

Мкртчян Нина Михайловна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Статья посвящена эволюции представлений о сущности и характере педагогической практики в отечественной педагогической мысли XVIII-XXI вв. Автор рассматривает вопросы преемственности в понимании содержания, целей, задач, принципов, характера руководства и форм организации педагогической практики на разных этапах её развития. Особое внимание уделяется проблеме оптимизации педагогической практики в последние годы XX века, ее личностно-смысловым аспектам, условиям развития профессиональных компетенций.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2016/11-2/55.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2016. № 11(65): в 3-х ч. Ч. 2. С. 194-197. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2016/11-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

7. **Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории:** учеб. пособие / Л. Г. Золотых, М. Л. Лаптева, М. С. Кунусова и др.; под общ. ред. М. Л. Лаптевой. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2012. 91 с.
8. **Минина Н. Е.** Трудности изучения русских местоимений в китайской аудитории // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: мат-лы Междунар. науч.-метод. конф. (г. Минск, 25-26 июня 2009 г.). Минск: Изд-во БГУ, 2009. С. 65-68.
9. **Панова Г. М.** Морфология русского языка: энцикл. словарь-справочник. М.: КомКнига, 2010. 448 с.
10. **Учебник русского языка для говорящих по-китайски:** базовый курс / Т. М. Балыхина, И. Ф. Евстигнеева, К. В. Маерова и др. М.: Русский язык. Курсы, 2000. 352 с.
11. **Чжэн Гуанцзе.** Лингвокультурные отличия как основа обучения китайских студентов русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 12 (54): в 4-х частях. Ч. IV. С. 205-208.
12. **Юсупова З. Ф.** Местоимения русского языка: теория и практика: монография. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. 196 с.
13. **Юсупова З. Ф.** Учет особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку как неродному (на материале именных частей речи) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 5 (35): в 2-х частях. Ч. 1. С. 215-218.
14. **Ян Фан.** Обучение русскому языку китайских студентов-русистов в грамматическом аспекте // Язык и культура. 2014. № 1. С. 169-173.

METHODICAL DESCRIPTION OF ERRORS OF CHINESE STUDENTS-PHILOLOGISTS IN THE USE OF RUSSIAN PRONOUNS

Lu You

Kazan (Volga Region) Federal University
www.tony.ok@mail.ru

The article discusses some methodological aspects of the study of errors of Chinese students-philologists in the use of Russian pronouns. The errors of Chinese students, identified by the author as a result of the ascertaining experiment, are revealed. Special attention is paid to the examination of nature of errors and ways of their prevention and overcoming.

Key words and phrases: Russian as a foreign language; pronouns; errors; grammatical standards; Chinese students-philologists.

УДК 378+371.133

Статья посвящена эволюции представлений о сущности и характере педагогической практики в отечественной педагогической мысли XVIII-XXI вв. Автор рассматривает вопросы преемственности в понимании содержания, целей, задач, принципов, характера руководства и форм организации педагогической практики на разных этапах её развития. Особое внимание уделяется проблеме оптимизации педагогической практики в последние годы XX века, ее личностно-смысловым аспектам, условиям развития профессиональных компетенций.

Ключевые слова и фразы: профессиональное педагогическое образование; ретроспективный подход; педагогическая практика; учебно-воспитательный процесс; оптимизация педпрактики; личностно-ориентированный подход; педагогическая культура.

Мкртчян Нина Михайловна, к. пед. н., доцент
Южный федеральный университет
nmmkrtchyan@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Педагогическая практика – одно из важнейших средств успешной подготовки студентов к их будущей профессии – профессии учителя. В ходе педпрактики студенты приобретают свой первый профессиональный опыт, тот самый неповторимый опыт проживания педагогических ситуаций и решения педагогических проблем, в ходе которого складывается их личностно-профессиональная позиция [6]. Проблема подготовки учителя, способного воплотить в жизнь воспитательные идеалы государства, всегда отличалась актуальностью. На разных этапах развития российской системы образования должное внимание уделялось роли педагогической практики в процессе профессионального становления будущего учителя, разрабатывались её теоретико-методологические основы. В данной статье мы проведем науковедческий анализ и рассмотрим изменение представлений о педпрактике в отечественной педагогике XVIII-XXI вв.

Ретроспективный подход к исследованию основных вопросов и проблем педагогической практики позволяет выявить в ее генезисе ряд периодов. Основными эволюционными периодами феномена педагогической практики являются следующие: эмпирический (XVIII в. – середина XIX в.), рефлексивно-эмпирический (вторая половина XIX в. – начало XX в.), нормативно-методический (1917 г. – 1950-е гг.), аналитический (50-70-е гг. XX в.) и развивающий (рубеж XX-XXI вв.) [Там же]. Обратимся к каждому из вышеупомянутых периодов и опишем их характерные черты более подробно.

1. Эмпирический этап (XVIII в. – середина XIX в.) характеризуется отсутствием системности представлений о сущности и организации педпрактики, отсутствием четкой нормативной документации, которая регулирует место педпрактики в образовательном процессе и ее объем. В XVIII веке происходит активное накопление опыта организации педагогической практики, однако попытки определения ее методологических оснований не предпринимаются; педпрактика носит упрощенный характер, сводится к проведению пробных уроков.

В начале XIX века в системе образования России проводится первая либерально-демократической реформа, в результате которой происходит разделение учебно-воспитательного процесса на два этапа – теоретический и практический, в связи с чем претерпевает изменения и учебная деятельность студентов. Теперь помимо посещения лекционных курсов студенты овладевают практическими навыками по преподаванию избранной ими области науки. Сначала они посещают уроки опытных учителей, наблюдают за применяемыми ими методами обучения, разрабатывают и проводят уроки на своем курсе. По окончании предварительной тренировочной деятельности студенты-практиканты в обязательном порядке проводят уроки в гимназиях и училищах, читают пробные лекции, привлекаются к репетиторским занятиям и выпускным экзаменам в гимназиях.

Эта ступень рассматривается как начальная стадия студенческой педагогической практики, которая даёт возможность исправить ошибки, повторить плохо усвоенный студентом прием.

2. Рефлексивно-эмпирический этап (вторая половина XIX в. – начало XX в.) характеризуется, во-первых, появлением педагогических кафедр, во-вторых, поиском оптимальных способов организации практической подготовки педагогических кадров и повышения уровня их педагогической культуры. Примечательно, что в этот период закрепляется понятие «практика», которое ранее подменялось понятиями «приучение к преподаванию», «практические упражнения», «практические педагогические занятия» и др.

Важной особенностью этого периода является изменение в руководстве педпрактикой, которое теперь осуществляют не только профессора пединститутов, но и директора и учителя гимназий. Привлечение педагогов-практиков плодотворно сказывается на профессиональной подготовке будущих учителей, способствует совершенствованию организации педпрактики. Среди других путей улучшения профессиональной педагогической подготовки в рассматриваемый период необходимо назвать следующие: увеличение продолжительности педагогической практики, совершенствование технологий организации практики, разделение теоретической и практической подготовки учителей. Теоретическая подготовка осуществлялась в университетах, в учебные планы которых включались педагогика, дидактика, история педагогических учений, частные дидактики, школьная гигиена. Практическую подготовку студенты получали на курсах после окончания университета. Здесь они более глубоко знакомились с профильными педагогическими дисциплинами и проходили шестимесячную практику.

Главным недостатком практической подготовки будущих учителей этого периода является отсутствие теоретических подходов к организации педпрактики. Вопросы форм и методов ее проведения, основополагающие принципы и ведущие цели четко не определяются, носят интуитивный характер.

Кроме того, отметим, что рефлексивно-эмпирический этап отличается противоречивостью. С одной стороны, наблюдается значительное повышение качества педагогической практики, связанное с открытием педагогических курсов, появлением кафедр педагогики, созданием пединститутов и семинарий. С другой стороны, все нововведения в области педобразования лишены стабильности: в пединститутах и семинариях педагогические знания приобретаются только в процессе практики, в учебном плане нет специализированных дисциплин; педагогические курсы существуют недолго, и педагогические кафедры университетов постепенно закрываются.

3. Нормативно-методический этап (1917 г. – 1950-е гг.) становления педагогической практики характеризуется ростом заинтересованности государства в повышении качества подготовки учителей. В этот период появляется большое количество нормативных документов (инструкций, постановлений, указаний, распоряжений), отражающих официальную позицию государства по вопросам организации и проведения педпрактики, что способствует систематизации представлений об её этапах, типах, задачах и порядке проведения.

В этих документах, во-первых, указываются различные виды практической подготовки студентов (общественно-политическая и политико-просветительская работа в городе и деревне, политехническая практика в учебно-производственных мастерских, методическая практика в просветительских учреждениях); во-вторых, требуется подчинить непрерывную производственную практику в пединститутах и педтехникумах учебным и воспитательным целям школ; в-третьих, обозначается необходимость разделения практики в педвузах на общепедагогическую (работа над программами, учебными планами, стенограммами уроков, планами-конспектами занятий, учебными пособиями, школьной документацией) и методическую (практикум в кабинете частной методики, работа помощником учителя, пробные уроки и их анализ). Таким образом, очевидно, что нормативно-методический этап связан с поворотом педагогической практики к непосредственному педагогическому процессу.

Однако на данном этапе ряд проблем остается по-прежнему нерешенным. Так, например, не разработаны методологические основания педагогической практики, наблюдается отрыв практики от теоретической подготовки и неэффективность руководства практикой, отсутствуют четкие представления о методической документации. И, тем не менее, опыт осмысления характера и задач педпрактики, накопленный учеными в 20-40-е годы XX в. заложил основы для теоретического обобщения проблемы, разработки методологических оснований педагогической практики как составной части учебного процесса педвузов.

4. Аналитический этап (50-70-е гг. XX в.) характеризуется появлением первых обобщающих работ по педагогической практике, которые в основном носят переходный характер в разработке научно-методических основ педагогической практики. В их числе сборник научно-методических статей «Опыт

педагогической практики в московских педагогических институтах», первое учебное пособие по педагогической практике «Практика студентов в школе» С. Н. Полянского [8], статья С. И. Иванова «О постановке педагогической практики в педагогических институтах» [5], а также многочисленные монографии, посвященные проблемам педагогической практики.

В 1970-1980-е гг., работы ученых все более концептуализируются. Так, например, формулируются основные функции педагогической практики, обосновывается её комплексный характер; педпрактика рассматривается как основа для формирования творческого потенциала будущего учителя, отмечается тесная связь педагогической практики и психолого-педагогической теории; предлагается развернутая система социально-психологических, личностных, педагогических свойств и качеств личности студента, формируемых в процессе практики, описываются различные уровни формирования профессионально-педагогических компетенций и пути их поэтапного развития; расширяются представления о функциях педпрактики, к числу которых отнесены обучающая, воспитывающая и диагностическая [1; 7; 10].

В целом научные исследования 70-х – первой половины 80-х годов XX в. характеризуются теоретической разработкой ряда актуальных теоретических вопросов. Особое внимание уделяется проблеме неразрывной связи педагогической теории и практики, роли педпрактики в формировании личности учителя, объема необходимых профессиональных навыков и дидактических умений студента-практиканта, критериям оценки и способам повышения эффективности педагогической практики, совершенствованию руководства педпрактикой, а также вопросам исторического анализа становления и развития педагогической практики.

Основным недостатком аналитического этапа считается полное отсутствие внимания к личностно-смысловому развитию студентов в процессе прохождения педпрактики, что вызвано рассмотрением педпрактики как способа применения обучающимися полученных теоретических знаний в условиях реального учебно-воспитательного процесса и формирования профессиональных умений и качеств.

5. Развивающий этап (рубеж XX-XXI вв.) связан с рассмотрением личностно-смысловых аспектов педагогической практики, мыслью о том, что практику нельзя рассматривать только как процесс приобщения студентов к учебно-воспитательной деятельности. Педпрактика должна стать стимулом к постоянному расширению и углублению психолого-педагогических и методических знаний, побуждать студентов постоянно обращаться к этим знаниям, размышлять над возможностью применения теоретических положений в конкретных педагогических ситуациях.

Е. П. Белозерцев определяет цель педпрактики как освоение взаимосвязанных педагогических систем (система работы учителя-предметника; система деятельности классного руководителя; система изучения психологических особенностей учеников), которое осуществляется на трех уровнях: личностном – убежденность в необходимости выполнения той или иной системы работы; научно-педагогическом – осмысление ее научных основ; практическом – овладение умениями ее организации [2]. В. П. Симонов, формулируя цели педпрактики, на первый план выдвигает осознанное представление студентов о том, зачем они идут на урок, чему и как будут учить детей, какими качествами им необходимо овладеть, чтобы совершенствоваться в своей профессиональной деятельности [9]. В. П. Горленко видит сущность педагогической практики в осмысленном применении психолого-педагогических теорий в реальных условиях школьного обучения и воспитания. При этом органическая связь практики с теорией рассматривается как основание психолого-педагогической осмысленности действий студента, предпосылка для прогнозирования, конструирования, корректирования его действий [4]. В понимании Е. В. Бондаревской педагогическая практика – это условие формирования педагогической культуры учителя, процесс создания среды духовного, эстетического, интеллектуального развития педагогов [3]. Современный учитель должен являться носителем широкого спектра общекультурных ценностей, обладать развитым интеллектом, проявлять творческую самостоятельность и подлинный гуманизм [6].

Таким образом, разрабатываемая в современной педагогической науке модель учителя XXI века предполагает профессиональную, компетентную, творчески развивающуюся личность, в которой преобладают духовно-нравственные и гуманные качества. У настоящего учителя есть свой собственный почерк педагогической деятельности, он умеет самостоятельно ставить и решать задачи в сфере образования и воспитания школьников, легко устанавливает диалогические отношения с учениками и организует совместный поиск ценностей и норм поведения [Там же].

За последние 15 лет интерес к вопросу организации педагогической практики значительно возрос. Создан целый ряд работ (монографий, учебников и учебных пособий, диссертаций и т.д.), посвященных проблемам педагогической практики [3; 6; 9]. В них представлен богатый фактический материал, связанный с изучением самых разных сторон проведения педагогической практики, раскрытием ее роли в становлении и развитии молодого педагога, определением путей её оптимизации, таких как установление связи педпрактики с изучаемыми теоретическими курсами, формирование условий для эффективного применения студентами-практикантами полученных теоретических знаний, условий для развития педагогического мышления, активности, самостоятельности и прочих умений и навыков [6].

Таким образом, ретроспективный анализ становления педагогической практики в России показал, что более чем за два столетия содержание, цели и задачи педагогической практики, а также механизмы ее организации и характер руководства претерпели существенные изменения. Эволюция представлений о сущности педагогической практики и подходов к ее организации позволяет увидеть наращивание личностных смыслов, развитие когнитивных и деятельностных сторон личности студента при его профессиональной подготовке, приобретение наряду с опытом знаний и действий опыта эмоционально-чувственных переживаний. Педагогические смыслы откроются студентам только в том случае, когда будут затронуты не только их воля и разум, но и их сердца.

Список литературы

1. **Абдуллина О. А.** Инновации и стандарты. Мониторинг педагогического образования // Высшее образование в России. 1999. № 5. С. 78-82.
2. **Белозерцев В. П.** Подготовка учителя в условиях перестройки. М.: Педагогика, 1989. 205 с.
3. **Бондаревская Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000. 352 с.
4. **Горленко В. П.** Цели педагогической практики: проблемы обоснования // Педагогика. 1999. № 4. С. 73-78.
5. **Иванов С. И.** О постановке педагогической практики в педагогических институтах. М.: Издательство АПН РСФСР, 1955. 43 с.
6. **Мкртчян Н. М.** Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования педагогической культуры будущего учителя: автореф. дисс. ... к. пед. н. Ростов н/Д, 2007. 24 с.
7. **Пискунов А. И.** Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя // Советская педагогика. 1985. № 12. С. 42-47.
8. **Полянский С. Н.** Практика студентов в школе: пособие для студентов III и IV курсов педагогических институтов. М.: Учпедгиз, 1950. 208 с.
9. **Симонов В. П.** Педагогическая практика в школе: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2000. 180 с.
10. **Сластенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 158 с.

**PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION:
HISTORY AND THE PRESENT**

Mkrтчyan Nina Mikhailovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Southern Federal University
nmmkrтчyan@rambler.ru

The article is devoted to the evolution of ideas about the nature and character of pedagogical practice in Russian pedagogical thought of the XVIII-XXI centuries. The author considers questions of continuity in understanding the content, aims, objectives, principles, the nature of supervision and organization forms of pedagogical practice at different stages of its development. Special attention is paid to the problem of optimization of pedagogical practice in recent years of the XX century, its personal-semantic aspects, and conditions of developing the professional competencies.

Key words and phrases: professional pedagogical education; retrospective approach; pedagogical practice; learning and educational process; optimization of pedagogical practice; personality-oriented approach; pedagogical culture.

УДК 17.018.22

В статье рассматривается проблема формирования общекультурных компетенций у студентов высших технических учебных заведений в процессе обучения дисциплинам социогуманитарного профиля. Автором были определены педагогические условия, способствующие формированию общекультурных компетенций у будущих студентов-энергетиков в процессе изучения дисциплины «История». Показано, что самоорганизация студентов, их способность к самоанализу, аудиторная и самостоятельная работы повышают формирование общекультурных компетенций.

Ключевые слова и фразы: педагогические условия; общекультурные компетенции; студент; современное инженерное образование; инженер-энергетик; технический вуз; дисциплины социогуманитарного цикла.

Сайфутдинова Гузель Борисовна, к.и.н.
Казанский государственный энергетический университет
guzelsai@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН СОЦИОГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

Энергетическая промышленность России имеет особое стратегическое значение для развития экономики страны и общества в целом. В последние годы она претерпевает переход на новый технологический уклад на основе формирования эффективного инновационного партнерства государства, бизнеса, российской науки и образования.

В эпоху глобальных изменений, происходящих как в российском, так и мировом сообществе, высшее техническое образование становится одной из самых масштабных и важных областей системы профессионального образования страны. «Переход от индустриального общества и простых технологических операций к постиндустриальному типу экономики требует большого числа людей, которые могут работать с пакетами современных технологий в изменяющихся внешних условиях, заставляющих человека самостоятельно