв. Упр. учеб. заведений М-ва просвещения СССР // Программы пед. институтов / отв. ред. А. И. Пискунов, С. О. Мелик-Нубаров. – М., 1975. – 19 с.

129. Программа преддипломной практики для специальностей 1-02 03 02 «Русский язык и литература»; 1-02 03 04 «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский, итальянский, китайский)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fbrf.bspu.by/polozhenie-o-reitingovoi-sisteme/praktika>. – Дата доступа: 26.05.2016.

130. Производственная (преддипломная) практика для специальности 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки» : программа. – Минск : МГЛУ, 2015. – 20 с.

131. *Пряникова, Н. Г.* Формирование ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики (на примере гуманитарного центра спорта и реабилитации инвалидов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Г. Пряникова. – Чебоксары, 2004. – 231 л.

132. Психолого-педагогическая практика в системе образования : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / Акад. пед. и социол. наук ; Моск. психол.-социал. ин-т. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 288 с.

133. Пути перестройки высшего педагогического образования : межвузовский сб. науч. тр. – Волгоград : Волгоград. гос. пед. ин-т им. А. С. Серафимовича, 1988. – 207 с.

134. Развіцце навуковых асноў удасканалення педагагічнай практыкі : рэкамендацыі рэсп. навук.-практ. канф., праведзенай на базе Гомельскага дзярж. ун-та імя Ф. Скарыны 18–19 кастр. 1994 г. / склад. І. Ф. Харламаў, В. П. Горленка. – Гомель, 1994. – 14 с.

135. *Рапацевич, Е. С.* Педагогика : большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – М. : Современное слово, 2005. – 720 с.

136. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Бол. Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2 : М – Я. – 672 с.

137. *Рыжкова, Е. А.* Развитие умений педагогической рефлексии у студентов педагогического колледжа / Е. А. Рыжкова // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2007. – № 4. – С. 121–124.

138. *Рябов, В. В.* Роль педагогической интернатуры в подготовке педагогических кадров: преимущества, проблемы / В. В. Рябов // Вестн. образования России. – 2010. – № 2. – С. 48–53.

139. *Сабирова, Д. Р.* Общеευропейские тенденции развития систем подготовки учителей в контексте Болонского процесса / Д. Р. Сабирова // Человек и общество: на рубеже тысячелетий. – Воронеж : ВГПУ, 2007. – С. 5–12.

140. *Седова Н. В.* Историческая ретроспектива практик студентов педагогических вузов / Н. В. Седова, В. А. Седов // Вест. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 338–343.

141. *Семенова, Ю. И.* Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции / Ю. И. Семенова // Высш. образование в России. – 2009. – № 10. – С. 126–132.

142. *Сергеев, Н. К.* Подготовка учителя к личностно-ориентированной педагогической деятельности (Новые аспекты непрерывного педагогического образования) / Н. К. Сергеев // Личностно-ориентированное образование. Феномен, концепция, технология. – Воронеж, 2000. – С. 37–44.

143. *Сергеева, Н. А.* Анализ затруднений студентов ППГУ в период прохождения педпрактики / Н. А. Сергеева // Вестн. Псков. гос. ун-та. – 2009. – № 7. – С. 163–165.

144. *Синичкина, Н. Е.* Педагогическая практика будущих учителей русского языка и литературы через призму инновационной деятельности / Н. Е. Синичкина // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 11. – С. 78–81.

145. *Сластенин, В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

146. *Соловьева, Н. М.* Применение ИКТ-технологий в организации педагогической практики студентов / Н. М. Соловьева, Т. А. Макаренко // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2008. – № 1. – С. 117–121.

147. Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе : сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина ; под ред. В. А. Сластенина, О. А. Абдуллиной. – М. : МГПИ, 1981. – 143 с.

148. *Стрельцова, Т. В.* Портфолио: методический учебный портфель / Т. В. Стрельцова // Вузовские формы обучения: современное состояние и перспективы развития : материалы межвузов. науч.-практ. конф. / сост. А. Д. Дейкина, Е. Г. Шатова, Л. Ю. Комиссарова. – М., 2007. – С. 29–32.

149. *Субоч-Невдах, С. И.* Становление и развитие системы высшего педагогического образования в Республике Беларусь (на примере БГПУ им. М. Танка в период 1993–1997 гг.) / С. И. Субоч-Невдах. – Минск : Бестпринт, 2001. – 232 с.

150. *Тарасюк, Л. Н.* Практическая подготовка бакалавров в университетах Великобритании / Л. Н. Тарасюк // О качестве практической подготовки студентов высшей школы : сб. ст. / под науч. ред. д-ра технич. наук, профессора Н. А. Селезневой. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 171 с.

151. *Тенюкова, Г. Г.* К вопросу о подготовке магистров педагогического образования к профессиональной деятельности в процессе производственной практики / Г. Г. Тенюкова, Е. Г. Хрисанова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 1–5.

152. *Титорова, О. Н.* Анализ трудностей, возникающих у студентов физкультурного вуза в процессе прохождения педагогической практики // О. Н. Титорова, Е. А. Лосин // Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 4. – С. 86–88.

153. *Толетова, М. К.* Педагогические практики в системе методической подготовки студентов к обучению химии / М. К. Толетова // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2007. – № 2. – С. 256–258.

154. Учебно-методический сбор «Основы вожатского мастерства» : учеб. программа для вузов / М-во образования РБ ; БГПУ ; сост.: И. И. Забавская, Н. В. Черникова. – Минск : БГПУ, 2003. – 22 с.

155. Учебно-ознакомительный педагогический практикум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/54071/1/УОПП.pdf>. – Дата доступа: 26.05.2016.

156. *Фролова, Н. Б.* Компетентностная модель педагогической практики студентов – будущих воспитателей ДОУ / Н. Б. Фролова // Проблемы компетентностного подхода в средней и высшей школе / науч. ред. проф. Т. Б. Гребенюк. – Калининград : РГУ им. И. Канта, 2008. – 113 с.

157. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

158. *Цейкович, К. Н.* Подходы к учебной и производственной практике в США / К. Н. Цейкович // О качестве практической подготовки студентов высшей школы : сб. статей / под науч. ред. д-ра технич. наук, профессора Н. А. Селезневой. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 171 с.

159. *Цыркун, И. И.* Учебная ознакомительная практика по педагогике : от фактов педагогической деятельности к моделям эффективной деятельности / И. И. Цыркун, А. Р. Борисевич. – Минск : БГПУ, 2006. – 20 с.

160. *Чепиков, В. Т.* Педагогическая практика : учеб.- практ. пособие / В. Т. Чепиков. – Минск : Новое знание, 2004. – 204 с.

161. *Чуркин, К. К.* К вопросу о модернизации системы педагогического образования / К. К. Чуркин // Высш. образование в России. – 2008. – № 6. – С. 83–87.

162. *Чуркина, Н. И.* Реформирование системы подготовки педагогов в России и за рубежом: поиск оптимальной модели «входа» в профессию / Н. И. Чуркина // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. – 2015. – № 5. – С. 97–102.

163. *Шацкий, С. Т.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий ; под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – 416 с.

164. *Ширшова, И. А.* Подготовка современного учителя: опыт Финляндии в сфере педагогического образования / И. А. Ширшова // Ученые записки Таврич. национ. ун-та им. В. И. Вернадского. Сер. Проблемы педагогики средней и высшей школы. – 2014. – Т. 27 (66). – № 4. – С. 26–35.

165. *Шляхтуноў, П.* Новае ў педагагічнай практыцы / П. Шляхтуноў, М. Марчанка // Настаўніцкая газета. – 1969. – 27 снеж. – С. 2

166. *Щелкунова, Л. А.* Проблемы профессиональной адаптации студентов на педагогической практике [Электронный ресурс] / Л. А. Щелкунова // Ярослав. пед. вестн. – 1995. – № 2. – Режим доступа: [http://vestnik.yspu.org/-releases/1995\\_2/problemiprofessionalnoi.pdf](http://vestnik.yspu.org/-releases/1995_2/problemiprofessionalnoi.pdf). – Дата доступа: 12.02.2015.

167. *Щербакова, Н. В.* Социальная волонтерская практика студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа»: опыт организации : ин-структивно-метод. пособие / Н. В. Щербакова. – Чита : ЗабППГУ, 2011. – 162 с.

168. *Юров, Д. Г.* Педагогическая практика в педвузах / Д. Г. Юров // Сов. педагогика. – 1937. – № 5–6. – С. 91–103.

169. *Bozo, P. O.* Pedagogical practice the way of connecting pedagogical theory and practice / P. O. Bozo // International Journal of Cognitive Research of Science, Technology and Education. – 2013. – № 2. – P. 1–12.

170. *Butt, A.* The role of the higher education tutor, in. A. Williams (Ed.) Perspectives on Partnership: Secondary Initial Teacher Training / A. Butt // Education Canada, Fall, 2010. – P. 40–48.

171. *Korthagen, F. A.* Developing fundamental principles for teacher education programmes and practices / F. A. Korthagen // Teaching and Teacher Education, 2006 – P. 1020–1041.

172. *Fermon, Y.* Strategies of Change in Teacher Education – European Views / Y. Fermon // Pädagogische Akademie Feldkirch, 2002. – P. 150–154.

173. Practice in the system of training a new teacher // Pedagogical Constitution of Europe [Electronic resource]. – Mode of access: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt 2013.pdf>. – Date of access: 12.05.2017.

174. *Rasmussen, J.* How to improve the relationship between theory and practice in teacher education / J. Rasmussen, A. Rash-Christensen // Educational Research for Policy and Practice, 2015. – Vol. 14, № 3. – P. 213–230.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А

Объем педпрактики в структуре учебных планов пединститутов Белоруссии  
(1944–1959 гг.)

Год		Без отрыва от учебных занятий		Летняя	Учебно-воспитательная с отрывом от учебных занятий			
		1 курс	2 курс		3 курс	2, 3 курсы	3(4) курс	4 (5) курс
1944	ч	13	32	–	–	225	225	495
	нед.	–	–	–	–	6	6	12
1947	ч	17	32	–	–	225	225	499
	нед.	–	–	–	–	6	6	12
1951	ч	–	68	–	–	216	216	500
	нед.	–	–	–	–	6	6	12
1954	ч	–	–	–	108	216	288	612
	нед.	–	–	–	3	6	8	17
1957	ч	–	–	62	108	288	288	746
	нед.	–	–	–	3	8	8	19
1959	ч	204–474 (для разных специальностей – разное количество часов)		108	288	432	1032 1302	
	нед.			3	8	12	23	

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Объем общепедагогической подготовки в учебных планах 1959/1960 гг.  
в разрезе специальностей (педвузы Белоруссии)

Специальность	Всего часов	Педагогический цикл			Педагогическая практика		
		Всего часов	В том числе		Всего часов	В том числе	
			педагогика	история педагогики		без отрыва от занятий	с отрывом от занятий
Биология, химия, основы сельского хозяйства	4326	192	120	72	996	276	720
Физика и математика	4917	192	120	72	1024	34	720
Физика и основы производства	4724	136	86	70	1095	375	720
Русский и белорусский языки и литература	4948	120	60	60	924	204	720
Белорусский язык, белорусская литература, история	4824	168	104	64	1184	464	720
Иностранный язык, белорусский язык и литература	5170	171	102	70	720	–	720
Математика и черчение	4666	136	86	70	1194	474	720
Физическое воспитание	3337	300	150	150	1242	414	828
География и биология	4799	192	120	72	1168	448	720

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Т а б л и ц а 1

Структура общепедагогической подготовки студентов педвузов  
(при пятилетнем сроке обучения) в 1975–1984 гг.

Курс	Предметы педагогического цикла	Количество часов		Педагогическая практика
		лекции	практ.	
1	Введение в учительскую специальность	36	–	Общественно-педагогическая работа (по 2 ч в нед.)
2	Педагогика	50	40	Общественно-педагогическая работа (по 2 ч в нед.)
3	История педагогики	50	10	Общественно-педагогическая работа (по 2 ч в нед.), летняя педагогическая практика (4 нед.)
4	Спецкурсы и спецсеминары	12	12	Учебно-воспитательная практика (6 нед.)
5	Спецкурсы и спецсеминары	12	12	Учебно-воспитательная практика (7 нед.)

Т а б л и ц а 2

Структура общепедагогической подготовки студентов педвузов  
(при пятилетнем сроке обучения) в 1985/1986 учебном году

Курс/ семестр	Предметы педагогического цикла	Количество часов		Педагогическая практика
		лекции	практ.	
1 / I	Введение в специальность	20	16	–
1 / II	Педагогика	20	10	Педагогическая практика в школе (1 нед.)
2 / III	Педагогика	22	10	Педагогическая практика в школе (2 нед.)
2 / IV	Педагогика	12	6	
3 / V	Методика воспитательной работы	24	36	Педагогическая практика в школе (1 нед.)
3 / VI	История педагогики	25	4	Летняя педагогическая практика (8 нед.)
4 / VII	История педагогики	25	6	–
4 / VIII	Спецкурсы и спецсеминары	12	12	Учебно-воспитательная практика (6 нед.)
5 / IX – X	Спецкурсы и спецсеминары	12	12	Учебно-воспитательная практика (7 нед.)

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Тематика диссертационных исследований  
по проблеме педагогической практики студентов

Автор	Название	Город	Год
Бакулина Г. А.	Совершенствование системы безотрывной педагогической практики студентов университета	Челябинск	1991
Кардабнев А. А.	Основные направления совершенствования летней педагогической практики студентов	Минск	1991
Коник О. А.	Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: на примере факультета иностранных языков	Курган	1997
Баранова З. Я.	Формирование проектировочных умений студентов университета в процессе педагогической практики	Ижевск	1997
Бурлакова Н. Е.	Педагогическая практика в системе многоуровневой подготовки бакалавра и специалиста образования	Липецк	1999
Набат Э. Н.	Педагогические условия преодоления тревожности как фактор развития личности студента-практиканта	Карачаевск	2002
Сабанова Л. В.	Проектирование педагогической практики для специалитета педагогических университетов	Волгоград	2002
Дроздова Л. В.	Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе педагогической практики	Тамбов	2003
Кириллова И. В.	Система подготовки студентов к самореализации в условиях педагогической практики	Саратов	2003
Аникиевич Е. Н.	Становление и развитие многоуровневой системы высшего педагогического образования в Англии	Минск	2003
Пряникова Н. Г.	Формирование ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педпрактики	Чебоксары	2004
Эрнст Г. Г.	Развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики	Барнаул	2004
Крюкова Т. А.	Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики	Волгоград	2004

*Продолжение таблицы*

Матвеева О. М.	Модернизация процесса подготовки и проведения педагогической практики студентов вузов физической культуры	Краснодар	2004
Коротков И. В.	Педагогическая практика в условиях модернизации высшего педагогического образования	Москва	2004
Милицина С. В.	Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов классического университета в условиях педагогической практики	Санкт-Петербург	2004
Бурмистрова М. Н.	Продуктивная педагогическая практика в профессиональной подготовке будущего учителя	Саратов	2004
Саливон Е. Г.	Педагогическая практика будущих учителей как фактор их личностно-профессионального становления	Комсомольск-на-Амуре	2005
Уланова Т. А.	Личностно-ориентированный подход к организации педагогической практики в педагогическом колледже на интегративной основе	Ростов-на-Дону	2005
Оганесян Е. В. д.п.н.	Культурологическая модель педагогической практики в системе высшего педагогического образования	Москва	2005
Писарев Я. А.	Формирование профессионально значимых качеств будущих учителей в процессе летней педагогической практики	Екатеринбург	2005
Хутиыз З. М.	Формирование аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей в процессе педагогической практики	Майкоп	2005
Неводниченко Н. В.	Педагогическая практика как средство подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности	Нижний Новгород	2005
Широкова М. В.	Профессиональная подготовка студентов профессионально-педагогического колледжа в период прохождения педагогической практики	Брянск	2006
Галанова М. А.	Формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе педагогической практики	Уфа	2006
Иванова Т. М.	Педагогическая практика как составляющая подготовки будущего учителя к инновационной деятельности	Чита	2006

Чешуина Т. Г.	Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педвуза	Томск	2006
Саврасова А. Н.	Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики	Санкт-Петербург	2006
Анемподистова С. О.	Педагогическая практика в системе «колледж – вуз» как фактор развития профессиональной направленности будущего учителя	Великий Новгород	2007
Мкртчян Н. М.	Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования педагогической культуры будущего учителя	Ростов-на-Дону	2007
Бутко Н. Ю.	Педагогическая практика студентов колледжа как фактор их профессионально-личностного становления	Санкт-Петербург	2007
Томилова Т. Н.	Развитие профессионального творчества будущих учителей в процессе педагогической практики	Екатеринбург	2008
Дзидзоева С. М.	Педагогическая практика как условие развития исследовательских компетенций студентов	Ростов-на-Дону	2009
Албутова И. В.	Формирование готовности к патриотическому воспитанию учащихся у студентов педвуза в процессе педагогической практики	Чебоксары	2009
Емельянова И. Е.	Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе	Москва	2009
Маркелова С. А.	Сетевая дистанционная поддержка педагогической практики студентов	Санкт-Петербург	2010
Баркунова О. В.	Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики	Шуя	2010

*Окончание таблицы*

Ермакова Л. И.	Развитие акмеологической позиции будущего учителя в процессе педагогической практики	Санкт-Петербург	2010
Голубева О. В.	Профессиональное самоопределение будущего учителя в процессе педагогической практики	Нижний Новгород	2010
Лыткина А. В.	Формирование субъектно-профессиональной позиции будущего учителя в учебно-воспитательном процессе вуза и в ходе непрерывной педагогической практики	Ставрополь	2011
Прохорова И. К.	Роль педагогической практики в формировании профессиональной мобильности будущего педагога	Тюмень	2012
Кетриш Е. В.	Формирование проектировочных компетенций будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики	Екатеринбург	2013

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Хронология нормативных документов, регламентирующих проведение педагогической практики студентов (1918–2012 гг.)

Дата	Нормативные документы	Нововведения в организации и проведении педагогической практики
1918 г.	Устав учительских институтов и опытных при них школ	Определение места педагогической практики в системе подготовки будущего учителя: первые 3 года студенты должны были получать теоретическую подготовку, а последний, 4 курс, предназначался для педагогической практики
1923 г.	Инструкция «О практике студентов ВУЗов»	Установление продолжительности педагогической практики (от 2 до 4 месяцев в году). Предприятия, принимавшие практикантов, обязаны были выделять специалистов для руководства студентами. С лета 1923 г. вузами впервые начала проводиться летняя практика
1929 г.	Распоряжение для государственных университетов и институтов «О непрерывной педагогической практике»	Описание содержания деятельности студента-практиканта при прохождении педагогической практики: наблюдение за педагогическим процессом, помощь учителю в организации уроков, в проверке письменных работ учеников, участие в антирелигиозном воспитании школьников
1930 г.	Инструкция «Непрерывная производственная практика в педвузах и педтехникумах»	Разделение педагогической практики студентов на три вида: <i>общественно-политическую и политико-просветительскую</i> работу в городе и деревне, <i>политехническую</i> практику в учебно-производственных мастерских, на заводах и других предприятиях, <i>методическую</i> практику по специальности в учебных заведениях. Практика распределялась по всем годам обучения, чередуясь с теоретическими занятиями в соотношении 1:1
1932 г.	Постановление «Об учебных программах в начальной и средней школе», постановление «Об учебных программах и режиме в педвузах, университетах и техникумах»	Университетам предложено ввести педпрактику в учебный план, начиная с 3 курса, и выделить на эти цели до 30–40 % учебного времени. С 1933 г. статус педагогической практики как неотъемлемой части системы подготовки будущего учителя официально закрепился в Уставе высшей школы СССР



*Продолжение таблицы*

1940 г.	Инструкция по педагогической практике	Определение порядка и содержания практики студентов 3 и 4 курсов педагогических и учительских институтов. Предварительный инструктаж студентов перед практикой в виде вводного занятия. Посещение уроков опытных учителей, присутствие при анализе открытых занятий как учителей, так и однокурсников, включение в воспитательную работу с классом. Составление плана-конспекта 1–3 уроков, подготовка дидактического материала
1946 г.	Инструкции об организации и проведении педагогической практики студентов педвузов	Введение нового порядка педагогической практики: 1 курс – практика по общей психологии (17 часов), 2 курс – практика проводилась параллельно с изучением курса педагогики (32 часа), 3 и 4 курсы – практика с отрывом от учебных занятий продолжительностью 12 недель (450 часов)
1949 г.	Программа по педагогической практике	Формулировка задач педпрактики: 1) проверка качества профессионально-педагогической подготовки, полученной студентами в институте в ее применении к учебно-воспитательной работе; 2) развитие умений наблюдения, анализа и обобщения опыта учебно-воспитательной работы школы; 3) совершенствование умений изучать учащихся класса и составлять психолого-педагогические характеристики; 4) формирование основных навыков проведения учебной и внеклассной работы по специальному предмету; 5) формирование навыков организации комсомольской и пионерской работы в коллективе
1951 г.	Учебные планы пединститутов	Введение воспитательной практики на 2 курсе всех факультетов пединститутов в объеме 68 часов. С 1954/55 уч. г. закрепление трехнедельной летней педагогической практики студентов в пионерских лагерях
1959 г.	Учебные планы пединститутов	Увеличение удельного веса педагогической практики до 19–22 % учебного времени. Введение следующих видов практик: 1) без отрыва от учебы (I–V семестры), психологическая, практика по педагогике, руководство кружками; 2) с отрывом от учебных занятий (VII, X семестры)

1972 г.	Программа по педагогической практике	<p>Определение следующих видов педагогической практики студентов вузов:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ознакомительная практика (1–2 курс);</li> <li>2) летняя педагогическая практика (2–3 курс);</li> <li>3) школьно-педагогическая практика (3–5 курс)</li> </ol>
1975 г.	Типовая инструкция об организации и проведении педагогической практики студентов педагогических институтов	<p>Формулировка задач педпрактики:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) углубить и закрепить теоретические знания студентов, научить применять их на практике в учебно-воспитательной работе;</li> <li>2) вооружить студентов умением наблюдать и анализировать учебно-воспитательную работу с детьми с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;</li> <li>3) подготовить студентов к проведению различных типов уроков с применением разнообразных методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся;</li> <li>4) научить студентов выполнять функции классного руководителя, работать с коллективом школьников, с пионерскими и комсомольскими организациями, а также проводить индивидуальную воспитательную работу с учащимися;</li> <li>5) развивать и закреплять у студентов любовь к педагогической профессии, стимулировать стремление к изучению специальных и педагогических дисциплин и совершенствованию своих педагогических способностей с целью подготовки к творческому решению задач коммунистического воспитания и самообразования;</li> <li>б) прививать студентам навыки внимательного отношения к охране здоровья школьников</li> </ol>
15 мая 1984 г.	Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования»	<p>Попытка закрепления непрерывной педагогической практики не только в педагогических институтах, но и на педагогических отделениях университетов с 1 по 4 (5) курсы</p>

1986 г.	Приказ Министерства образования СССР «Об утверждении Инструкции по педагогической практике студентов государственных университетов»	Закрепление системы педпрактик в университетах: 1) педагогическая (в период обучения) практика студентов 1–3 курсов – 4 недели; 2) педагогическая (пионерская) практика студентов 3 курса – 4 недели; 3) педагогическая практика студентов 4 курса – 4 недели; 4) педагогическая практика студентов 5 курса – 6 (8) недель; 5) преддипломная практика студентов 5 курса – 4 (6) недель для студентов педагогических факультетов (отделений), а также для сдавших государственные экзамены по педагогике или выполняющих дипломную работу по педагогической теме
1989 г.	Программа практики, изданная Министерством просвещения СССР	Упорядочение содержания школьной практики: 1) ознакомление с учебным заведением; 2) учебно-воспитательная работа по предмету, работа в качестве помощника классного руководителя или выполнение обязанностей классного руководителя; 3) общественная деятельность практиканта; 4) методическая и научно-исследовательская работа
2000 г.	Программа реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь	Необходимость разработки положения о педагогической практике в системе непрерывного педагогического образования, а также об учебно-научно-педагогических комплексах
2000 г.	Положение о производственной практике студентов высших учебных заведений	Разделение педагогической практики во всех вузах страны на учебную и производственную. Формулировка задач практики, освещение вопросов, связанных с руководством работой студентов в период практики, оплатой труда руководителей практики и другие организационные моменты

2007 г.	Положение о педагогической практике студентов высших учебных заведений	Определение порядка и условий проведения педагогической практики студентов высших учебных заведений, требований к ее планированию, организации, проведению и материальному обеспечению. Отнесение содержания педпрактики к сфере компетенции вузов в соответствии с образовательными стандартами высшего образования, типовыми учебными планами и учебными планами по специальностям, а также в соответствии с законодательством Республики Беларусь
2010 г.	Положение о практике студентов, курсантов, слушателей	Определение порядка организации, проведения, подведения итогов и материального обеспечения практики студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь независимо от их формы собственности и подчиненности
2012 г.	Об утверждении Инструкции о порядке и особенностях прохождения практики студентами, которым после завершения обучения присваиваются педагогические квалификации	Определение порядка и особенностей прохождения практики студентов педагогических специальностей

Словарь терминов и понятий по педагогической практике

Активная педпрактика	Педпрактика на старших курсах, предполагающая самостоятельное проведение практикантом учебных занятий в закреплённом классе
Виртуальная педпрактика	Педагогическая практика, предполагающая дистанционное методическое сопровождение студента, проходящего ее в школе. Предназначена для практикантов, выезжающих на практику за пределы города, республики в целях поддержки оперативной связи с университетскими руководителями педпрактики и методистами. Обеспечивает стабильное взаимодействие триады: университет – студент-практикант – школа
Летняя педпрактика	Педагогическая практика студентов (как правило, на 3 курсе), обеспечивающая овладение практическими умениями и навыками воспитания детей, организации их досуга, обеспечения безопасности их жизни и деятельности в условиях временного детского коллектива в детском оздоровительном лагере, в лагере труда и отдыха, на детской площадке
Комплексная педпрактика	Педагогическая практика, которая базируется на ряде психолого-педагогических дисциплин («Введение в педагогическую профессию», «Педагогика», «Возрастная психология», «Основы педмастерства») и включает формирование комплекса педагогических умений (аналитических, проектировочных, организаторских, методических, воспитательных и др.). Как правило, проводится на заключительном этапе обучения
Магистерская педпрактика	Практика в период обучения в магистратуре, предполагающая формирование и развитие профессиональных навыков учителя старшей школы и преподавателя вуза, овладение основами педагогического мастерства, умениями и навыками самостоятельного ведения учебно-воспитательной и преподавательской работы
Модульная педпрактика	Вид педагогической практики, в основе организации и проведения которой лежит последовательная смена относительно автономных, но преемственных по отношению друг к другу этапов-модулей: пропедевтический (подготовительный), школьный (работа в 5–11-х классах), итоговый (итоговые конференции, отчеты о практике)
Ознакомительная педпрактика	Первая по времени педагогическая практика, ставящая целью знакомство практикантов с учреждением образования, его традициями, документацией, современным состоянием учебно-воспитательной работы, организацией и планированием образовательного процесса
Общественно-политическая практика	Педпрактика, введенная в советских пединститутах в 70–80-е гг. XX в., предполагающая ознакомление с деятельностью общественных организаций вуза, привлечение к участию в их работе, обучение основам воспитательной работы в детских коллективах, умениям агитационно-пропагандистской работы с молодежью.

*Продолжение таблицы*

Пассивная педпрактика	Педпрактика на младших курсах, носящая ознакомительный характер, предполагающая знакомство с педагогическим коллективом и администрацией школы, внутренним распорядком учреждения образования, графиком учебного процесса, ученическим коллективом класса, посещение занятий, изучение методических особенностей работы с классом
Педагогическая практика	Форма профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях, ведущее звено практической подготовки будущего учителя, проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности
Педагогическая волонтерская практика	Добровольная профессиональная деятельность студентов, построенная на принципах свободного волеизъявления, принятия ответственности за выбор путей профессионального развития, развивающая мыследеятельность в рамках решения множества проблемных ситуаций, приводящая к приобретению студентом жизненного опыта, личностно-профессиональному самоопределению и идентификации с выбранной профессией (Е. Ф. Зачиняева)
Психолого-педагогическая педпрактика	Педагогическая практика, направленная на закрепление и углубление знаний по педагогике и психологии, приобретение необходимых умений практической работы, первичного опыта проектирования и реализации педагогической деятельности (на факультетах психологии, дошкольного образования, педагогических факультетах классических университетов)
Преддипломная педпрактика	Педагогическая практика на выпускном курсе, направленная на углубление первоначального профессионального опыта, развитие у студентов общих и профессиональных компетенций, проверку готовности к самостоятельной трудовой деятельности, а также на подготовку выпускной квалификационной работы (дипломного проекта или дипломной работы)
Производственная педпрактика	Педагогическая практика на старших курсах вуза, предполагающая подготовку к целостному выполнению функций классного руководителя и проведению системы учебно-воспитательной работы с учащимися, выработку у студентов профессиональных умений и навыков в организации и проведении учебно-воспитательного процесса в школе
Полевая практика	Учебная практика на младших курсах, являющаяся составной частью профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов по природоведческим дисциплинам, направленная на отработку у студентов знаний и умений, полученных в процессе естественнонаучной подготовки.

*Окончание таблицы*

Социальная волонтерская практика	Вид педагогической практики, в рамках прохождения которой студенты осуществляют определенные виды деятельности на базе учреждений социальной сферы во внеучебное время без отрыва от учебного процесса, оказывая безвозмездную помощь социальным, благотворительным и общественным организациям в реализации мероприятий, направленных на решение актуальных социальных проблем (как правило, используется на факультетах социальной работы при подготовке специалистов социальной сферы) (В. А. Дегтярев)
Стажерская практика	Практика на выпускном курсе, предполагающая выполнение студентом-практикантом функций учителя-предметника и помощника классного руководителя в закрепленных за ними классах

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

График прохождения педагогической практики студентов физико-математического, филологического и исторического факультетов БГПУ в 2020–2021 гг. (специальности «Математика и информатика», «Русский язык и литература», «История и мировая художественная культура»)

Фак-т	Курс	Специальность	Название практики	Название кафедры	Кол-во недель
ФМ	2	Математика и информатика	учебно-ознакомительный педагогический практикум	математики и методики преподавания математики	2
ФМ	3	Математика и информатика	педагогическая	математики и методики преподавания математики, педагогики, ПОПД	7
ФМ	3	Математика и информатика	педагогическая в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования	Педагогики	3
ФМ	4	Математика и информатика	преддипломная	информатики и методики преподавания информатики, педагогики, ПОПД	9
Фил.	2	Русский язык и литература	учебно-ознакомительный педагогический практикум	языкознания и лингводидактики	2
Фил.	3	Русский язык и литература	педагогическая	языкознания и лингводидактики, педагогики, ПОПД	5
Фил.	3	Русский язык и литература	педагогическая в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования	Педагогики	3
Фил.	4	Русский язык и литература	преддипломная	белорусской и зарубежной литературы, педагогики, ПОПД	6
Ист.	2	История и МХК	ознакомительная	всеобщей истории и методики преподавания истории	2



*Окончание таблицы*

Ист.	2	История и МХК	музейная	всеобщей истории и методики преподавания истории	2
Ист.	3	История и МХК	педагогическая	всеобщей истории и методики преподавания истории, педагогики, ПОПД	7
Ист.	3	История и МХК	педагогическая в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования	Педагогики	3
Ист.	4	История и МХК	преддипломная	истории Беларуси, педагогики, ПОПД	7

**Мини-анкета для студентов-практикантов  
«Трудности педагогической практики и мое отношение к ним»**

*Цель:* выявить характер педагогических трудностей, с которыми студент столкнулся в ходе педпрактики, и его отношение к ним.

Уважаемый практикант, будем очень признательны за Ваши ответы на следующие вопросы.

**1. Как Вы понимаете смысл понятия *педагогические трудности*?**

**2. С каким типом педагогических трудностей Вы сталкивались чаще всего в период педпрактики?**

- а) трудности общения с учащимися;
- б) трудности общения с учителем-методистом в закреплённом классе;
- в) трудности с поддержанием дисциплины в классе;
- г) трудности с планированием и организацией учебных занятий, рациональным использованием учебного времени;
- д) трудности методического характера;
- е) трудности с организацией воспитательной работы в классе;
- ж) трудности психологического плана (скованность, собственное волнение, боязнь класса и др.);
- з) другие трудности.

**3. Какие чувства Вы испытывали, когда сталкивались в ходе педпрактики с проблемной ситуацией?**

- а) растерянность, смущение;
- б) неуверенность в себе, своих знаниях;
- в) беспокойство, нервозность, психологический дискомфорт;
- д) пессимизм относительно правильности выбора профессии;
- е) желание посоветоваться с кем-то опытным;
- ж) другое.

**4. Какие аспекты педпрактики вызвали у Вас наибольшую тревогу?**

- а) нарушения дисциплины на уроке;
- б) необходимость оценивания ЗУНов;
- в) сложный ученический коллектив (гиперактивные дети, проблемные ученики);
- г) непредвиденные обстоятельства на уроке;
- д) большой объём школьной документации;
- е) трудоёмкость подготовки к занятиям;
- ж) осознание неготовности к выполнению обязанностей учителя;
- з) другое.

**5. К кому Вы обращались за помощью при педагогических затруднениях?**

- а) к преподавателю кафедры;
- б) к учителю-предметнику;
- в) к классному руководителю;
- г) к однокурсникам;
- д) пытался решить проблему самостоятельно;
- е) другое.

**6. Что, на Ваш взгляд, могло бы оказать действенную помощь при педагогических затруднениях?**

- а) горячая линия;
- б) наличие специализированного университетского сайта;
- в) постоянно действующий семинар для практикантов;
- г) постоянное присутствие куратора педпрактики в школе;
- д) более углубленная теоретическая подготовка в вузе;
- е) «проигрывание» типичных проблемных ситуаций на практических занятиях в вузе;
- ж) другое.

**7. Педагогические трудности, с которыми Вы столкнулись на практике:**

- а) закалили Вас, в следующий раз будет легче;
- б) разочаровали в будущей профессии;
- в) избавили от иллюзий в отношении современных детей;
- г) стимулировали занятия самообразованием и самовоспитанием;
- д) заставили гордиться собой и умением решать проблемы;
- е) другое.

**Спасибо за участие!**

Научное издание

**Демидович** Михаил Иванович

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Ответственный за выпуск *М. И. Демидович*

Редактор *В. М. Василевская*  
Компьютерная верстка *Н. А. Шауло*

Подписано в печать 30.10.2023. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 8,60. Уч.-изд. л. 9,05. Тираж 50 экз. Заказ 49.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2014 г. № 1/337. ЛП № 38200000064344 от 10.07.2020 г.

Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.