
Абдуллина О.А.

Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – с. 40 - 141

Оглавление

Глава II Состояние общепедагогической подготовки учителя в современной высшей педагогической школе

1. Анализ структуры и содержания общепедагогической подготовки студентов педвузов
2. Характеристика уровня общепедагогических знаний, умений и навыков выпускников педвузов
3. Система общепедагогических знаний, умений и навыков, необходимых учителю современной школы

Выводы

Задания для самостоятельной работы

Глава III Содержание, организация и методы общепедагогической подготовки студентов в педагогическом институте

1. Общая характеристика системы средств совершенствования общепедагогической подготовки учителя в условиях перестройки
2. Формирование системы общепедагогических знаний, умений и навыков у студентов педвузов в процессе учебных занятий
3. Формирование системы общепедагогических знаний, умений и навыков у будущих учителей в процессе педагогической практики

Задания для самостоятельной работы

Послесловие

Рекомендуемая литература

Глава II Состояние общепедагогической подготовки учителя в современной высшей педагогической школе

1. Анализ структуры и содержания общепедагогической подготовки студентов педвузов

Высшая педагогическая школа является основной кузницей профессиональных учительских кадров. В условиях перестройки общеобразовательной и профессиональной школы, а также высшего и среднего специального образования особое значение приобретает критический

анализ состояния подготовки учителей, и прежде всего общепедагогической как ядра всей системы профессиональной подготовки кадров в педвузах. Научный анализ основных тенденций развития общепедагогической подготовки, вскрытие негативных явлений, которые накапливались в течение ряда лет, выявление объективных и субъективных факторов и причин, обусловивших определенное отставание этой подготовки, ее несоответствие требованиям к школе, учителю на современном этапе развития социалистического общества позволят определить научно обоснованные пути и средства совершенствования общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов. Стоит задача критического переосмысления всего накопленного опыта, глубокого анализа многолетней практики преподавания педагогических дисциплин, определения, что из того, что накоплено, проверено многолетней практикой, сохраняет свое значение, а что должно быть изменено или обновлено под влиянием новых тенденций и процессов.

Объективную характеристику состояния общепедагогической подготовки учителя можно дать на основе анализа, с одной стороны, ее структуры, содержания и методов в современной высшей педагогической школе и, с другой — качества работы молодых учителей — выпускников педвузов.

Структура и содержание общепедагогической подготовки учителя определяется учебными планами, учебными программами, учебниками и учебными пособиями по педагогическим дисциплинам.

Следует отметить, что до сих пор не разработана общая теория учебного плана высшей школы, в том числе высшей педагогической школы, научно не обоснована основная направленность профессиональной подготовки учителя.

В соответствии с задачами настоящего пособия мы будем рассматривать состояние лишь общепедагогической подготовки студентов в учебных планах педвузов.

В 20-е гг. развития советской высшей педагогической школы не было единых общесоюзных планов и единых учебных программ. Осуществлялся поиск рационального соотношения общественно-политических, специальных и психолого-педагогических дисциплин. Общепедагогический цикл характеризовался многопредметностью. Главное внимание уделялось теоретической подготовке, практика организовывалась лишь на заключительном этапе обучения.

Единая система высшего педагогического образования сложилась в нашей стране к 1932 г., и в ней общепедагогическая подготовка приобрела статус самостоятельного компонента системы профессиональной подготовки учителя в педагогическом институте. В учебных планах выделяются самостоятельные курсы педагогики, истории педагогики, в структуре подготовки учителя предусматривается сочетание теоретического обучения и педагогической практики в школе. Педагогика как самостоятельный предмет занял свое место в учебном плане педвуза к 1930 г. Единая программа по педагогике для педагогических институтов была разработана в 1933 г. В ней определялась направленность содержания педагогики как учебного предмета: соответствие целевой установке вуза на подготовку высококвалифицированных специалистов, на обеспечение социалистического воспитания будущих учителей, их политехнической подготовки. Широкое распространение в тот период имели книги П. П. Блонского и А. П. Пин-кевича, которые использовались в качестве учебных пособий для студентов. В 1935 г. был издан первый систематический учебник педагогики М. М. Пистрака.

Сложилась единая система педагогической практики (до этого была непрерывная производственная практика на предприятиях и в просветительных учреждениях), которая включала в себя: экскурсионно-обследовательскую практику в связи с изучением курса педагогики (на II курсе); методическую практику в связи с изучением частных методик (на III курсе); стажерскую практику (на IV курсе) (СНОСКА: См.: Об учебных программах и режиме в педвузах, университетах и лед-техникумах/Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. ^ 1932.—№ 64; О состоянии педагогических кадров, в подготовке и задачах педагогического образования//Там же,— 1933.—№ 11). Создание такой системы было несомненным шагом вперед, так как изучение теории педагогики предшествовало или проходило одновременно с организацией практической работы в школе. Однако эта система подвергалась серьезной критике, так как ею, во-первых, не охватывались первокурсники, во-вторых, первый этап практики носил лишь пассивно-созерцательный характер и, в-третьих, практика была оторвана от требований психологической науки.

В 40—60-е гг. сложился стабильный состав учебных дисциплин (педагогика, история педагогики). Идет усиленный поиск путей достижения единства теоретической и практической подготовки учителя, совершенствования педагогической практики. С 1956/57 учебного года были введены учебные планы, в которых вдвое было увеличено время на педагогическую практику и сокращен объем теоретической подготовки студента (от 130 ч «а изучение педагогики до 90 ч). Однако уже с 1960/61 учебного года число недель практики было сокращено.

С 1970/71 учебного года педагогические институты перешли на новые учебные планы, в которых предусматривалась новая структура изучения педагогических дисциплин: на I курсе—«Введение в педагогику», на II курсе —«Педагогика школы», на III курсе— «История педагогики».

Такая структура в большей мере обеспечивала непрерывность общепедагогической подготовки учителей. Однако содержание курсов «Введение в педагогику» и «Педагогика школы» вызывало острую критику.

В центре внимания пропедевтического курса «Введение в педагогику» находились весьма трудные методологические вопросы педагогической науки (темы «Развитие и воспитание», «Цель и задачи коммунистического воспитания» и др.), понимание которых требовало наличия у студентов определенных философских и психологических знаний, знаний *о сущности педагогической профессии и педагогической деятельности. Кроме того, выделение методологических и общетеоретических вопросов из курса собственно педагогики привело к обеднению последнего, снижению его научного уровня. Курс же «Педагогика школы» открывался теперь или дидактикой, или теорией воспитания, так как теоретико-методологические вопросы, всегда составляющие первую его часть, оказались искусственно оторванными от теории воспитания, дидактики и школоведения. Вместе с тем задача совершенствования подготовки учителей требовала усиления профессионально-педагогической направленности деятельности студентов начиная с I курса.

Кроме того, курс педагогики не имел необходимой опоры на психологию, так как общая, детская и педагогическая психология были неоправданно сдвинуты на старшие курсы. Не в полной мере обеспечивалась связь педагогической практики с изучением теоретических курсов (так, например, студенты проходили летнюю практику, не изучив ни общей, ни детской и педагогической психологии; к учебно-воспитательной практике в школе студенты приступали, изучив дидактику и методику преподавания предмета, но не владея в достаточной степени знанием теории и методики воспитательной работы).

Таким образом, встала задача совершенствования учебного плана по психолого-педагогическому циклу.

Необходимость уточнения учебного плана вызывалась также введением в учебные планы, в соответствии с приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР, нового курса «Введение в специальность». С 1975 г. в учебные планы педагогических институтов была введена новая структура психолого-педагогических дисциплин, которая в большей мере обеспечивала систематичность общепедагогической подготовки учителя в течение всех лет обучения в вузе, осуществление более органической связи педагогики и общей, возрастной и педагогической психологии, усиление естественнонаучной направленности изучения курсов педагогики и психологии в связи с введением курса «Возрастная физиология и школьная гигиена».

Структуру общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов по типовому учебному плану, действовавшему с 1975 г. и вплоть до реформы общеобразовательной и профессиональной школы, можно представить в виде таблицы

(см. табл. 1).

Таблица 1

Структура общепедагогической подготовки студентов педвузов (при 5-летнем сроке обучения) в 1975—1984 гг.

<...>

Анализ этой структуры показывает, что изучение основных теоретических вопросов педагогики было сконцентрировано в III—IV семестрах, а все изучение нормативных теоретических общепедагогических дисциплин завершалось в V семестре. Педагогическая практика на I—II или на I—III курсах (при 5-летнем сроке обучения) носила характер общественной работы, выполняемой под руководством комсомольских организаций, в силу чего, с одной стороны, она была оторвана от теоретического обучения, а с другой— значительная часть студентов не включалась в общественно-педагогическую деятельность. Учебная же педагогическая практика предусматривалась лишь на старших курсах и продолжалась всего два года. Как показал опыт, времени, отведенного для этой практики, было совершенно недостаточно для глубокого ознакомления студентов с условиями профессиональной учительской деятельности, для приобретения практических умений и навыков обучения и воспитания детей.

Естественно, все это отражалось на качестве подготовки учителя в целом. Хорошо освоив теоретические основы своей профессии, выпускник педвуза далеко не всегда оказывался достаточно подготовленным к решению учебных, воспитательных и других задач своей профессиональной работы в школе. Таким образом, далеко не полностью обеспечивалась непрерывность общепедагогической подготовки учителя, единство теории и практики в ее построении.

Перестройка общеобразовательной и профессиональной школы, высшего и среднего специального образования обусловила необходимость коренного преобразования системы подготовки педагогических кадров, в том числе изменения структуры общепедагогической подготовки учителя.

С 1985/86 учебного года введены новые учебные планы педагогических институтов. В них структура общепедагогической подготовки студентов педвузов (при 5-летнем сроке обучения) представлена следующим образом (см. табл. 2).

Таблица 2

Структура обще педагогической подготовки студентов педвузов

(при 5-летнем сроке обучения) в условиях реформы

общеобразовательной и профессиональной школы

Семестры

Предметы педагогического цикла

Количество часов

лец. практ.

Педагогическая практика

1-й семестр 2-й семестр

II

3-й семестр

4-й семестр

III

5-й семестр

6-й семестр

IV

7-й семестр

8-й се и ест р

V

9—10-й семестры

Введение в специальность 20

Педагогика 20

Педагогика 22

Педагогика 12

Методика воспитательной работы 24

История педагогики 25

История педагогики 25

Спецкурсы и спец12

семинару

Спецкурсы и спец12

семинары

16 10

Педагогическая практика в школе (1 неделя)

10 Педагогическая практика в школе (2 недели)

36 4

Педагогическая практика в школе (1 неделя)

6 12

Летняя педагогическая

практика (8 недель)

Учебно-воспитательная практика (6 недель)

12 Учебно-воспитательная практика (7 недель)

Данная структура создает улучшения общепедагогической нормативного в учебный план

определенные возможности для подготовки учителя. В качестве введен курс методики воспитательной работы. Введена непрерывная педагогическая практика студентов с I по V курс. Расширен круг спецкурсов, спецсеминаров и факультативов. Таким образом, в большей мере обеспечивается взаимосвязь теоретической и практической подготовки, рациональное сочетание единой основы подготовки и ее дифференциации с учетом интересов студентов.

Рассмотрим функциональное назначение каждого элемента этой структуры.

Курс «Введение в учительскую специальность» знакомит студентов уже на первом году обучения со спецификой педагогической профессии и системой подготовки к ней, в определенной степени стимулирует их педагогическое самообразование и самовоспитание, помогает им адаптироваться к особенностям учебно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе и к будущей профессии. В содержании курса раскрывается следующий круг вопросов: I) особенности педагогической профессии и требования к

личности учителя школы современного социалистического общества; 2) характеристика типов учебных заведений, в которых предстоит работать будущим учителям; 3) система подготовки будущих учителей к педагогической деятельности, роль их самостоятельной работы, самообразования и самовоспитания в профессиональной подготовке; 4) основы информатики, библиотековедения, библиографии.

Курс, таким образом, имеет двоякую направленность: во-первых, служит цели педагогической профориентации первокурсников; во-вторых, способствует их адаптации к условиям вузовского обучения. Изучение курса в определенной мере помогает студентам глубоко осознать смысл и содержание их будущей специальности, сознательно и активно включиться в самостоятельную учебную, научную и общественную деятельность в период обучения в педвузе.

Курс «Педагогика» является ведущим в системе общепедагогической подготовки учителя. Он имеет целью вооружение будущих учителей знанием основ современной педагогической науки, основами педагогических умений и навыков, формирований педагогического мышления. Курс состоит из четырех разделов, I раздел — «Общие основы педагогики» — имеет теоретико-методологическую направленность. Здесь рассматриваются такие методологические проблемы, как сущность педагогики как социальной науки, ее назначение в современном социалистическом обществе, сущность и взаимосвязь развития, воспитания и социального формирования личности, цель и задачи коммунистического воспитания подрастающего поколения, всестороннее гармоническое развитие личности и комплексный подход к воспитанию. Особое значение в этом разделе уделяется раскрытию идеологической борьбы по проблемам воспитания детей и молодежи, буржуазных теорий по вопросам развития и воспитания детей.

Во II разделе курса — «Дидактика» — раскрываются научные основы обучения в советской школе: сущность, содержание, принципы, формы организации, методы обучения, взаимосвязь общего, политехнического и профессионального образования. Особое внимание в этом разделе уделяется идее единства обучения и воспитания, повышению качества учебно-воспитательного процесса путем реализации обучающей, развивающей и воспитывающей функций обучения, условиям эффективности различных методов обучения.

III раздел курса — «Теория коммунистического воспитания» — раскрывает научные основы процесса воспитания: его сущность, принципы, содержание, формы и методы; содержание, формы и методы воспитательной работы классного руководителя, комсомольской и пионерской организаций; систему внеклассной и внешкольной работы, совместной воспитательной деятельности школы, семьи и общественности.

Особое внимание уделяется раскрытию современных буржуазных концепций воспитания, проблемам формирования научного мировоззрения, активной жизненной позиции личности учителя.

В IV разделе раскрываются научные основы управления современной школой: функции, содержание, формы и методы управления; обязанности руководителей учебно-воспитательных учреждений; роль и место педагогического совета, родительского комитета, методических объединений учителей. Особое место в этом разделе занимают вопросы научной организации труда руководителей учебно-воспитательных заведений и учителей, взаимосвязи и единства различных органов управления.

Таким образом, курс «Педагогика» в педагогическом вузе концентрирует в себе ведущие методологические и теоретические положения педагогической науки, основные вопросы

организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Он направлен прежде всего на формирование у будущих учителей готовности (теоретической, практической, психологической) к осуществлению социально-педагогических функций учителя.

Важным элементом системы общепедагогической подготовки учителя в педвузе является курс «История педагогики». Это научная дисциплина об общественно обусловленном развитии педагогических идей и школьной практики. Изучение истории педагогики, отмечала Н. К. Крупская, «проложит путь к лучшему пониманию учащимися основ марксизма-ленинизма», учит «исторической ориентировке», вырабатывает умение «самостоятельно разбираться в исторических документах» (СНОСКА: *Крупская И. К.* К вопросу об изучении истории педагогики // Пед. соч. — М., 1958. — Т. 2, — С. 681.). Курс излагается в связи с историей человеческого общества, т. е. по общественно-экономическим формациям. В частности, I раздел курса «История школы и педагогики за рубежом» предусматривает изучение следующих тем: «Воспитание в условиях первобытнообщинного строя»; «Воспитание, школа и зарождение педагогической мысли в рабовладельческом обществе»; «Воспитание, школа и педагогическая мысль в феодальном обществе»; «Школа и педагогика в период домонополистического капитализма»; «Учение К. Маркса и Ф. Энгельса о воспитании»; «Школа и педагогика в период империализма». По такой же логике строится II раздел «История педагогики и школы пародов СССР».

Принципиально важное значение имеет III раздел курса «История школы и педагогики в СССР и других социалистических странах», где раскрывается ленинское учение о коммунистической воспитании и его реализации в истории советской школы и школы зарубежных социалистических стран.

Таким образом, само содержание курса «История педагогики» обладает большими потенциальными возможностями для формирования марксистско-ленинского мировоззрения будущих учителей, развития их педагогического мышления, расширения общепедагогического кругозора.

Изучение курса помогает в решении таких важнейших задач, как вооружение студентов научным методом исторического подхода к пониманию и анализу важнейших педагогических явлений, выработка классового подхода к проблемам воспитания, формирование умения правильно оценивать педагогическое наследие прошлого. Оно оказывает и большое воспитательное воздействие на формирование личности будущих учителей, которое проявляется, в частности, в том, что раскрытие судеб выдающихся педагогов прошлого не может не оказать благотворного влияния на становление личности будущего учителя-воспитателя.

Курс «Методика воспитательной работы» является логическим продолжением раздела «Теория коммунистического воспитания» в курсе «Педагогика» и органически сочетается с педагогической практикой студентов. Он призван обеспечить углубленную подготовку будущих учителей к воспитательной работе с учащимися. Его назначение — расширение и углубление знаний и умений студентов в области теории, методики и техники воспитательной работы, формирование умений творчески решать конкретные воспитательные задачи.

В курсе «Методика воспитательной работы» рассматривается следующий круг вопросов: методика изучения учащихся и ученического коллектива, методика планирования воспитательной работы, методика работы по идейно-политическому, трудовому, экономическому, нравственному, эстетическому, экологическому, физическому воспитанию

учащихся в школе и СПТУ, их профориентации; методика совместной воспитательной работы педагогического коллектива и пионерской и комсомольской организаций; методика совместной воспитательной работы школы, семьи, трудовых коллективов, общественности, внешкольных учреждений. Особое внимание в этом курсе уделяется учету и оценке результатов воспитательной работы, критериям ее эффективности, преодолению формализма в ее содержании и организации.

Изучение данного курса должно обеспечить теоретическое осмысление студентами их практической воспитательной деятельности в школе,

Курсы «Введение в учительскую специальность», «Педагогика», «История педагогики», «Методика воспитательной работы» являются нормативными, обязательными курсами, осуществляемыми на основе единого плана, по единым общесоюзным программам.

Наряду с ними в системе общепедагогической подготовки учителя предусмотрено проведение альтернативных курсов, преподавание дисциплин по выбору. Это спецкурсы, спецсеминары, факультативы.

Они позволяют дифференцировать содержание подготовки студентов с учетом специфики их учительской специальности и интересов.

Спецкурсы имеют теоретико-методологическую направленность, полагают своим назначением углубленное изучение студентами актуальных проблем педагогики на базе исследований, проводимых научными коллективами, привлечение студентов к науч-ро-исследовательской работе, формирование у них творческого подхода к профессиональной деятельности.

В последние годы стала складываться тенденция разработки общесоюзных примерных программ спецкурсов и спецсеминаров по актуальным проблемам педагогических наук. Так, Министерством просвещения СССР утверждено более 300 программ спецкурсов («Система трудового воспитания школьников», «Классный руководитель», «Психология организаторской деятельности школьников», «Педагогические основы ученической производственной бригады», «Методика правового воспитания», «Методика экономического воспитания школьников», «Профессиональная ориентация школьников» и др.). Такая практика на первом этапе формирования подхода к организации спецкурсов и спецсеминаров несомненно сыграла положительную роль. Вместе с тем на определенном этапе централизация рассмотрения и утверждения программ спецкурсов на общесоюзном уровне привела к тому, что сами спецкурсы и спецсеминары постепенно стали утрачивать творческий характер. В настоящее время представляется целесообразным программы спецкурсов и спецсеминаров утверждать учеными советами пединститутов.

Спецсеминары по педагогическим дисциплинам предусматривают наряду с углублением и расширением теоретических знаний будущих учителей также формирование профессионально-педагогических умений и навыков, совершенствование навыков самообразовательной работы, формирование исследовательских умений и навыков.

Важнейшее звено системы общепедагогической подготовки учителя—педагогическая практика. Она является связующим звеном между теоретическим обучением будущих учителей и их самостоятельной работой в учебно-воспитательных учреждениях и выполняет ряд ответственных функций: обучающую (актуализация, углубление и применение теоретических знаний по общественно-политическим, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, формирование педагогических умений и навыков);

развивающую (развитие познавательной творческой активности будущих учителей, педагогического мышления); воспитывающую (формирование марксистско-ленинского мировоззрения, коммунистической убежденности, социальной активности, профессионально-педагогических качеств личности учителя); диагностическую (проверка уровня профессиональной направленности будущих учителей, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности).

Характеристика функционального назначения каждого элемента структуры общепедагогической подготовки свидетельствует об их целевой направленности на обеспечение глубокой теоретической и практической подготовки студентов педвузов. Степень реализации этих функций и задач и динамика содержания педагогического образования за послевоенные годы отражены в учебных программах по педагогике для педагогических институтов страны за 1947, 1951, 1954, 1960, 1965, 1970, 1975, 1980, 1985 гг., в также в учебниках и учебных пособиях по педагогике(СНОСКА:

Груздев 77, В, Педагогика.— М., 1940;

Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Под ред. И. А. Каирова,— М., 1948; 1956.

Ильина Т. Л. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов,— М., 1968.

Ильина Т. А., Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.— М., 1984; Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ Н. И. Болдырев. Б. П. Есипов, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королев.— М., 1968.

Огородников И. Т., Педагогика; Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.— М., 1968; Педагогика школы; Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Под ред. И. Т. Огородников а.— М., 1978.

Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Под ред. Г. И. Щукиной.— М., 1968; Педагогика школы/Под ред. Г. И. Щукиной,—М., 1977.

Педагогика; Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Под ред. Ю. К. Бабанского,—М., 1983; Педагогика/Под ред, Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского,— М., 1984.

Харламов И. Ф. Педагогика, Курс лекций для университетов и пед. ин-тов.— Минск, 1979),

которые являются основным источником знаний и средством организации самостоятельной работы студентов.

Изучение этой литературы позволило выявить основные тенденции развития педагогики как учебного предмета в педвузе, достижения и недостатки в ее содержании. Каждый этап развития педагогики как учебной дисциплины характеризуется отражением программных установок Коммунистической партии в области коммунистического воспитания, материалов съездов партии (например, программа 1954 г.— отражение материалов XIX съезда КПСС, программа 1960 г.— материалов XX съезда КПСС и т. д.), достижений педагогической науки, результатов научных исследований по проблемам педагогики, психологии и смежных дисциплин, достижений школьной практики, опыта работы школ по коммунистическому воспитанию детей. Совершенствование содержания курса педагогики было направлено на более глубокое раскрытие объективных потребностей социалистического общества в формировании нового человека, закономерностей коммунистического воспитания

подрастающего поколения, научное объяснение педагогических явлений, идеологической борьбы по проблемам воспитания. Во всех программах и учебных пособиях отражена традиционно принятая логика изложения общепедагогических знаний, согласно которой последовательно рассматриваются общие основы педагогики, дидактика, теория воспитания, вопросы школоведения.

Анализ учебных программ и учебников показывает, что наибольшему изменению подвергался первый раздел курса педагогики, который почти во всех программах и учебниках называется «Общие вопросы педагогики» (или «Общие основы педагогики»). Причем по мере развития педагогики происходило постепенное свертывание этого раздела. Если в 50—60-е гг. в него включались и темы общесоциального характера (например: «Советская школа и ее задачи»; «Классовый и исторический характер воспитания и педагогики как науки» — в программе 1950 г.; «Строительство коммунизма и воспитание нового человека» — в программе 1965 г.), то к 70—80-м гг. рассмотрение методологических и общетеоретических проблем педагогики стало ограничиваться лишь тремя темами: «Предмет и метод советской педагогики» (или «Предмет педагогики и методы научно-педагогического исследования»), «Цель и задачи коммунистического воспитания» (или «Всестороннее развитие личности — цель коммунистического воспитания»), «Развитие, воспитание и формирование личности». Лишь в проекте программы 1985 г. и в учебном пособии по педагогике 1983 г. (под ред. Ю. К. Бабанского) появляется тема «Целостный педагогический процесс». Однако методологическое назначение этой темы, ее содержание недостаточно определено.

В 40—50-е гг. в содержании педагогики более глубоко, чем в последующих программах, прослеживались закономерности возрастного развития детей. Например, в программе 1954 г. в теме «Развитие и воспитание детей разных возрастов» был специально выделен вопрос «Возрастные особенности учащихся»; в теме «Основы теории воспитания» раскрывалось учение Павлова как естественнонаучная основа советской методики воспитания и др. Однако в 60—80-е гг. в связи с введением в учебный план курсов возрастной физиологии и школьной гигиены и педагогической психологии эти вопросы вполне оправданно и закономерно не стали рассматриваться в курсе педагогики. Однако вместе с тем был недопустимо ослаблен и педагогический аспект рассмотрения этих вопросов. В программах по педагогике 1980, 1985 гг., с одной стороны, сохранились элементы дублирования материала по возрастной физиологии и педагогической психологии. Например, в программе по педагогике 1985 г. и учебном пособии 1983 г. в тему «Развитие, воспитание, формирование личности» включен вопрос «Возрастные этапы в развитии личности школьника и их характеристика», а это — основное содержание курсов физиологии и педагогической психологии. С другой стороны, собственно педагогический аспект этой проблемы — пути учета возрастных особенностей детей в процессе обучения и воспитания, динамика идейно-нравственного, умственного, эстетического, физического развития детей на разных возрастных этапах, условия повышения эффективности обучения и воспитания учащихся с учетом их возрастных особенностей — раскрывается слабо.

Совершенно не оправдано игнорирование проблемы охраны здоровья детей. Даже при рассмотрении условий эффективности проверки и оценки знаний и умений учащихся ни слова не говорится о необходимости заботы об их здоровье, хотя состояние именно этого элемента обучения и воспитания детей вызывает наибольшую тревогу.

Очень слабо раскрывается в программах и учебных пособиях 60—80-х гг. проблема учета закономерностей индивидуального развития детей, их индивидуальных особенностей в процессе обучения и воспитания, содержания и методов индивидуальной работы с учащимися (особенно в разделе «Теория воспитания»).

Все эти негативные тенденции обусловили в значительной степени абстрактный характер преподавания педагогики, ее «бездетность», ориентацию на некоего «среднего» ученика, ученика вообще.

Личность ребенка, которая фокусирует в себе противоречия окружающей действительности, личность учителя, от которой зависит реализация стратегии воспитания, личность исследователя, ученого-педагога — их деятельность в реальных жизненных условиях, их становление и развитие — все еще не стали объектом конкретного рассмотрения в учебных пособиях.

Начиная с 1978 г. в программах курса педагогики и учебных пособиях получает отражение ведущая идея комплексного подхода к воспитанию. Однако она раскрывается лишь в теме «Цель и задачи коммунистического воспитания» и не стала еще подлинно ведущей и сквозной во всем курсе.

Самым стабильным по номенклатуре тем и их содержанию является раздел «Дидактика». Во всех учебных программах и учебных пособиях рассматриваются: содержание образования, сущность процесса обучения, принципы обучения, формы организации учебной работы, методы обучения, проверка и оценка знаний, умений и навыков.

Раздел «Теория воспитания» в программах и учебной литературе 40-х — начала 50-х гг. (программы 1947, 1950 гг.) был представлен лишь проблемами нравственного воспитания («Основы нравственного воспитания, методы нравственного воспитания», «Воспитание советского патриотизма и пролетарского интернационализма»), причем преимущественно на материале воспитания детей среднего школьного возраста (об учете возрастных особенностей подростков). В программах и учебных пособиях 60—70-х гг. более целостно рассматриваются содержание и составные части коммунистического воспитания (умственное, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое), а начиная с 80-х гг. выделяются также идейно-политическое, экономическое, экологическое воспитание, формирование активной жизненной позиции школьников. Вместе с тем в учебных программах и учебных пособиях по педагогике 60—80-х гг. совершенно недостаточно раскрывается проблема политехнического образования школьников. Она рассматривается лишь как дидактическая проблема и лишь в аспекте единства общего, политехнического и профессионального образования. В то же время классики марксизма-ленинизма считали политехническое образование (техническое обучение) составной частью всестороннего развития личности, важной стороной коммунистического воспитания подрастающего поколения. Очень слабо представлен в учебных программах и учебных пособиях раздел «Школоведение». В нем рассматриваются лишь вопросы управления и руководства школой, функции руководителей школы и педагогического совета (всего одна тема, и она раскрывается лишь фрагментарно).

В 1967 г. было организовано широкое обсуждение проекта новой программы по педагогике, разработанной группой научных работников АПН СССР и преподавателей вузов и опубликованной в журнале «Советская педагогика» (№ 1). В процессе дискуссии были определены основные направления совершенствования содержания курса педагогики в педвузе: повышение теоретического уровня курса, обогащение его содержания материалами новейших педагогических исследований и рассмотрение психологических основ процессов обучения и воспитания, отражение передового школьного опыта. Обращалось особое внимание на необходимость глубокого изучения студентами работ В. И. Ленина о коммунистическом воспитании. С учетом критических замечаний, высказанных при обсуждении, были подготовлены три учебных пособия по педагогике (под ред. Н. И. Болдырева, И. Т. Огородникова, Г. И. Шукиной и др.), а затем разработана в 1975 г. новая

программа по педагогике. В этой программе и учебных пособиях по-новому были рассмотрены некоторые аспекты процессов обучения и воспитания, усилено внимание к раскрытию их психологических основ. Например, в раздел «Дидактика» были включены такие новые вопросы, как функции обучения и пути их реализации, психологические основы процесса обучения, мотивация в обучении, новые подходы к классификации методов обучения, организация проблемного, программированного обучения; в раздел «Теория воспитания» — диалектика превращения внешних стимулов воздействия во внутренние мотивы поведения детей; коллектив не только как объект воспитания (организация коллектива), но и как важный фактор воспитания личности; в тему «Трудовое воспитание» включен материал о профориентации учащихся и др.

Однако анализ программы и учебной литературы показывает, что в них наряду с совершенствованием содержания курса педагогики имеются и серьезные недостатки.

По мере развития дидактики и теории воспитания в педагогической науке происходит все большая их дифференциация в учебном курсе педагогики. Каждый из этих разделов целостной педагогической теории стал носить замкнутый характер. Об этом свидетельствует то, что ведущая идея единства обучения и воспитания рассматривается лишь в разделе «Дидактика».

Начиная с 50—60-х гг. при рассмотрении теории воспитания все более отчетливо стала подчеркиваться не идея единства обучения и воспитания, а специфика процесса воспитания, его отличие от процесса обучения.

В программах и учебных пособиях слабо выражены внутренние органические связи между разделами и отдельными темами, которые в значительной степени носят замкнутый характер, недостаточно прослеживаются ведущие концепции и идеи. Вместе с тем только выявление и содержательное раскрытие органических связей внутрипредметного и междисциплинарного характера позволяет раскрыть специфику педагогической науки и сформировать у студентов систему научных знаний о коммунистическом воспитании в целом.

Нарушения в логической последовательности, подготовленности рассмотрения тех или иных теоретических вопросов в курсе педагогики ведет к сохранению одного из самых серьезных недостатков в педагогической подготовке студентов — к формализму их знаний. Так, по традиции принято рассматривать различные буржуазные концепции воспитания уже на первой лекции по педагогике. Между тем убедительный, построенный на фактах анализ буржуазной педагогики до усвоения студентами основных положений марксистско-ленинской науки о воспитании просто невозможен. Такой анализ отнюдь не способствует выработке у будущих учителей глубокого, осмысленного отношения к различным буржуазным педагогическим концепциям и теориям.

То же самое можно сказать и об изложении уже в первой же лекции вопроса о методах научно-педагогического исследования (о теоретических и эмпирических методах, о педагогическом эксперименте, построении гипотезы, об использовании статистических и математических методов обработки полученного фактического материала и т. д.). И все это — до самого первого знакомства студентов с самим педагогическим процессом, до ознакомления с основами педагогической теории. Такой подход к серьезнейшим вопросам подготовки будущих педагогов ведет к формальному усвоению знаний вне их системы.

Анализ учебных пособий по педагогике для студентов педвузов за последние три десятилетия по проблеме отражения в них передового педагогического опыта показал, что

пи в одном учебном пособии не даются определения «педагогический опыт», «передовой педагогический опыт», не раскрываются приемы, действия учителя по изучению и обобщению передового педагогического опыта.

Имеются ссылки на уникальный опыт А. С. Макаренко,

В. А. Сухомлинского, излагаются направления поиска учителей (липецких, казанских, ростовских, волгоградских, московских, донецких и др.). Однако эти ссылки делаются лишь в назывном порядке без глубокого научного анализа опыта учителей-новаторов, вычленения ведущих идей, обоснования условий становления и применения этого опыта. Отдельные примеры из опыта школы приводятся лишь в качестве иллюстраций к определенным теоретическим положениям.

Совершенно неудовлетворительно качество методического аппарата учебных пособий по педагогике, их оформления. Они содержат избыток информационного материала, написаны чрезмерно сложным и скучным языком.

Во всех учебных пособиях широко представлены задания репродуктивного и репродуктивно-творческого характера (на воспроизведение теоретических положений, изложенных в теме, наблюдение уроков и воспитательных мероприятий, изучение учащихся и классного коллектива, составление планов беседы, вечера, конференции и др., ознакомление с опытом школы, учителя, классного руководителя), однако почти нет творческих заданий студентам на анализ, сравнение, обобщение теоретических положений, осмысление школьной практики, объяснение и аргументацию своей точки зрения. Так, в учебном пособии Т. А. Ильиной (М., 1984) по каждой теме приведено по 6—12 заданий, однако почти все воспроизводящего характера (назовите, охарактеризуйте, приведите пример, укажите, познакомьтесь). Из 280 заданий по курсу лишь 7 заданий творческого характера на сравнение различных точек зрения, установление причинно-следственных связей.

Полиностью отсутствует в учебных пособиях иллюстративный материал, нет схем, таблиц, диаграмм и т. д.

Таким образом, анализ учебных программ и учебных пособий по педагогике показывает, что до сих пор четко не определены функции каждой педагогической дисциплины в системе подготовки учителя, не установлены внутродисциплинарные связи между различными курсами (педагогикой и историей педагогики, педагогикой, введением в учительскую специальность и методикой воспитательной работы, нормативными, специальными и факультативными курсами). Наблюдается, с одной стороны, дублирование учебного материала в разных курсах, а с другой — излишняя детализация одних вопросов и свернутый характер других. В содержании курса педагогики отражен лишь нормативный аспект (что должно быть), в то время как личностный аспект (характеристика личности ребенка, личности учителя, личности ученого-исследователя) представлен очень слабо. До сих пор педагогика ориентирована на абстрактного ученика, не раскрываются сложность и диалектичность процесса воспитания детей с учетом закономерностей их развития, возрастных и индивидуальных особенностей. Все это не стимулирует интереса студентов к педагогике, развития их творческого мышления.

Учебным пособиям по педагогике в полной мере присущ недостаток, о котором говорил Генеральный секретарь ЦК КПСС М. С. Горбачев на Всесоюзном совещании заведующих кафедрами общественных наук: «...сложилась парадоксальная картина: самое интересное и увлекательное в современном научном познании превращается нередко в лекциях, учебниках в нечто скучное, казенное, формальное» (СНОСКА: Горбачев М. С. Речь на Всесоюзном

совещании заведующих кафедрами общественных наук // Коммунист, — 1986, — № 15. — С. 5.).

Нельзя не поддержать критическую оценку учебных пособий по педагогике, которую дали латвийские ученые-педагоги, работники высших педагогических учебных заведений Латвийской ССР в статье, опубликованной в «Учительской газете» (1986. — 6 декабря). Они отметили два главных недостатка у существующих учебников. Во-первых, они недоступны студенту. Студенты не понимают их языка, не принимают их холодный и выспренный стиль. Все кажется им схоластикой, и во многих случаях это и есть схоластика, рассчитанная на зубрежку. Второй недостаток — невероятный отрыв от жизни... Большой грех учебников — да и всей педагогики — в том, что происходит отрыв от достижений современной психологии.

Много нерешенных вопросов в постановке спецкурсов и спецсеминаров по педагогике. Анализ программ спецкурсов показывает, что недостаточно обоснованно отбирается их содержание, не определено в полной мере их соотношение с нормативными курсами. Нередко еще происходит дублирование содержания основных курсов педагогики.

Одни спецкурсы носят чисто теоретический характер, другие — имеют только практическую направленность. В спецкурсах и спецсеминарах участвует небольшое число студентов. Не во всех вузах обеспечивается квалифицированное руководство ими. Недостаточно согласуется содержание теоретических курсов и педагогической практики.

Содержание и организация педагогической практики в педвузах получает отражение в программах и инструктивных документах.

Инструкции и программы 40—50-х гг. определяли преимущественно организационные и правовые нормы проведения педагогической практики как вида учебного процесса (виды практики по годам обучения, руководство ею, вопросы финансирования и т.д.). Во всех инструкциях и программах формулировались задачи педагогической практики в педвузах, но содержание ее раскрывалось лишь путем перечисления видов работы студентов на различных этапах практики и отдельных видов внеклассной воспитательной работы, рекомендуемых для выполнения. Не раскрывалось, какие конкретные педагогические знания и умения должны быть закреплены или приобретены студентами в период практики, какие дидактические и воспитательные приемы и методы должны быть освоены ими. Неясность научного содержания педагогической практики, в свою очередь, обусловила недостаточную ясность, неразработанность критериев оценки ее результатов. Лишь в программе 1960 г. наряду с перечнем мероприятий определен круг практических умений и навыков, необходимых в работе учителя, установлены этапы овладения этими умениями по курсам. Однако этот круг умений не имел достаточного научного обоснования. Он был определен лишь по видам и формам работы (умение проводить политинформацию, беседу, умение сплачивать коллектив, вести работу с пионерскими отрядами, с родителями и общественностью и т. д.).

В 70—80-е гг. (начиная с программы 1975 г.) педагогическая практика стала рассматриваться как средство закрепления и углубления теоретических знаний студентов и выработки навыков и умений педагогического труда. Стали выделяться виды деятельности студентов в период педпрактики (в программе 1980 г.) и система заданий студентам на каждом этапе практики (в программе 1985 г.).

Впервые в программе 1980 г., а затем в программе 1985 г. предпринята попытка сформулировать критерии оценки результатов педагогической практики (степень

сформированности профессионально-педагогических умений, уровень теоретического осмысления студентами своей практической деятельности, уровень профессиональной направленности будущих учителей, их социальной активности), определить методы их проверки. Однако эти критерии носят чрезмерно обобщенный характер. Таким образом, анализ динамики развития функций, структуры, содержания педагогической практики, получавших отражение в программах, свидетельствует об определенном их обогащении и совершенствовании.

Однако в программах педпрактики до сих пор не изжит функционализм, не определены пути достижения органического единства между отдельными сторонами содержания практики как единого процесса, т. е. между учебной и внеучебной работой по предмету, внеучебной воспитательной работой с учащимися, заданиями по психологии и школьной гигиене.

Не определены пути достижения общепедагогического руководства педагогической практикой, взаимодействия различных кафедр и подразделений педагогических институтов в руководстве практикой, недостаточно установлены связи педагогической практики с изучением теоретических курсов.

Таким образом, анализ структуры и содержания общепедагогической подготовки учителя в современной высшей педагогической школе показывает, что хотя и определено относительно стабильное содержание дисциплин педагогического цикла, однако еще не установлены связи и зависимости между ними, между теоретическими курсами и педагогической практикой. До сих пор не разработаны учебно-методические комплексы по педагогическим дисциплинам.

Проблема совершенствования структуры и содержания общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов приобретает особую остроту в условиях перестройки школы, а также высшего и среднего специального образования.

2. Характеристика уровня общепедагогических знаний, умений и навыков выпускников педвузов

Объективной характеристикой состояния общепедагогической подготовки учителя является качество его работы.

Наличие негативных явлений в деятельности значительной части учителей, вскрытое в ходе перестройки школы (формализм в работе, процентомания, низкое качество уроков, отсутствие системы воспитательной работы, наличие значительного количества детских правонарушений, алкоголизма и наркомании среди школьников, неумение учителей установить контакт с учащимися, скептическое отношение к педагогической науке), свидетельствует о существенных недостатках общепедагогической подготовки учителей. На XXVII съезде КПСС отмечалось, что «в последние годы рост выпуска специалистов не сопровождался должным повышением качества их подготовки» (СНОСКА: Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза.).

Это указание в полной мере относится и к учителям.

Анализ различных документов, отражающих качество работы молодых учителей (в частности, материалов Министерств просвещения РСФСР и СССР по проверке работы педагогических вузов), показывает, что существует определенное несоответствие между предусмотренными программами и реальным уровнем подготовки учителей. Поэтому

необходимо не только глубокое исследование современных тенденций в подготовке учителя, анализ учебных планов, программ, пособий с точки зрения их соответствия современным требованиям, но также систематическое изучение уровня подготовки учителей. В связи с этим очень важен конкретный анализ достижений и недостатков, вскрытие причин, их порождающих. При этом следует анализировать уровень подготовки как учителей, так и студентов-выпускников. Такой анализ позволит соотносить качество работы учителей и уровень их подготовленности в вузе, а это поможет вносить определенные коррективы и в содержание их подготовки, и в систему повышения квалификации на основе дифференцированного подхода.

Нами проводилось комплексное изучение деятельности учителей и уровня их общепедагогической подготовки. Изучались специально отобранные учителя. Отбор проводился по следующим показателям:

— Уровень образования. Учитывались лишь учителя с высшим педагогическим образованием (причем очного отделения), выпускники университетов не изучались.

— Характер педагогической деятельности. Изучались лишь учителя-предметники и классные руководители средней школы (учителя начальных классов не учитывались).

— Педагогический стаж. Изучалась деятельность двух групп учителей: во-первых, опытных учителей со стажем работы от 5 до 10 лет с целью выявления современных тенденций в их деятельности, определения требований к уровню педагогических знаний и умений учителя, оптимального содержания педагогических знаний и умений, необходимых учителю современной школы; во-вторых, начинающих учителей со стажем работы 2—3 года с целью выявления трудностей в их самостоятельной педагогической деятельности, обусловленных недостатками их вузовской подготовки, так как именно в первые годы работы в школе наиболее четко проявляются те знания и умения, которыми вооружил их педагогический вуз. Кроме того, именно в этот период педагогической деятельности происходит самостоятельное овладение учителями теми педагогическими умениями, недостаток в которых они ощущали в первый год своей практической деятельности. В дальнейшем происходит уже отработка всех педагогических умений до уровня педагогического мастерства.

— Качество педагогической деятельности. Здесь следует считаться с необходимостью дифференциации учителей по качеству педагогической деятельности. При этом мы опирались на исследования Н. В. Кузьминой о 5 уровнях педагогического мастерства (СНОСКА: См.: *Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя*,— М., 1967.).

Уровень педагогической деятельности учителей с солидным стажем работы, в деятельности которых преобладали шаблонные методы и приемы работы без творческого осмысления конкретных педагогических ситуаций, оказывался нередко ниже уровня начинающих, но творческих учителей. Поэтому мы изучали учителей, творчески работающих, мастеров педагогического труда.

— Отношение учителей к педагогической деятельности, к детям. Изучались учителя, получающие удовлетворение от своей работы, от общения с детьми.

Уровень подготовки выпускников педвузов может быть проанализирован как в совокупности составляющих его качественных показателей, так и поэлементно, т. е. по отдельным, наиболее существенным из этих показателей, так как сама проблема качества подготовки учителей является многоаспектной, охватывающей широкий круг вопросов. Нами проводился анализ уровня теоретических знаний, степени сформированности

педагогических умений и навыков, характера затруднений в проведении учебно-воспитательной работы. При изучении учителей обращалось внимание прежде всего на уровень владения педагогическими знаниями и умениями, приобретенными в педагогическом вузе, на их отношение к работе, детям; лишь косвенно учитывались другие показатели, влияющие на качество педагогической деятельности (индивидуально-психологические особенности учителей; условия, в которых они работают).

Анализ деятельности названных групп учителей проводился по единым критериям, по единой схеме, чтобы получить сравнимые результаты.

Критериями оценки уровня теоретических знаний являлись для нас: объем знаний (полнота, глубина, прочность), осознанность знаний (самостоятельность суждений, доказательность отдельных положений, постановка проблемных вопросов), интерес к педагогической теории (чтение педагогической литературы, участие в методической и научно-исследовательской работе).

Единицами измерения уровня педагогических умений были: 1) количество действий, выполняемых учителем при использовании того или иного умения; 2) последовательность действий; 3) качество выполнения каждого действия; 4) время, затрачиваемое на выполнение действий (заданий). Количество действий, выполняемых учителем, свидетельствует о полноте, устойчивости педагогического умения, а их последовательность и качество являются отражением осознанности педагогического умения, т. е. в какой мере оно опирается на теоретические знания.

Изучение отношения учителя к педагогической деятельности проводилось по следующим критериям: степень удовлетворенности работой (увлечен, всегда получает удовлетворение, получает удовлетворение иногда), отношение к неудачам и трудностям (ищет ошибки, старается их преодолеть, тяжело переживает неудачи и трудности), отношение к педагогическому самообразованию (читает педагогическую литературу постоянно или эпизодически, целенаправленно по теме своего интереса или любую литературу, имеет свою библиотеку или нет), отношение к детям (получает удовлетворение от общения с детьми, соблюдает педагогический такт).

С целью выявления динамики уровня общепедагогической подготовки учителей изучение проводилось в три этапа: в 1972 г.— выпускников педагогических институтов 1970 г.; в 1978 г.— выпускников 1976 г.; в 1985 г.— выпускников 1983 г.

Изучались различные стороны учебно-воспитательной деятельности учителя, позволяющие создать целостную картину качества его подготовки: учебная и внеклассная работа по предмету, работа классного руководителя с учащимися, работа с пионерской и комсомольской организациями, родителями учащихся.

Основными методами изучения учителей были наблюдения за работой учителей во время уроков и внеклассных занятий, беседы с ними, интервью, сопоставление самооценки и экспертной оценки, анализ школьной документации (планов учителей, их отчетов, планов воспитательной работы классных руководителей, классных журналов и т. д.), анализ рецензий учителей на студенческие рефераты, методические разработки.

Экспертами в оценке деятельности начинающих учителей выступали директора школ, их заместители по учебно-воспитательной работе, организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы.

Выбор экспертов осуществлялся с учетом следующих показаний; стаж работы на административной должности не менее 5 лет, стаж учительской деятельности 3—5 лет, высокий уровень общепедагогической подготовки. С целью повышения надежности и объективности экспертной оценки компетентные судьи знакомились с эталоном-программой оценки, показателями и оценочной шкалой.

Необходимость соотнесения данных, полученных различными методами, и проведения длительного комплексного изучения деятельности учителей обусловила ограниченность количества обследуемых. Была изучена деятельность 480 молодых и 150 опытных учителей, работающих в школах Москвы, Куйбышева, Перми, Читы и др.

Анализ полученных данных позволил выявить зависимость основных показателей качества работы учителя от стажа его работы. Такие показатели, как владение педагогическими умениями, профессиональная компетентность, умение анализировать свою работу, в группе опытных учителей оказались выше. Уровень же теоретических знаний, потребности в педагогической теории выше в среднем в группе начинающих учителей.

Значительно большее количество опытных учителей по сравнению с начинающими (соответственно 58 и 42%) проявляют скептическое, а порой и пренебрежительное отношение к педагогической теории, игнорируют достижения педагогики и психологии. Работу по профессиональному самообразованию, повышению педагогического мастерства они сводят лишь к приобретению конкретных методических разработок. Для таких показателей, как творческое отношение к педагогической деятельности, потребность в самосовершенствовании, степень удовлетворенности работой, ответственность в работе, зависимость от стажа работы не установлена. Степень удовлетворенности у каждой группы учителей коррелировала с результатами работы.

Руководители школ отметили недостаточно высокий уровень подготовки у 33% начинающих учителей. Около 25% молодых учителей не подтверждают своего выбора, если бы им представилась возможность вновь выбирать профессию учителя. Это обусловлено как трудностями адаптации начинающих специалистов, так и недостаточным уровнем их подготовки.

Результаты изучения динамики уровня подготовки выпускников педвузов показали, что имеется тенденция к некоторому улучшению общепедагогических знаний и умений по таким видам работы, как изучение и воспитание детского коллектива, определение и реализация образовательных задач обучения, методика устного изложения знаний, организация самостоятельной работы учащихся, проведение отдельных форм воспитательной работы с учащимися.

Однако, как показали результаты изучения, учителя по-прежнему испытывают большие трудности (как по уровню знаний, так и уровню умений) в области определения и осуществления воспитательных задач в процессе обучения, проведения индивидуальной работы с учащимися, внеклассной работы по учебному предмету, работы с родителями и общественностью, взаимодействия с пионерской и комсомольской организациями.

Значительная часть молодого учительства (58%) определяет конкретные цели, задачи, содержание и методы обучения и воспитания учащихся без учета их возрастных особенностей, особенностей классов.

Наибольшие трудности испытывают выпускники педвузов в осуществлении дифференцированного подхода к детям, в выявлении и учете их индивидуальных особенностей (около 60% из общего количества изученных).

Для многих учителей не существует детей как личностей, со своими болями, интересами, радостями, страданиями. Исследования, проведенные в ряде школ, показывают, что значительная часть учащихся для учителей неразличимы, безлики. Они для них только учащиеся, которые делают или не делают уроков, участвуют или не участвуют в школьных и внешкольных мероприятиях.

Начинающие учителя вполне удовлетворительно владеют знаниями и умениями по планированию, организации и проведению отдельных форм учебно-воспитательной работы и вместе с тем слабо подготовлены к осуществлению комплексного подхода к обучению и воспитанию, проведению системы учебно-воспитательной работы с детьми. Они недостаточно осмысливают необходимость целостного подхода к воспитанию личности школьника, в проектировании и реализации воспитательных задач, в анализе результатов работы.

Определенный интерес представляют данные изучения молодых специалистов с целью определения, какими умениями и в каком объеме они овладели в период обучения в вузе, а какими — в процессе самостоятельной педагогической деятельности. Приведем конкретные данные лишь по одной группе дидактических умений— планированию учебной работы (см. табл. 3).

Полученные данные свидетельствуют о том, что будущие учителя в период обучения в институте овладевают главным образом знаниями и умениями по планированию, проведению и анализу отдельных уроков, в то время как комплексному целевому планированию системы изучения темы, раздела они научаются лишь в процессе самостоятельной работы в школе.

Анализ перспективных планов работы классных руководителей позволил сделать вывод: только четвертая часть начинающих учителей осознанно планирует воспитательную работу с детьми, т. е. подчиняет ее воспитательным задачам, стоящим перед детским коллективом.

В 50% планов содержится набор (иногда бессистемный) разработанных мероприятий без учета конкретных воспитательных задач, особенностей классного коллектива, отдельных учащихся, <...> ЛИШЬ словесного характера. Многие учителя-воспитатели (72%) в перспективном плане в систему деятельности включают лишь у учащихся от всего состава класса.

Таблица 3

<...>

Основная часть выпускников педвузов (83%) может провести отдельные формы и виды учебно-воспитательной работы однако слабо учитывает при этом состав учащихся, конкретные условия, время и место проведения. Они затрудняются перевести общие цели и задачи воспитания на язык конкретных педагогических ситуаций, сделать их инструментом практического действия в реальных условиях.

Некоторые молодые учителя, составляя план работы с родителями, не учитывают необходимости построения системы педагогического просвещения, особенностей семьи,

родителей. Беседы с родителями нередко носят формальный характер, не привлекают внимания и интереса большинства родителей.

Все это свидетельствует о рассогласовании теоретических знаний и практической работы молодых учителей. Существует определенное (а порой значительное) расхождение между уровнем знаний и умений (разница в оценках знаний и умений составляет 1,5—2,5 балла).

Таким образом, нами выявлены типичные недостатки общепедагогической подготовки выпускников педвузов, их затруднения в самостоятельной практической деятельности. Эти недостатки и затруднения свидетельствуют о том, что уровень общепедагогической подготовки молодых специалистов (по качеству теоретических знаний и профессиональных умений, уровню применения педагогической теории на практике) не соответствует требованиям к учителю и его подготовке в современных условиях.

Эти недостатки и затруднения обусловлены как объективными условиями (общая социальная ситуация периода сталинизма и застоя в жизни нашего общества, уровень развития педагогической науки), так и недостатками вузовской подготовки (несовершенство системы отбора в педагогические институты, недостаточная помощь педагогических коллективов школ и ПТУ в профессиональной адаптации молодого учителя, недостатки учебно-воспитательного процесса в вузе и др.).

Одной из причин развития и закрепления «бездетной» педагогики явилась трагическая ситуация, сложившаяся в науке в 30-е гг. В тот период наряду с педагогикой получила распространение педология. Объектом ее изучения был ребенок в его развитии в зависимости от возраста, различных условий. Как отметил Л. С. Выготский, предметом педагогики в тот период являлся процесс обучения и воспитания (как учить детей), предметом педологии — ребенок (как ребенок учится).

Основной идеей педологии было целостное изучение ребенка с помощью таких наук, как психология, анатомия и физиология детского возраста. Разработкой проблем педологии занимались до середины 30-х гг. выдающиеся советские психологи, физиологи, врачи М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Д. Б. Эль-конин, И. А. Соколянский и многие другие. Получив богатый экспериментальный материал, они существенно углубили понимание процессов формирования личности ребенка. Были созданы учебные пособия по педологии для студентов педагогических институтов (*Блонский П. П. Педология. — М., 1934; Выготский Л. С. Педология подростка. — М., 1934*).

Однако в тот период не смогли четко выделить предмет педологии, были допущены методологические ошибки в интерпретации данных изучения детей. В результате несовершенства методов изучения ребенка, ошибок при диагностике многие дети без должных оснований зачислялись в разряд умственно отсталых. В 1936 г. было принято постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», в котором был дан анализ методологических ошибок педологии и педология была объявлена лженаукой. В трагических обстоятельствах 1937—1938 гг. развернулись события, предвосхитившие в общих чертах разгром генетики. Слово «педолог» стало столь же ругательным, как позднее «вейсманист-менделисг-морганист». От ученых, разработавших педологию, требовали покаяния, видели в них «вредителей». Из научного оборота были изъяты труды П. П. Блонского, Л. С. Выготского и др. Ситуация особенно обострилась после ареста наркома просвещения А. С. Бубнова (одного из руководителей вооруженного восстания в Петрограде в октябре 1917 г.), репрессий против ряда сотрудников Наркомпроса, руководство которого, и прежде всего А. С. Бубнов и Н. К. Крупская, невольно оказалось в роли покровителя «лженауки». Научная разработка проблем диагностики развития детей

приостановилась. Постепенно а практике нашей школы и а других звеньях системы народного образования стал укореняться умозрительный, отвлеченный подход к учащимся как неким абстрактным, среднестатистическим индивидам.

С целью установления причин недостатков в деятельности молодых учителей, обусловленных содержанием и организацией педагогической подготовки в высшей педагогической школе, было проведено изучение оценки учителями — выпускниками педвузов роли различных педагогических дисциплин в их профессионально-педагогической подготовке.

В процессе изучения учитывался фактор определенной субъективности мнений учителей. Однако обобщение оценок большого количества опрошенных, причем выпускников разных вузов, позволило в определенной мере объективно судить об их отношении к общепедагогическим дисциплинам.

Выпускники четырех педагогических институтов (они обозначены буквами А, В, С, О) оценивали по 5-балльной шкале роль отдельных звеньев их общепедагогической подготовки. Результаты количественного анализа полученных данных представлены в таблице (см. табл. 4).

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что ранговый вес педагогических дисциплин незначителен, что педагогика для выпускников педвузов не стала главной наукой. Лишь 27% выпускников считают педагогические дисциплины интересными. Только 30% признают роль педагогической теории в своей профессиональной деятельности.

Одной из причин неудовлетворенности студентов преподаванием педагогических дисциплин является, по их мнению, «отрыв теории от практики». Нами были проанализированы предложения по совершенствованию профессиональной подготовки учителя в вузе (опрошено 473 молодых учителя и студента старших курсов) . Большинство предложений (63 % от общего числа опрошенных) касаются усиления связи учебных занятий с практикой.

<...>

Анализ ответов студентов на зачетах, экзаменах по педагогике и истории педагогики, их самостоятельных работ показывает, что усвоение теоретических знаний многими студентами сводится нередко лишь к запоминанию разрозненных сведений без достаточного понимания закономерностей процесса обучения и воспитания, причинно-следственных связей между педагогическими явлениями. Эти знания не носят ни систематического, ни системного характера.

Уровень общепедагогических знаний у значительной части выпускников педагогического вуза, как показывает анализ их ответов на государственных экзаменах, зачастую не выше того, что они усвоили на II курсе. Это объясняется в основном тем, что на последующих курсах теоретическая подготовка в области педагогики учебным планом фактически не предусматривается.

У 43% выпускников (данные исследования в 23 вузах) знания основных педагогических категорий, понятий, принципов коммунистического воспитания, принципов обучения носят абстрактный характер. Лишь 40% студентов используют в своих ответах на государственных экзаменах первоисточники, работы Н. К. Крупской, Д. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского.

Не удовлетворителен и уровень общепедагогических умений будущих учителей. Он обусловлен в значительной мере разъединением учебной и практической деятельности студентов и по целям, и по содержанию, и по методам организации, и по методам руководства. В процессе учебно-познавательной деятельности (на учебных занятиях по педагогическим дисциплинам) нередко ставится и решается лишь задача формирования знаний, а в процессе практической деятельности (в период педагогической практики) лишь задача формирования умений и навыков. На это ориентируют и ныне действующие программы по педагогике и педагогической практике. В программе по педагогике не раскрывается система общепедагогических умений, основы которых необходимо формировать у студентов; в программе практики слабо отражена задача формирования и развития общепедагогических знаний будущих учителей. И в опыте педвузов учебные занятия и педпрактика слабо связаны между собой. Все это приводит к тому, что теоретические знания и общепедагогические умения у многих студентов не образуют целостность, а существуют нередко рядоположенно.

В ряде институтов недостаточно высок научно-теоретический уровень преподавания, слабо отражаются результаты новейших научных исследований по проблемам комплексного подхода к воспитанию, формированию коммунистического мировоззрения, содержанию образования в современной советской ююколе. Наблюдается однообразие, застылость, шаблонность форм и методов организации учебно-воспитательной работы со студентами. Преобладает информационный метод изложения знаний.

Критика методики преподавания общественных наук, прозвучавшая на Всесоюзном совещании заведующих кафедрами общественных наук, может быть с полным основанием отнесена и к педагогическим дисциплинам.

Все еще слабо используются занятия для формирования педагогического мышления, развития творческого подхода студентов к педагогической деятельности, формирования их педагогической убежденности и увлеченности. В процессе преподавания педагогики не изучаются новые подходы к кардинальным вопросам теории и практики, плохо знакомят студентов с современными фундаментальными исследованиями в педагогической науке и передовым педагогическим опытом.

Слабая подготовленность учителя к реализации воспитательных функций обучения обусловлена сложностью самого этого процесса. Степень реализации воспитывающего обучения зависит от уровня знаний методологических и методических основ процесса обучения и воспитания, знания психолого-педагогической теории о сущности, закономерностях, принципах, формах и методах организации учебно-воспитательного процесса, знания содержания учебного материала, владения комплексом педагогических умений и навыков, характера взаимоотношений с детьми. Сложность не столько в самом овладении этими знаниями и умениями, сколько в необходимости синтеза теоретических знаний по различным дисциплинам, знаний и практических действий с целью вычленения определенных учебно-воспитательных задач в конкретных условиях, определенной переработки содержания программного материала, применения разнообразных методов организации учебно-воспитательного процесса с учетом конкретных учебно-воспитательных задач, особенностей классов и отдельных учащихся.

В период обучения в вузе студенты приобретают определенные знания о сущности и путях реализации воспитывающего обучения в системе психолого-педагогических дисциплин. Вместе с тем, как показывает анализ результатов государственных экзаменов по педагогике и методике в ряде вузов, эти знания не представляют собой целостную систему, разрознены по отдельным вузовским предметам психолого-педагогического цикла, что в значительной

мере обусловлено слабостью меж предметных связей психолого-педагогических дисциплин. Потенциальные возможности для практической реализации синтезирования знаний студентов, их конкретного применения создаются в период педагогической практики. Однако современный порядок ее организации тормозит эффективную реализацию этих возможностей, так как в период практики существует разделение функций руководителей практики. Как показывает опыт организации педагогической практики в вузах, методисты не уделяют внимания обучению студентов постановке и решению воспитательных задач в процессе обучения, считая это функцией преподавателей педагогики. Преподаватели педагогики в силу условий организации своей работы в период практики не могут обеспечить полноценное обучение. Спецкурсы и спецсеминары по проблеме воспитания школьников прослушивают, как показал анализ отчетов кафедр педагогики и психологии об учебно-воспитательной работе, лишь около 8—10% студентов. Таким образом, студенты выходят из стен педагогического вуза слабо подготовленными к реализации воспитывающей функции обучения.

Содержание педагогической практики все еще носит функциональный характер: на младших курсах — внеклассная воспитательная работа, на пред выпускных и выпускных — комплексная учебно-воспитательная работа. Вместе с тем осуществление комплексного подхода к воспитанию в современной школе обуславливает необходимость единства учебной и воспитательной деятельности учителя (и будущих учителей) для реализации задач коммунистического воспитания подрастающего поколения.

Исследование степени удовлетворенности педагогической профессией и своей работой у студентов и молодых учителей показывает значительное снижение его у молодых учителей. Учителя, отвечая на вопрос «Что в вашей работе вызывает наибольшую неудовлетворенность?», указывали «чрезмерно большой объем работы», «[постоянное увеличение нагрузки учителя и классного руководителя], «нехватку времени», «невозможность осмысления своей работы». Наряду с объективными причинами (интенсификация педагогического труда, трудности адаптации, недостаточное внимание педагогического коллектива и др.) неудовлетворенность молодых учителей обусловлена и недостатками подготовки

педагогическом институте. Студенты в период обучения в вузе еще слабо включаются в реальный педагогический процесс. Нами было проведено изучение занятости 240 молодых учителей Москвы в течение двух недель (были взяты для хронометража две контрольные недели — в начале и в конце четверти) и 240 студентов выпускного курса (в последние две недели практики). Результаты изучения представлены в таблице (см.табл. 5).

<...>

Значительно различается объем работы молодых учителей и выпускников на завершающем этапе их подготовки/ Распределение времени на отдельные виды работы вполне закономерно так как в период практики идет интенсивный процесс обучения студентов, их профессионального становления (студенты к концу практики на подготовку к одному уроку тратят в среднем 3—4 ч а молодой учитель—около 1 ч; на методическую работу у студентов затрачивается в 1,5 раза больше времени).

Вместе с тем незначителен удельный вес самостоятельной работы выпускников, внеклассная воспитательная работа многих студентов в период практики, как показывает опыт педвузов, ограничивается проведением лишь отдельных мероприятий.

Важным показателем уровня общепедагогической подготовки выпускников педвузов является их отношение к педагогическому

самообразованию. Нами изучался уровень интереса учителей и студентов старших курсов к педагогической литературе. Основными показателями этого интереса были: круг чтения (перечень педагогических и методических журналов, читаемых учителями и студентами), степень регулярности и оперативности чтения (что-читается систематически и что эпизодически), круг проблем, особо интересующих учителей и студентов. Результаты изучения представлены в таблице (см. табл. 6).

<...>

Наблюдается увеличение количества учителей, читающих только методическую литературу и литературу о передовом педагогическом опыте. У выпускников педвузов намечается тенденция к уменьшению количества читающих теоретические журналы. А учителя уже в силу своей занятости обращаются только к методическим журналам, без которых невозможно, как они считают, обойтись в работе.

Эти тенденции обусловлены как перегрузкой учителей и недостаточно высоким качеством самой общепедагогической литературы, так и низким уровнем сформированности потребности в постоянном педагогическом самообразовании в период обучения в институте. Изучение опыта работы кафедр педагогики (общим количеством более 50) показывает, что они еще не стали ведущими в педагогических институтах, недостаточно обеспечены высококвалифицированными кадрами, слабы их связи с кафедрами общественно-политических и специальных дисциплин. Лишь 20% выпускников педвузов отмечают ведущую роль преподавателей педагогики в их профессиональном становлении.

Таким образом, в содержании и организации общепедагогической подготовки учителя накопился ряд негативных явлений, обусловленных как объективными, так и субъективными факторами. Стало нетерпимым отставание уровня этой подготовки от требований времени.

Комплексное изучение уровня общепедагогических знаний и умений студентов показывает, что, хотя система и содержание обучения по педагогическим дисциплинам в педвузе и предоставляет определенные возможности для формирования глубоких теоретических знаний и комплекса общепедагогических умений, тем не менее реальный уровень их усвоения неудовлетворителен. Все это позволяет, во-первых, сделать вывод о том, что система знаний и умений не формируется спонтанно в процессе обучения, что необходимы специальные условия организации обучения, во-вторых, подтвердить зависимость степени усвоения знаний и умений от содержания, методов, приемов и средств обучения по педагогическим дисциплинам в вузе, личности преподавателя педагогики.

Необходима коренная перестройка структуры, содержания и методов общепедагогической подготовки учителя в педвузе.

3. Система общепедагогических знаний, умений и навыков, необходимых учителю современной школы

Учитель современной школы должен владеть глубокими, всесторонними знаниями, практическими умениями и навыками. Еще в 1923 г. Н. К. Крупская в статье «О подготовке учителей» писала: «Надо определить, какие задачи стоят перед учителем РСФСР, и

посмотреть, что нужно знать и уметь учителю для того, чтобы быть в состоянии эти задачи выполнить»(СНОСКА: *Крупская П. К. Об учителе.*—М., 1960.—С. 41.).

Особую важность в структуре знаний и умений учителя имеют общепедагогические знания и умения, которые составляют теоретическую и практическую основу педагогической деятельности.

В общепедагогических знаниях и умениях проявляются в снятом виде и общественно-политические, и специальные научные (.в области специальности), и психологические знания и умения.

Выпускник педагогического института должен быть подготовлен к реализации различных функций учителя в современном социалистическом обществе, к успешному включению во все виды педагогической деятельности. Для этого он должен быть вооружен определенной системой общепедагогических знаний и умений. Однако процесс профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом вузе ограничен рамками обучения, тогда как эффективное функционирование общепедагогических знаний возможно только в процессе самостоятельной практической деятельности. Педагогическая деятельность студентов носит учебный характер. Например, учитель-профессионал, мастер педагогического труда, строит свою деятельность на основе диагностики уровня знаний, умений учащихся, на основе изучения их индивидуальных особенностей. Студент же педвуза даже в период педагогической практики на выпускных курсах не может в полной мере провести такую диагностику как в силу ограниченности времени, так и в силу самого своего положения в школе. Он овладевает основами методики изучения детей, теоретического анализа эмпирических данных, полная же реализация теоретических знаний и выработка диагностических умений осуществляются в процессе самостоятельной педагогической деятельности.

Специфика подготовки к педагогической деятельности состоит в том, что студент после окончания института сразу становится самостоятельным организатором учебно-воспитательного процесса, должен выполнять все функции учителя. Отсюда ясно, что содержание и характер общепедагогических знаний, получаемых студентом во время обучения в вузе, должны соответствовать уровню общепедагогических знаний и умений учителя-мастера, обеспечивать качественную подготовку будущих педагогов к самостоятельной профессиональной деятельности.

Задачей общепедагогической подготовки студентов педвузов является вооружение их основами педагогической теории и школьной практики, представляющими собой результат дидактической переработки педагогической науки для ее изложения в вузе («перевод» науки в учебный предмет в вузе).

В современной педагогической теории система общепедагогических знаний учителя рассматривается исходя, во-первых, из функций самой педагогической науки и, во-вторых, из структуры профессиональной деятельности учителя. Это взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний (Н. В. Кузьмина, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин, В. А. Слостенин и Др.), сочетание научно-теоретических и конструктивно-технических, или нормативных, регулирующих деятельность учителя, знаний (В. В. Краевский), содержательных и операциональных знаний (М. Н. Скаткин), единство фундаментальных и инструментальных знаний (С. И. Архангельский), теоретических и практических знаний (Ю. Н. Кулюткин).

Таким образом, отмечается двоякая направленность, двоякое назначение системы знаний учителя — как методологического фундамента профессиональной деятельности и как непосредственного инструмента практических действий.

Владение системой общепедагогических знаний помогает учителю успешно выполнять все свои профессиональные функции воспитателя, преподавателя, пропагандиста, организатора, руководителя и члена педагогического коллектива. Реализуя эти функции, он выполняет различные конкретные виды педагогической деятельности. Для успешного выполнения этих функций и видов деятельности учителю необходимо знание методологических основ педагогической науки, теории образования и обучения (дидактики), теории коммунистического воспитания, теории управления и руководства школой. Таким образом, система общепедагогических знаний, которыми должен овладеть будущий учитель, может рассматриваться как единство четырех подсистем, самостоятельно существующих и в то же время органически взаимосвязанных и взаимообусловленных: знание основ методологии педагогики, знание основ дидактики, знание основ теории коммунистического воспитания, знание основ школоведения.

Эта система общепедагогических знаний создает основу для владения учителем механизмами профессиональной деятельности, ее содержательной и операциональной сторонами. Отражая эти стороны педагогической деятельности, рассматриваемая система представляет собой единство знаний о сущности и содержании педагогической деятельности, с одной стороны, и о научно обоснованных способах ее организации — с другой. Одни виды знаний непосредственно включаются в практическую деятельность, другие — опосредованно.

Система общепедагогических знаний представляет собой диалектическую взаимосвязь теоретического знания о закономерностях, сущности, принципах организации обучения и воспитания и эмпирического знания о педагогических фактах как конкретного отражения реальной педагогической практики, эмпирического базиса педагогической теории.

В структуре общепедагогических знаний можно выделить ряд элементов: 1) знание фундаментальных идей, концепций, законов и закономерностей развития педагогических явлений; 2) знание ведущих педагогических теорий, основных категорий и понятий; 3) знание основополагающих педагогических фактов; 4) прикладные знания об общей методике обучения и воспитания школьников.

Первую группу составляет знание таких, например, положений, как исторический и классовый характер воспитания в классовом обществе; партийность педагогики как социальной науки; детерминированность целей воспитания, содержания и методов обучения и воспитания требованиями общества, социально-экономическими задачами; целенаправленность и целостность педагогического процесса; диалектическая взаимосвязь педагогической теории и школьной практики; органическая взаимосвязь целей, содержания форм и методов организации учебно-воспитательного процесса; комплексный подход к воспитанию школьников; учет закономерностей возрастного и индивидуального развития детей 72

и т. п. Эти знания являются, во-первых, методологической основой практической деятельности учителя, помогая ему осознать основные закономерности развития и функционирования педагогических явлений и научно обоснованно строить педагогический процесс, и, во-вторых, входят как составная часть в марксистско-ленинское мировоззрение педагогов, определяя направленность их профессионального мышления.

Вторую группу составляет знание сущности, закономерностей, принципов, содержания, форм и методов обучения и воспитания школьников, управления и руководства школой, частных педагогических теорий, принципов и методов обучения и воспитания, трудового воспитания и политехнического образования, нравственного воспитания и т. п.

Глубокое осмысление теорий, понимание сущности педагогических категорий и понятий позволяют учителю целенаправленно, на научной основе осуществлять обучение и воспитание детей, анализировать достижения и недостатки своей деятельности с точки зрения педагогической науки, корректировать и проектировать свою дальнейшую работу.

При анализе системы педагогических категорий и понятий мы исходим из ленинского положения о том, что «категории суть ступеньки выделения, т. е. познания мира, узловые пункты в сети, помогающие познавать ее и овладевать ею» (СНОСКА: Ленин В. И. Конспект книги Гегеля «Наука логики»// Полн. собр. соч.— Т. 29,—С. 85.), что познание—это «процесс ряда абстракций, формирования, образования понятий»(СНОСКА: Ленин В. И. Конспект книги Гегеля «Наука логики»// Полн. собр. соч.— Т. 29,—С. 164.).

Педагогические категории и понятия отражают в обобщенном виде педагогическую действительность, выражают наиболее существенные признаки педагогических явлений.

Третью группу общепедагогических знаний учителя образуют знания о педагогических фактах, составляющих неотъемлемую часть содержания любого педагогического опыта и педагогической практики вообще и являющихся связующим звеном между теорией и практикой. Педагогические факты отражают основные наиболее типичные тенденции и закономерности развития школы. Через факты практика выступает критерием истинности педагогической теории, которая, в свою очередь, обогащаясь наиболее ценными и значительными фактами школьной жизни, получает дальнейшее развитие и оказывает положительное воздействие на педагогическую практику. В этом находит свое выражение диалектическое единство и взаимосвязь педагогической теории и школьной практики. Передовой опыт учителей также рождается на основе анализа, осмысления и обобщения типичных педагогических фактов школьной действительности, определяющих развитие школы.

В. И. Ленин неоднократно подчеркивал взаимосвязь теории и фактов, единство конкретного и абстрактного знания, взаимодействие общего, особенного и единичного. О связи общего и конкретного он писал: «Значение *общего* противоречиво: оно мертво, оно нечисто, неполноценно, оно только и есть *ступень* к познанию *конкретного*, ибо мы никогда не познаем конкретного полностью. *Бесконечная* сумма общих понятий, законов е(с. дает *конкретное* в его полноте»(СНОСКА: Ленин В. И. Конспект книги Гегеля «Лекции по истории философии»// Полн. собр. соч.—Т. 29,—С. 252.). Он подчеркивал также, что «...противоположности (отдельное противоположно общему) тождественны: отдельное не существует иначе, как в той связи, которая ведет к общему. Общее существует лишь в отдельном, через отдельное. Всякое отдельное есть (так или иначе) общее. Всякое общее есть (частичка или сторона или сущность) отдельного. Всякое общее лишь приблизительно охватывает все отдельные предметы. Всякое отдельное неполно входит в общее и т. д. и т. д.»(СНОСКА: Ленин В. И. К вопросу о диалектике/Дам же.— Т. 29.— С. 318.).

В. И. Ленин высоко ставил значение фактов, во-первых, как основы неопровержимых доказательств и выводов, считая, что общие рассуждения без конкретных фактов бездоказательны, неубедительны, и, во-вторых, как средства установления закономерностей развития социальных явлений. Он отмечал: «...нам нужно развить и усовершенствовать память каждого обучающегося знанием основных фактов...», «...не загромождать своего ума

тем хламом, который не нужен, а обогатить его знанием всех фактов, без которых не может быть современного образованного человека»(СНОСКА: Ленин В. И. Задачи союзов молодежи//Полн. собр. соч.— Т. 41.— С. 305.).

Факты являются эмпирическим базисом педагогической теории. Педагогический факт — это любое объективно существующее явление педагогического процесса, жизни и деятельности субъекта, группы, коллектива, которые подвергаются воздействиям общества, школы, семьи, учителей, родителей, он выступает как результат взаимодействия многочисленных изменчивых условий жизни индивида и коллектива.

Раскрывая сущность педагогического факта, следует рассматривать три его стороны: во-первых, различать эмпирический факт, объективно и реально существующий в опыте, и научный факт, факт педагогической науки, отражающий определенные связи и отношения реально существующих явлений; во-вторых, учитывать специфику факта как единицы научного знания и факта как основы усвоения теории; в-третьих, раскрывать взаимосвязь между теорией и фактами.

Педагогический факт — «клеточка» педагогического процесса. Анализ педагогических фактов, установление между ними причинно-следственных связей, их обобщение способствуют выявлению сущности того или иного явления.

Четвертую группу знаний учителя составляют прикладные знания об общих способах и приемах организации педагогического процесса (о методике обучения и воспитания, о методике работы классного руководителя, о методике совместной работы с семьей и общественностью по воспитанию детей и др.). Эти знания обеспечивают учителю овладение операциональной стороной профессиональной деятельности (например, как выработать вместе с учащимися цель предстоящей работы, как организовать их самостоятельную деятельность, как осуществлять контроль и учет работы и т. д. с учетом закономерностей обучения, воспитания и развития детей).

Таким образом, общепедагогические знания являются теоретической и общеметодологической основой эффективной деятельности учителя. В то же время знание педагогических законов, понятий, фактов является средством и условием формирования диалектико-материалистического мировоззрения будущих учителей, их педагогического мышления. Все это обуславливает актуальность вооружения студентов педвузов всей системой общепедагогических знаний как одной из ведущих задач их подготовки в вузе.

Педагогические знания учителя реализуются в его практической деятельности, поэтому они органически связаны с общепедагогическими умениями и навыками. Практические умения учителя являются формой функционирования его теоретических знаний.

Главным недостатком подготовки нынешних выпускников (и в том числе учителей) является разрыв между теоретическими знаниями и навыками их практического использования, отсюда — слабое владение практическими умениями и навыками. Поэтому проблема общепедагогических умений является чрезвычайно актуальной в теории и практике высшего педагогического образования. Ее изучение включает в себя определение сущности педагогических умений, принципов их классификации, эффективных форм и методов их формирования. Еще в 20—30-е гг. проводилось изучение функций и структуры педагогической деятельности. Однако в тот период были недостаточно обоснованы социальные и педагогические функции учителя, не были четко разграничены понятия «функция», «качество», «умение». Наблюдалось смешение собственно педагогических

функций с личностными качествами учителя и требованиями к каждому культурному человеку.

В последующие годы многие ученые рассматривали вопросы педагогического мастерства и педагогических умений учителя в тесной связи с раскрытием сущности и условий эффективности обучения и воспитания.

В 60—80-е гг. в исследовании проблемы педагогических умений сложилось несколько направлений. Первое направление основным принципом классификации педагогических умений и навыков рассматривает компоненты педагогической деятельности: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический, которым соответствуют определенные умения.

Второе направление характеризуется разработкой профессио-граммы учителя, в которой определяются не только содержание и система теоретических знаний, необходимых учителю, но и перечень педагогических умений и навыков, необходимых для осуществления учебно-воспитательных функций учителя. Наряду с общими умениями, необходимыми любому учителю, определяются специфические, присущие преподавателям определенных дисциплин. Например, для учителя физики, химии, биологии — владение демонстрационным экспериментом; для учителя истории и географии — умение работать с картой, систематизировать данные средств массовой информации и т. д. На основе общих требований к профессиограмме разрабатываются профессиограммы учителей различных специальностей, а также классного руководителя и учителя начальной школы.

Третье направление характеризуется разработкой содержания и видов педагогических умений по конкретным видам работы учителя-воспитателя (умения, необходимые для работы с пионерами и комсомольцами, с родителями и др.). Основанием для классификации системы общепедагогических умений и навыков для нас является структурно-функциональный и системный анализ деятельности учителя.

Умение предполагает сознательное владение деятельностью. Процесс освоения деятельности представляет собой овладение целевыми действиями, операционным составом действий, принципами выбора способов действий на основе ориентировочной основы действий, осознание способов действий. Умения предполагают применение теоретических знаний на практике. Теоретические положения советской психологии об умениях в полной мере помогают раскрыть сущность профессионально-педагогических умений. Через педагогические умения реализуются не только психолого-педагогические знания о сущности, принципах и методах обучения и воспитания подрастающего поколения, практические действия по организации педагогического процесса, но также теоретические знания по специальным и общественно-политическим дисциплинам. Например, для успешного проведения урока необходимо в совершенстве овладеть специальными знаниями по предмету, глубоко знать марксистско-ленинскую теорию познания, умело применять психолого-педагогические знания о сущности, принципах, формах организации и методах обучения, а также о конкретных методах обучения данному предмету. Степень владения умением отбирать учебный материал к уроку, перерабатывать материал науки в Дидактический материал учебного предмета находится в прямой зависимости от качества знаний основ самой науки.

В педагогических умениях реализуются как психолого-педагогические знания о целях, задачах, принципах, сущности обучения и воспитания, так и знания о способах организации педагогического процесса.

Так, умение планировать урок предполагает последовательное выполнение следующих действий: подведение итогов предыдущего урока (оценка выполнения плана прошлого урока, вскрытие причин неудач и недостатков); определение цели и задач урока; установление структуры предыдущего урока; разработка содержания урока (отбор материала для повторения ранее пройденного материала, изучения нового материала, его закрепления, для домашнего задания, выделение трудно усваиваемого материала, материала для самостоятельной работы и т. д.); выбор оптимальных методов обучения на уроке (выделение методов проверки знаний, умений, навыков; методов изучения нового материала, его закрепления; методов домашнего задания; приемов индивидуального подхода к учащимся на уроке); распределение учебного времени на отдельные виды работы; подготовка учебных и наглядных пособий к уроку (подбор иллюстративного материала, научно-популярной литературы для внеклассного чтения, подготовка материала для самостоятельной работы учащихся, демонстраций); оформление плана урока.

Умение планировать внеклассную воспитательную работу с учащимися складывается из следующих действий: подведение итогов воспитательной работы за предыдущий период (анализ уровня воспитанности учащихся; анализ причин неудач, трудностей и недостатков воспитательной работы); определение конкретных воспитательных задач для данного коллектива детей на предстоящий отрезок времени; выделение основного направления в работе со школьниками для решения воспитательных задач в предстоящий период; отбор эффективных средств, форм и видов воспитательной работы; определение формы и структуры плана; оформление плана. Для овладения умением планировать воспитательную работу требуется знание теории воспитания, принципов и методики планирования, а также способов и действий по планированию воспитательной работы.

Умения учителей по организации внеклассной воспитательной работы с учащимися опираются не только на психолого-педагогические знания (о сущности, принципах воспитательного процесса, методах воспитания и т. д.), но и на знания по общественно-политическим дисциплинам. Например, качество политико-воспитательной работы студентов с детьми зависит от степени их общественно-политической подготовленности. Работа будущих учителей по нравственному, эстетическому, трудовому воспитанию школьников базируется и на их философских знаниях. Решение задачи воспитания у учащихся сознательной дисциплины требует глубокого знания таких философских категорий, как «свобода» и «необходимость», понимания сущности дисциплины.

Процесс формирования педагогических умений предполагает овладение внешней (предметной) и внутренней (идеальной) сторонами педагогической деятельности. Овладевая лишь внешней предметной деятельностью, т. е. практическими действиями, учитель определяет способ действия на основе лишь логики практических действий (сначала делает, а потом анализирует, почему

данные действия привели или не привели к нужному результату). Но логика практических действий не покрывает закономерные связи между компонентами педагогического процесса. Поэтому часто учителя не могут обосновать, какие способы действия и почему были выбраны в данной ситуации, они лишь копируют действия других или слепо следуют методическим рекомендациям,

Внешняя предметная деятельность учителя должна предваряться внутренней (идеальной), т. е. осуществляется осмысление цели действий, ожидаемых результатов, предполагаемых действий, условий их выполнения. «Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие — это

более или менее сознательное решение задачи»(СНОСКА: *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии.— М., 1973,— С. 152).

Сознательные действия,— считал А. И. Леонтьев,— это «процесс, подчиненный сознательной цели, приводящий к прогнозируемому результату»(СНОСКА: *Леонтьев А. И.* Деятельность. Сознание. Личность,— М., 1975.— С. 105). И далее: «Вместе с рождением действия, этой главной «единицы» деятельности человека, возникает и основная, общественная по своей природе «единица* человеческой психики—разумный смысл для человека того, на что направлена его активность... Сознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели»(СНОСКА: *Леонтьев А. И.* Проблема разлития психики,—М., 1959 —С. 211.).

Каждое педагогическое умение может рассматриваться как определенная совокупность интеллектуальных и практических действий, целенаправленных и взаимосвязанных, выполняемых в определенной последовательности. И хотя содержание каждого педагогического умения является относительно устойчивым (благодаря чему обеспечивается одинаковость его понимания в процессе обучения студентов), выполнение каждого действия в практической деятельности учителя зависит от конкретных условий (особенностей класса, отдельных учащихся и др.) и, следовательно, носит творческий характер, что обуславливается творческим характером педагогического труда.

Сознательное педагогическое действие — это проектируемое, прогнозируемое действие, основанное на осмыслении его цели, способов выполнения, принципов выбора этих способов. Именно глубокая теоретическая основа придает педагогическим умениям целенаправленный, сознательный характер.

Естественно возникает вопрос о соотношении педагогических умений и навыков учителей. Насколько и в каких областях возможна автоматизация приемов педагогической деятельности? Профессиональная деятельность учителя по своему характеру, сущности носит творческий характер. Любое педагогическое явление протекает в конкретных условиях. Выбор учителем нужного способа или приема работы зависит от особенностей коллектива, о котором он имеет дело, от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их подготовки, от конкретной обстановки, в которой протекает то или иное явление, особенностей личности самого учителя.

Сложность, динамичность, многосторонность, творческий характер педагогического труда обуславливают необходимость сознательного и творческого применения разнообразных приемов и способов работы, поиска оптимальных путей совершенствования учебно-воспитательного процесса с учетом конкретных условий, а это требует творческих динамичных педагогических умений. Вместе с тем сами специфические особенности педагогической деятельности определяют практическую значимость автоматизации ряда стереотипных действий учителя, роль педагогических навыков. Так, поддаются автоматизации некоторые организационные умения и педагогическая техника, например: техника и культура речи (голос учителя, его топ, дикция), мимика, манера держаться в классе; способы постановки учащимся вопросов, некоторые приемы поддержания внимания и дисциплины учащихся в классе, приемы применения наглядных пособий и технических средств обучения, работы со школьной документацией (журналом, дневником и др.), навыки общения и др. Таким образом, речь может идти о целостном процессе формирования педагогических умений и навыков у студентов педагогических вузов.

Структурно-функциональный анализ деятельности учителя, изучение деятельности учителей позволили определить перечень, содержание и объем педагогических умений, необходимых для эффективной педагогической деятельности.

Основными группами педагогических умений и навыков, необходимых для осуществления важнейших идеологических и профессиональных функций учителя, общими для учителей разного профиля, на наш взгляд, являются следующие: дидактические умения (по организации учебного процесса и руководству познавательной деятельностью школьников), воспитательные умения (по проведению внеклассной воспитательной работы с учащимися и руководству их самовоспитанием), пропагандистские умения (по проведению политико-просветительной работы среди населения и пропаганде педагогических знаний), методические и исследовательские умения (по изучению и обобщению передового педагогического опыта, анализу и обобщению личного опыта), умения и навыки в области самообразовательной работы.

Хотя каждая из этих групп умений обладает своей спецификой, все они взаимосвязаны между собой.

Вместе с тем в деятельности учителя имеются «сквозные» интегральные умения, которые являются составными частями всех указанных выше групп. Сюда относятся организационные, диагностические, информационные умения и др.

Организационные умения требуются для выполнения всех функций учителя и включают в себя умение организовать деятельность учащихся и свою деятельность (проектирование учебно-воспитательной работы с учащимися, распределение объектов работы, проведение контроля, учета и оценки деятельности и др.). Эффективная организация учебного процесса и руководства познавательной деятельностью школьников, успешное проведение воспитательной работы с ними, педагогической пропаганды среди родителей возможны на основе глубокого и всестороннего знания учащихся. Отсюда учителю необходимо владеть диагностическими умениями (изучать школьников, выявлять возрастные и индивидуальные особенности учащихся, определять уровень развития и воспитанности детей, изучать условия их жизни и воспитания в семье, особенности детских коллективов и т. п.).

К «сквозным» умениям, присущим учителям разного профиля, сопровождающим все основные группы умений, можно отнести и информационные умения учителя (владение живым словом; умение убеждать; владение различными приемами устного изложения, техника речи).

Системный анализ общепедагогических знаний и умений предполагает и функциональный анализ знаний и умений, необходимых для осуществления конкретных функций учителя и отдельных видов профессиональной деятельности (например, для работы по идейно-политическому, трудовому, нравственному, эстетическому, экономическому, физическому воспитанию школьников, для организации внеклассной воспитательной деятельности, анализа педагогического опыта и др.). Функциональный анализ позволяет более всесторонне, полно и конкретно представить всю систему общепедагогических знаний и умений.

В общей структуре системы общепедагогических знаний и умений учителя особую роль играют знания о политехническом образовании, трудовом воспитании учащихся, их профориентации. Повышается значимость совершенствования политехнической подготовки учителя (которая осуществляется в процессе учебных занятий по всем дисциплинам, производственной и педагогической практики), а также усиления политехнической направленности общепедагогической подготовки студентов педвузов. В материалах XXVII

съезда КПСС указано на необходимость совершенствования подготовки учителя к работе по трудовому воспитанию к профориентации учащихся. Перед работниками народного образования поставлена задача: «...более глубоко поставить изучение научных основ современного производства, ведущих направлений его интенсификации... полнее реализовать ленинский принцип соединения обучения с производительным трудом, решительнее добиваться... коренного улучшения подготовки молодежи к самостоятельной жизни и труду, воспитания сознательных строителей нового общества...»(СНОСКА: Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза.— М., 1986.—С. 48—49.).

Для осуществления работы по политехническому образованию, трудовому воспитанию и профориентации учащихся учителю необходимо знание:

— марксистско-ленинской теории политехнического образования, трудовой и профессиональной подготовки молодежи;

— общих основ современного производства, особенностей научно-технического прогресса, путей ускорения социально-экономического развития страны, современных форм организации общественного труда на социалистическом предприятии, роли человеческого фактора в ускорении социально-экономического развития страны и путей его активизации;

— сущности, задач, содержания и путей политехнической подготовки школьников, их трудового воспитания и профориентации, обеспечения компьютерной грамотности школьника;

— методов трудового обучения и воспитания учащихся, профориентации, осуществления политехнической направленности учебно-воспитательного процесса, методов организации общественно полезного, производительного труда, путей формирования интереса учащихся к науке, технике, техническому творчеству.

Для успешной работы учителя по политехнической, трудовой и профессиональной подготовке школьников ему необходимо владеть также комплексом общепедагогических и общетрудовых умений и навыков.

Для успешного осуществления внеклассной воспитательной деятельности учителю необходимо владеть, во-первых, знанием общей теории коммунистического воспитания (цель, задачи, принципы, содержание, методы); во-вторых, знанием теории и методики внеклассной воспитательной деятельности; в-третьих, комплексом как общепедагогических, так и специальных воспитательных умений (диагностических, целеполагания, проектировочных, организаторских, коммуникативных, аналитических).

Изучение, анализ и обобщение передового педагогического опыта, опыта учителей-новаторов требует как глубоких общепедагогических знаний, так и специальных теоретических знаний о сущности педагогического опыта, его критериях, методах изучения и владения комплексом аналитических, исследовательских, организаторских, информационно-конструктивных умений.

Таким образом, реализация многообразных функций требует от учителя системы фундаментальных и прикладных знаний, ключевых общепедагогических умений. Формирование такой системы знаний и умений обеспечивается целенаправленностью обучения будущих учителей, взаимодействием задач, содержания, форм, методов и средств обучения.

Выводы

Анализ учебных планов, программ, учебников и учебных пособий по педагогическим дисциплинам, изучение уровня общепедагогических знаний и умений выпускников педвузов свидетельствуют о значительном отставании подготовки учителя от требований нового времени, о серьезных недостатках в постановке преподавания педагогических дисциплин. Эти недостатки касаются: 1) структуры общепедагогической подготовки; 2) содержания педагогических дисциплин; 3) форм, методов и средств обучения по педагогике и организации педагогической практики. Поэтому важное теоретическое и практическое значение имеет научное обоснование и опытная проверка системы средств совершенствования общепедагогической подготовки будущих учителей.

Эти средства должны предусматривать совершенствование учебных планов, программ, учебных пособий по педагогическим дисциплинам, интенсификацию учебно-воспитательного процесса, содержания, методов и средств обучения, осуществления взаимосвязи педагогических дисциплин с общественно-политическими, с психологией, возрастной физиологией и школьной гигиеной, частными методиками, разработку учебно-методических комплексов по педагогике и педпрактике. Требуется значительная работа по повышению авторитета кафедр педагогики в институтах, установлению более тесного взаимодействия кафедрального и институтского звеньев руководства процессом общепедагогической подготовки учителя.

Успешная реализация этих направлений должна привести к достижению целостности и системности общепедагогической подготовки студентов, ее более эффективному функционированию.

Задания для самостоятельной работы

- 1) В чем вы видите основные причины недостатков и трудностей в работе учителя современной школы?
- 2) Проанализируйте уровень своей подготовки по следующим критериям: уровень общепедагогических знаний, качество профессиональных умений, уровень интереса к педагогической деятельности, степень осмысления передового педагогического опыта, степень профессиональной активности, отношение к детям. Для получения этих данных попробуйте смоделировать ряд педагогических ситуаций, решить педагогические задачи. Сравните свое поведение в типичных и нестандартных педагогических ситуациях. Проанализируйте, на каком этапе своей работы вы испытываете наибольшие трудности (на этапе планирования, организации, анализа). Сравните собственную самооценку с мнением окружающих о качестве своей работы. Выявите причины низкого (или недостаточного) уровня своей подготовки. Определите пути своего профессионального самосовершенствования.

Глава III Содержание, организация и методы общепедагогической подготовки студентов в педагогическом институте

1. Общая характеристика системы средств совершенствования общепедагогической подготовки учителя в условиях перестройки

Учет новых социальных требований к школе и учителю в условиях перестройки общества, критический анализ качества работы молодых учителей обуславливают необходимость нового подхода к структуре, содержанию и методам общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов. Система средств по ее совершенствованию включает в себя: усовершенствованный вариант структуры педагогических дисциплин и педагогической практики, предусматривающий их взаимосвязь и систематичность в течение всех лет обучения, разработку нового содержания общепедагогических дисциплин и педагогической практики на основе фундаментальной концепции коммунистического воспитания, разработанной в материалах XXVII съезда КПСС, учета достижений педагогической науки и смежных дисциплин, установления внутридисциплинарных и межпредметных связей, глубокого отражения личностного аспекта педагогического процесса (личности школьников, личности учителя), использование разнообразных форм и методов, обеспечивающих формирование взаимосвязанной системы общепедагогических знаний, умений и навыков, творческого отношения к педагогической деятельности, разработку целостного программно-методического обеспечения общепедагогической подготовки студентов.

Новая структура педагогических дисциплин в новом учебном плане педагогических институтов 1988 г. (в частности, МГПИ им. В. И. Ленина) выглядит следующим образом (см. табл. на стр. 84).

Разработка такой структуры определяется следующими основаниями.

Преподавание педагогики должно быть представлено сегодня как изложение целостной теории, включающей в себя общую теорию коммунистического воспитания, частные теории образования, обучения и воспитательной работы, теории и методики проблем школоведения, истории педагогики.

Курс «Введение в учительскую специальность» на современном этапе развития высшей школы утратил свое первоначальное значение: если он ранее выполнял преимущественно профориентационную функцию, то в настоящее время эта функция все более передается в общеобразовательную школу (педагогические классы, школы будущего учителя, факультативные занятия и др.). Преподавание недавно включенного в учебный план курса «Методика воспитательной работы» вызывает много затруднений из-за его отрыва от проблем теории воспитания. Более целесообразно объединить изучение теории и методики воспитательной работы.

<...>

Включение выпускников педвузов в практическую деятельность по воспитанию учащихся вызывает большие трудности из-за незнания школы как целостного учебно-воспитательного учреждения, что является следствием недостаточного внимания при подготовке учителей к проблемам школоведения (школоведение в курсе педагогики было ранее представлено лишь 1—2 темами). Структура школы, права и обязанности учителя, организация методической работы, пути демократизации управления школой, отношений учителей с учащимися, родителями, связь школы с социальной средой — все эти вопросы требуют глубокого раскрытия.

В структуре педагогических знаний сегодня требуется значительное усиление внимания к общегуманистическим аспектам профессиональной деятельности учителя, решительный отказ от нивелирования и стандартизации процесса обучения и воспитания, выявление и развитие индивидуальных наклонностей и личностных свойств детей. Гуманизация и индивидуализация обучения и воспитания становятся одним из важнейших факторов перестройки школы. Поэтому сегодня студенты должны получить фундаментальные знания не только о сущности обучения и воспитания, но и о ребенке как объекте и субъекте воспитания. Причем эти знания должны носить целостный характер (а не отдельно физиология ребенка, психология детей и т. д.). Принципиально новым является введение в учебный план специальной учебной дисциплины, которая условно названа «Школьник, его развитие и воспитание» и призвана целостно рассмотреть ребенка как биологическое и социальное существо в единстве и на основе взаимосвязи психологии, физиологии, гигиены, педиатрии, дефектологии, педагогики. Эта дисциплина является вводным курсом в цикле психолого-педагогических дисциплин, интегрирующим в себе данные педагогики, психологии, физиологии, гигиены, педиатрии, дефектологии о ребенке.

Задачи курса «Школьник, его развитие и воспитание»:

- 1) дать целостное представление о ребенке, о методах его изучения;
- 2) раскрыть физиологические, психологические и медико-гигиенические основы обучения и воспитания;
- 3) формировать у студентов профессиональное отношение к школьнику, проводить ориентацию на личность ребенка.

Интеграция психолого-педагогических знаний осуществляется и на старших курсах в процессе изучения комплексных спецкурсов и спецсеминаров: «Актуальные проблемы обучения и воспитания», «Основы педагогического мастерства» и др., в которых основные вопросы теории и практики коммунистического воспитания освещаются в интегрированном виде на базе педагогики, истории педагогики, психологии, физиологии, гигиены и др.

Особо важной задачей общепедагогической подготовки учителей в современных условиях является обучение творческому использованию психолого-педагогических знаний, научному анализу и объяснению своего опыта. Поэтому необходимо изучение будущими учителями основ методологии и методики педагогического исследования, поскольку подлинно творческая и новаторская работа учителя близка к научно-исследовательской. Овладение каждым студентом методикой научно-исследовательской работы в области педагогики и психологии будет способствовать целенаправленному формированию педагогов-новаторов. Предусмотрено увеличение времени на самостоятельную работу студентов по педагогике.

Личностный подход к обучению и воспитанию студентов определяет необходимость глубокого психолого-педагогического изучения их личности, и прежде всего первокурсников. Изучение проводится по следующим показателям: мотивы поступления в педагогический институт; уровень общеобразовательной подготовки; характер опыта довузовской общественной деятельности; степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы; состояние здоровья; характер интересов, увлечений; особенности характера. На основе такого изучения осуществляется дифференцированный подход к студентам в процессе учебных занятий, педагогической практики, внеаудиторной работы, организации самостоятельной работы. Выявляются трудности в учебе и работе в школе, предпочтение видам занятий, самооценка уровня своей деятельности и себя как личности. Изучение студентов проводится систематически в течение всех лет обучения в институте.

Рассмотрение общепедагогической подготовки будущих учителей как целостного процесса формирования системы общепедагогических знаний и умений позволяет выделить в качестве основного критерия качества подготовки системность знаний и умений. Системность общепедагогических знаний и умений предполагает глубокое и прочное знание педагогической теории, сущности педагогической деятельности, успешное владение комплексом педагогических умений, необходимых для самостоятельной практической деятельности; осознание взаимосвязи (логической и структурно-функциональной) между элементами знаний и отдельными умениями; использование этих знаний и умений в творческой практической деятельности. Движущей силой процесса формирования системы общепедагогических знаний и умений являются потребности студентов в педагогической теории и практической деятельности, их интерес к овладению системой знаний и умений, который стимулирует активность будущих учителей на учебных занятиях и в период педагогической практики. Именно положительное отношение к педагогической деятельности превращает общепедагогические знания и умения в компонент личности учителя, включает их в ее структуру.

Интерес к педагогической теории и школьной практике является источником, условием формирования системы общепедагогических знаний и умений будущих учителей, выражением интеллектуально-эмоционального и действенного отношения к педагогической деятельности. Поэтому следует включить 3 показателя системности общепедагогических знаний и умений и интерес к педагогической теории и к педагогической деятельности. Таким образом, в качестве показателей системности знаний могут быть: степень усвоения ведущих педагогических идей, понятий, фактов; степень теоретического осмысления способов организации педагогического процесса; уровень оперирования теоретическими знаниями, использования их в практической деятельности; степень интереса к педагогической деятельности и теории.

Показателями системности общепедагогических умений могут быть: качество действий, степень их корреляции с теоретическими знаниями; степень самостоятельности в творческой практической деятельности; уровень интереса к педагогической деятельности. Системность общепедагогических знаний и умений является интегральным показателем, который отражает единство овладения содержательно-процессуальной и мотивационно-ценностной сторонами педагогической деятельности, взаимосвязь знаний и умений (знания — теоретическая основа умений, умения — форма функционирования знаний); соединяет в себе и другие характеристики качества знаний и умений (полнота, осознанность, прочность, действенность); отражает динамичность и творческий характер знаний и умений (их применение в разнообразных условиях); показывает единство и взаимосвязь познавательной и практической деятельности студентов (в процессе которых формируются общепедагогические знания и умения) и характер этой деятельности. Формирование знаний и умений осуществляется в процессе деятельности (познавательной и практической). Качество знаний и умений находится в прямой зависимости от характера деятельности.

Целесообразно выделить четыре уровня общепедагогических знаний и умений студентов: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный, творческий.

Репродуктивный уровень характеризуется воспроизведением основных теоретических положений, отдельных понятий, описанием фактов на основе эмоционального восприятия без достаточного понимания существенных связей между ними, возникновением интереса к новым фактам и их объяснению, выполнением отдельных действий по образцу без достаточного осознания их принципов, слабой корреляцией их с теоретическими знаниями, подражанием образцу.

Репродуктивно-творческий уровень характеризуется осознанием основных идей и понятий по каждой теме, теоретическим осмыслением и анализом отдельных фактов и педагогических явлений, отдельных способов деятельности учителя на основе педагогической школьной практики, выполнением частично-поисковых практических действий в типичных ситуациях,

Творческо-репродуктивный уровень характеризуется осмыслением ведущих педагогических идей и системы предметных понятий, умением устанавливать внутридисциплинарные связи, систематизировать факты, теоретически осмысливать систему методов и приемов работы учителя и отдельных собственных действий, применять знания при решении типовых педагогических задач, развитием интереса к самостоятельному поиску эффективных путей решения учебно-воспитательных задач, самостоятельным определением и осмыслением способов собственной деятельности с учетом конкретных условий, выполнением практических действий в нестандартных ситуациях.

Творческий уровень характеризуется осмыслением закономерностей педагогического процесса, усвоением системы межпредметных понятий, умением теоретически анализировать педагогические факты и явления, анализировать и проектировать способы своей деятельности, применять теоретические знания в новых ситуациях, осознанием профессиональной значимости знаний, сознательным и вариативным решением педагогических задач, умением корректировать свой опыт на основе педагогической теории, поиском новых творческих способов работы.

Кроме того, необходимо определять соотношение уровня усвоения знаний по отдельным темам и уровня усвоения закономерностей, ведущих идей, понятий, фактов; степень овладения ключевыми умениями, их использования в конкретных ситуациях; степень корреляции между знаниями и умениями; уровень педагогической направленности. Эти уровни характеризуют динамику развития личности будущих учителей.

Проверка степени усвоения ведущих педагогических положений осуществляется на основе анализа результатов зачетов и экзаменов, экспериментальных контрольных работ, постановки специальных вопросов, анализа самостоятельных работ студентов, рефератов, микросочинений (например, на темы «Роль педагогической теории в деятельности учителя», «Современный старшеклассник», «Мастерство классного руководителя» и др.), педагогического диктанта, решения педагогических задач и анализа педагогических ситуаций, курсовых и дипломных работ.

Для оценки уровня сформированности общепедагогических умений и навыков следует изучить характер отношения студента к детям, особенности и характер развития объема и качества действий, составляющих структуру умений от курса к курсу, степень их корреляции с теоретическими знаниями. Он изучается на основе анализа качества выполнения заданий (репродуктивного, ре-продуктивно-творческого, творческо-репродуктивного, творческого характера); динамики развития отдельных действий студентов как структурной единицы их практической деятельности; характера затруднений студентов, степени напряженности работы в ходе различных этапов педагогической практики; степени удовлетворенности студентов своей практической деятельностью, привлекательности педагогической деятельности для студентов.

О характере затруднений студентов можно судить на основе анализа: 1) вопросов студентов, обращенных к руководителям практики, к классным руководителям, учителям; 2) ответов студентов на вопрос: «Что вызывало у вас наибольшие затруднения при подготовке коллективных дел?»; 3) наблюдения за деятельностью студентов в период подготовки

коллективных дел; 4) документации студентов (планов и конспектов дел, отчетов); 5) поведения студентов в ходе деловой игры, при подготовке к коллективному делу.

Следует учитывать также мотивы деятельности студентов. Что побуждает их, что лежит в основе их отношения к учебным занятиям и к педпрактике: социально-профессиональные мотивы (сознание социальной значимости деятельности, профессиональной ответственности перед обществом, сознание долга, возможность непосредственного общения с детьми, приобретения профессиональных знаний и умений, стремление к преодолению трудностей, участие в формировании личности, общение с коллегами по работе) или личностные мотивы (успех, самореализация, возможность проявления своих способностей, самоутверждение, одобрение окружающих).

Проводятся целенаправленные наблюдения за поведением студентов в ситуации добровольного выбора заданий, их выполнения в процессе деловых игр, анализа и моделирования педагогических ситуаций.

Важное значение имеет сравнение самооценки студентами уровня сформированности общепедагогических умений и экспертной оценки руководителей педагогической практики. Методы экспертной оценки служат целям объективации данных, полученных с помощью самооценки. Адекватность самооценки является важным фактором эффективности общепедагогической подготовки студентов. В частности, сравнение данных самооценки и экспертной оценки показывает, что на II курсе наблюдается тенденция к завышенной самооценке (разница между самооценкой и эксперт-оценкой в 1—1,5 балла), но к IV курсу достигается относи

вшенной ной оценкой

тельная адекватность самооценки и экспертной оценки, их незначительное расхождение (разница в 0,3—0,5 балла).

В процессе педагогической практики могут сопоставляться три оценки: оценка первого варианта самостоятельно разработанного конспекта (программы) урока; оценка конспекта, переработанного после обсуждения с учетом замечаний учителя, методиста, студентов группы; оценка за исполнение урока (внеклассного мероприятия). Такое сопоставление позволяет выявить степень обучаемости студентов, мотивы их деятельности, отношение к замечаниям, характер затруднений.

Для изучения индивидуальных особенностей студентов и стимулирования их самообразования, самообразования и самовоспитания может использоваться метод самоанализа и самохарактеристики, когда студент анализирует уровень своей профессиональной подготовленности и направленности, намечает программу дальнейшей работы. Однако этот метод эффективен лишь на старших курсах.

2. Формирование системы общепедагогических знаний, умений и навыков у студентов педвузов в процессе учебных занятий

Эффективность процесса формирования общепедагогических знаний, умений и навыков в процессе учебных занятий обеспечивается определенной системой средств и условий. Это комплексная организация деятельности студентов, непрерывность и систематичность изучения педагогической теории и школьной практики в течение всех лет обучения в

институте, взаимосвязь теоретического и практического обучения, содержания, форм и методов обучения и личности преподавателя; творческое общение со студентами, организация дифференцированной самостоятельной работы.

Комплексная организация деятельности студентов предполагает сочетание учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности.

Учебно-познавательную деятельность по педагогическим дисциплинам целесообразно рассматривать как процесс решения учебных задач, направленных на познание закономерностей, принципов, способов организации педагогического процесса и овладение основами педагогических умений. Учебно-практическая деятельность — это процесс решения практических задач, направленных на выполнение практических заданий по теоретическим дисциплинам, требующих применения теоретических знаний на практике. Самостоятельная практическая деятельность — процесс решения практических задач по организации учебно-воспитательной работы с детьми на основе самостоятельного конструирования содержания и способов педагогической деятельности, осмысления их цели и принципов, анализа и оценки ее результатов. Взаимосвязь этих видов деятельности обусловлена тем, что система общепедагогических знаний и умений формируется как в процессе учебно-познавательной, так и учебно-практической и самостоятельной деятельности. В процессе учебных занятий студенты овладевают фундаментальными знаниями основ педагогической теории и основами общепедагогических умений; в процессе педпрактики происходит актуализация, применение теоретических знаний в конкретных условиях, формирование и развитие практических умений и навыков.

В качестве системообразующего компонента этой системы выступает учебно-практическая деятельность, так как в «ней синтезируется познавательная и практическая деятельность студентов; она организуется и на учебных занятиях, и в период педпрактики; в результате этой деятельности образуется взаимосвязанная система знаний и умений, в большей мере достигается корреляция между ними.

Диалектическая связь этих видов деятельности достигается путем их параллельной организации, когда, приобретая знания, студенты используют их при решении практических задач, а в практической деятельности наблюдают проявление закономерностей педагогического процесса, осмысливают и обобщают знания. Таким образом, формирование системы общепедагогических знаний, умений и навыков — диалектический процесс, в котором взаимодействуют содержание и организация учебных занятий, методы и средства обучения, личность преподавателя и студентов.

Содержание педагогики как учебного предмета в педвузе представляет собой целостную многофункциональную систему, в которой взаимодействуют различные элементы.

Методологической основой является марксистско-ленинское учение о коммунистическом воспитании, целостная концепция коммунистического воспитания подрастающего поколения в период перестройки общества, разработанная в материалах XXVII съезда КПСС. Основными положениями этой концепции являются: взаимосвязь и взаимообусловленность процесса коммунистического воспитания и задач социально-экономического развития страны; взаимосвязь принципов и содержания, теории и практики коммунистического воспитания; взаимодействие школы, трудовых коллективов, семьи и общественных организаций в коммунистическом воспитании детей; взаимосвязь различных методов и приемов воспитания, усиление их действенного характера.

Получили дальнейшее развитие и обогатились сущностная и содержательная характеристика таких процессов и явлений, как всестороннее развитие личности, комплексный подход к воспитанию, идейно-политическое, нравственное, экологическое, трудовое воспитание и профориентация, подготовка к семейной жизни и Др.

Глубокое и сознательное усвоение целостной концепции коммунистического воспитания является важнейшим средством формирования у студентов не просто знаний, а именно их системы. Это и обуславливает необходимость более расширенного и систематического развертывания теоретикометодологических основ коммунистического воспитания в курсе педагогики, глубокого изучения конкретных педагогических теорий, более глубокого изучения личностного аспекта педагогического процесса, особенностей и динамики возрастного и индивидуального развития личности ребенка, путей дифференциации и индивидуализации содержания и методов обучения и воспитания.

Формирование общепедагогических знаний, умений и навыков — длительный процесс, в котором можно выделить следующие этапы:

I этап — формирование первоначальных представлений о детях, педагогической профессии, профессиональной деятельности учителя, личности учителя, роли педагогической теории в школьной практике;

II этап — формирование предметной системы знаний, усвоение ведущих педагогических теорий, категорий, понятий, закономерностей, принципов коммунистического воспитания, содержания и методов обучения и воспитания школьников;

III этап — формирование обобщенной комплексной системы знаний на основе межпредметных связей с психологией, возрастной физиологией, методикой преподавания предметов, общественно-политическими дисциплинами.

Задача повышения идейно-теоретического и научного уровня преподавания педагогических дисциплин требует специального структурирования учебного материала, концентрации его вокруг ведущих концепций и идей, выделения основных понятий, установления рационального сочетания теоретического и практического материала. Ведущие концепции и идеи выполняют организующую функцию в образовании и развитии системы знаний, становятся основой и источником их расширения и углубления.

Вот как, например, было организовано целостное изучение студентами такой ведущей идеи курса педагогики, как комплексность учебно-воспитательного процесса, в МГПИ им. В. И. Ленина. Она является сквозной идеей всего курса педагогики, составляет важнейшую педагогическую закономерность.

Первоначально была проведена контрольная работа по теме «Комплексный подход к воспитанию школьников». Ее выполняли в конце учебного года (до экзамена по педагогике) студенты II курса математического, химического, английского и романо-германского факультетов МГПИ им. В. И. Ленина (152 чел.). Анализ результатов контрольной работы показал, что 70% студентов достаточно полно характеризуют сущность комплексного подхода к воспитанию и основные пути его реализации на основе воспроизведения положений партийных документов (материалов съездов и пленумов ЦК КПСС), учебных пособий по педагогике и отдельных источников педагогической литературы. Однако лишь 73 часть студентов обосновывает закономерность и объективную значимость комплексного подхода в практике школы, в деятельности советского учителя на современном этапе, необходимость взаимосвязи различных направлений работы школы. Более 60% студентов

ограничились описанием опыта школ, в которых проходила педагогическая практика, без анализа его положительных и отрицательных сторон, не смогли конкретно показать, как реализуется комплексный подход в работе учителя на уроке, а при характеристике работы классного руководителя ограничились перечислением отдельных мероприятий.

Со студентами следующего потока было организовано цикловое изучение идеи целостности учебно-воспитательного процесса: на I этапе давалась общая характеристика этой идеи в первом разделе педагогики; на II этапе она конкретизировалась при освещении различных проблем дидактики (единство обучения и воспитания как важнейший принцип коммунистического воспитания, единство обучающей, развивающей и воспитывающей функций обучения, воспитательные функции методов обучения и др.) и теории воспитания (единство идейно-политического, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания, взаимосвязь методов воспитания, взаимодействие школы, семьи, трудовых коллективов и общественности по коммунистическому воспитанию подрастающего поколения и др.); на III этапе проводилось обобщение конкретного материала в итоговой лекции по курсу педагогики.

Студенты выполняли как теоретические задания (самостоятельная работа с литературой, освещающей проблему целостности учебно-воспитательного процесса), так и практические — по изучению опыта организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе (комплексное решение учебно-воспитательных задач в деятельности учителя, классного руководителя, в работе пионерской и комсомольской организаций).

Студенты III курса, изучившие педагогику, историю педагогики, прошедшие педагогическую практику, выполняли контрольное задание на тему «Комплексный подход к воспитанию школьников». Такое же задание было дано студентам III курса других институтов (Куйбышевского, Липецкого, Читинского, Пермского) до прохождения ими летней педагогической практики. Цель задания — проверить степень осмысления ведущей педагогической идеи.

Контрольная работа включала в себя следующие вопросы: дать определение понятия, обосновать его, показать пути реализации комплексного подхода к воспитанию школьников, подтвердить фактами из школьной практики, показать на конкретном примере своего класса, как проводится эта работа в ходе педагогической практики. Таким образом, проверялось понимание сущности комплексного подхода к воспитанию школьников, знание путей его осуществления в условиях общеобразовательной школы, умение применять свои знания при анализе опыта школы и личного опыта работы.

Анализ результатов контрольной работы показал, что студенты МГПИ более сознательно по сравнению со студентами других институтов усвоили сущность комплексного подхода к воспитанию школьников, идею целостности учебно-воспитательного процесса.

45% студентов выделили 5 признаков комплексного подхода, 40%—3 признака, 15%—лишь 1 признак — единство идейно-политического, нравственного и трудового воспитания, 40% студентов иллюстрировали теоретические положения примерами из опыта школы, а которой проходила педагогическая практика, анализировали положительные и отрицательные стороны работы классного руководителя по реализации комплексного подхода к воспитанию школьников.

Структурирование учебного материала предусматривает выделение в каждой теме ведущих педагогических понятий.

Примерный перечень этих понятий по отдельным проблемам представлен в таблице (см. табл. 7).

Ведущие идеи и основные педагогические категории и понятия составляют фонд теоретических знаний. Они являются фундаментом, на основе которого развивается педагогическая направленность мышления будущих учителей. Педагогическое мышление представляет собой высшую форму активного и целостного отражения педагогического процесса в сознании педагога, целенаправленного, опосредованного и обобщенного познания связей и отношений педагогических явлений, их прогнозирования.

Формирование педагогических понятий — это длительный и многосторонний процесс. Будущие учителя овладевают основными педагогическими понятиями как на уровне их описания и объяснения в процессе учебных занятий по педагогическим дисциплинам, так и на уровне оперирования ими в процессе педагогической практики.

Структурирование учебного материала по педагогическим дисциплинам предполагает установление связи педагогической теории и педагогической практики, правильного соотношения теории и фактов. Эта проблема вызвала большой интерес и в предшествующие периоды развития советского высшего педагогического образования, но особенно актуальна она в современных условиях.

Курс педагогики сегодня критикуется как за чрезмерное теоретизирование, отсутствие фактического материала, отражающего живой педагогический опыт, так и за описательность фактического материала без глубоких теоретических обобщений.

Проблема усиления связи педагогической теории и педагогической практики многократно ставилась в нашей специальной литературе. Вместе с тем один из важных аспектов этой проблемы еще не нашел должного отражения в литературе, к нему пока еще недостаточно привлечено внимание ученых и специалистов, занимающихся разработкой общепедагогической теории. Это — вопрос взаимоотношения теории и фактов в преподавании педагогических дисциплин, о роли педагогического факта как связующего звена между теорией и практикой в процессе обучения студентов. Неудовлетворенность многих выпускников педагогических вузов и молодых учителей содержанием и качеством преподавания психолого-педагогических дисциплин вызвана тем, что будущие учителя не получают в вузе необходимых навыков творческой работы с педагогическими фактами, слабо владеют принципами и организацией их сбора, критической оценки,

анализа и использования в повседневной деятельности по обучению и воспитанию школьников. Хорошо усвоенное на студенческой скамье положение о необходимости постоянно анализировать и обобщать школьный опыт, в особенности опыт учителей-новаторов, нередко оказывается трудно реализуемым из-за неумения правильно разобраться в педагогических фактах.

Для усвоения педагогической теории ценно знание как сущности явлений, так и самих конкретных явлений. Расширение конкретных представлений студентов о педагогическом процессе, обогащение их фактами живой педагогической действительности является важным условием сознательного и прочного овладения педагогической теорией, формирования умения применять ее в практической деятельности.

Педагогический факт в учебном процессе по педагогике играет двойную роль: во-первых, является иллюстрацией к теоретическим положениям; во-вторых, является источником для теоретических выводов, средством обоснования теоретических положений,

закономерностей, отправным моментом в их раскрытии. Использование фактов помогает, с одной стороны, раскрыть сущность теоретических положений, делая их доказательными, убедительными, конкретными, а с другой — повышает эффективность усвоения закономерностей, принципов, понятий. Усвоение теории без опоры на конкретные факты порождает формализм в знаниях, приводит к отрыву их от практики, к механическому усвоению. Владение значительным объемом фактов помогает студентам, с одной стороны, глубже и прочнее усвоить теорию, а с другой — познать новые факты, применить теорию через организацию педагогического процесса.

Вместе с тем восприятие и описание студентами педагогических фактов нередко осуществляется лишь на уровне эмоционального отношения и оценочных суждений типа «нравится — не нравится». Например, студенты восторгаются успехами учителя, не анализируя, чем достигается этот успех, или возмущаются фактами отрицательного поведения учащихся, не выявляя их причин. Иногда они только констатируют положительные или отрицательные стороны опыта без учета конкретных условий работы учителя, классного руководителя или обращают внимание лишь на внешние признаки. Для ряда студентов характерен односторонний подход к оценке педагогических фактов, неумение видеть педагогические явления во всем их многообразии и диалектической сложности. Основными причинами таких недостатков является слабое владение методами наблюдения и анализа педагогических явлений, недостаточное их теоретическое осмысление.

Можно выделить три уровня сформированноеTM у студентов умения устанавливать связь между теорией и фактами: 1) незнание теории, оперирование лишь фактами; 2) хорошее знание теории, но неумение подкрепить теоретические положения фактами; 3) неумение объяснять новые факты, делать на их основе научно обоснованные выводы.

Многие преподаватели используют специальную поэтапную систему обучения умению устанавливать связь между теорией и фактами. Она включает в себя: всесторонний теоретический анализ факта сначала самим преподавателем, затем привлечение к этому анализу студентов, и наконец — самостоятельный анализ фактов студентами. Осуществляется целенаправленный подбор фактов, глубокий всесторонний анализ условий, определивших возникновение факта, раскрываются педагогические идеи и закономерности, обусловившие конкретное проявление педагогических явлений, формулируются обобщенные теоретические положения.

Подбор тех или иных фактов к занятию обусловлен содержанием учебного материала, изучаемого на занятии, и содержанием самих отбираемых фактов. Основными требованиями к содержанию фактов, критериями их отбора являются точность и достоверность, конкретность, жизненность и типичность, новизна, убедительность; максимальное соответствие теме и содержанию материала; наиболее полное отражение сущности рассматриваемого явления. Конкретность, образность факта делают его более доступным, убедительным, усиливают его эмоциональное воздействие, повышают интерес к материалу. Привлечение студентов к анализу и сравнению фактов помогает им актуализировать теоретические знания, применять их на практике, активизирует мыслительную деятельность.

Неотъемлемой частью структурирования учебного материала является установление межпредметных и внутрицикловых связей в преподавании педагогических дисциплин. Н. К. Крупская рассматривала межпредметные связи как методологический принцип учебного познания, как отражение в учебном процессе связей реальной действительности (СНОСКА: См.: *Крупская Н. К.* Пед. соч. — М., 1959. — Т. 3. — С. 614.).

Установление анутрипредметных и межпредметных связей в преподавании педагогических дисциплин способствует формированию целостной системы общепедагогических знаний, умений и навыков.

Основными направлениями установления взаимосвязи психолого-педагогических дисциплин являются следующие: обеспечение преемственности в развитии знаний, в формировании понятий, умений и навыков; единство в интерпретации понятий, общих для психолого-педагогических дисциплин; осуществление единого подхода к формированию педагогических умений и навыков, систематизация и обобщение знаний, приобретаемых в процессе изучения цикла дисциплин; устранение дублирования в изучении одних и тех же вопросов в преподавании различных дисциплин; формирование у студентов педагогического мышления, выработка умения подходить к изучению педагогических явлений диалектически, рассматривать их во взаимосвязи, устанавливать причины явлений и их следствия; анализ педагогических фактов и явлений с точки зрения физиологии, психологии, педагогики (в процессе учебных занятий и педагогической практики).

В процессе учебных занятий важно обращать внимание не только на усвоение знаний, но и на овладение основами общепедагогических умений. Студенты знакомятся с сущностью, содержанием и путями овладения педагогическими умениями. Например, на занятиях по теме «Развитие, воспитание и формирование личности» раскрывается значение и структура умения учителя изучать возрастные и индивидуальные особенности детей, по теме «Цель и задачи коммунистического воспитания» — значимость и структура умения определять основные воспитательные цели и задачи учебно-воспитательной работы.

Формирование системы общепедагогических знаний, умений и навыков обеспечивается комплексной организацией учебного процесса по педагогическим дисциплинам, органическим единством различных форм обучения, взаимосвязью лекционных, семинарских, лабораторно-практических занятий, практикумов, сочетанием учебных занятий и педагогической практики.

Необходимость интенсификации учебно-воспитательного процесса по педагогике, т. е. достижения более эффективного решения задач занятий за сравнительно небольшое количество времени, требует сегодня, в условиях перестройки высшей школы, установления педагогически целесообразного соотношения различных форм учебных занятий, чтобы было устранено ненужное дублирование учебного материала, преодолен формализм в преподавании педагогики.

В лекциях раскрываются общетеоретические вопросы, фундаментальные педагогические идеи и концепции, закономерности педагогического процесса и их проявление в школьной практике.

На семинарских занятиях осуществляется конкретизация общетеоретических положений на основе использования различной литературы.

На лабораторно-практических занятиях и практикумах показывается применение теоретических положений педагогики на практике, осуществляется теоретический анализ школьной практики на основе целенаправленного изучения студентами практического опыта работы школ, непосредственного наблюдения и анализа педагогических явлений, моделирования педагогических ситуаций.

В процессе педагогической практики организуется учебно-воспитательная работа с учащимися на основе ее теоретического осмысления.

Таким образом, складывается цикловая система изучения педагогики в процессе лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий, а также достигается органическая связь учебных занятий и педагогической практики.

При такой организации изучения педагогики теория предваряет и в дальнейшем сопровождает практическую работу студентов, изучение каждой проблемы осуществляется комплексно, путем использования различных форм организации учебного процесса. Например, в лекции по теме «Формирование научного мировоззрения у школьников» на основе марксистско-ленинского учения о коммунистическом воспитании молодежи, анализа Программы КПСС, документов перестройки школы, современной психолого-педагогической литературы, на основе осуществления межпредметных связей (опоры на знания, приобретенные в школьном курсе «Обществоведение», в курсе «История КПСС», изучаемом с I семестра) раскрываются сущность и структура научного мировоззрения, закономерности и принципы организации процесса его формирования у школьников, задачи и содержание работы школы по формированию научного мировоззрения. Дается характеристика основных понятий: «марксистско-ленинское мировоззрение», «атеистическое воспитание», «система научных взглядов», «коммунистические убеждения».

На семинарском занятии закрепляются теоретические знания, полученные на лекции, рассматриваются конкретные пути и средства формирования научного мировоззрения у школьников, анализируются возможности учебных предметов, внеклассной воспитательной работы, организации производительного труда в формировании марксистско-ленинского мировоззрения у школьников, особенности формирования научного мировоззрения у учащихся разного возраста.

На лабораторно-практическом занятии в школе организуется конкретный анализ опыта работы учителя (или классного руководителя) по формированию у школьников коммунистического мировоззрения (беседа с учителем, анализ учебных программ, учебников, посещение и анализ урока или факультативного занятия).

Такая поэтапная конкретизация фундаментальных педагогических проблем способствует, с одной стороны, творческому осмыслению педагогической теории, овладению глубокими педагогическими знаниями, а с другой — формированию умения применять теоретические знания на практике.

Сложность процесса применения теоретических знаний на практике заключается в том, что педагогическая действительность чрезвычайно многообразна и студентам трудно самим увидеть проявление педагогических закономерностей в конкретных ситуациях школьной жизни. Поэтому важное значение в «переводе» педагогической теории в инструмент практической деятельности принадлежит лабораторным занятиям. Они предусматривают организацию коллективных форм деятельности студентов по наблюдению педагогического процесса (урока, факультативного занятия, внеклассного мероприятия) на основе предваряющего изучения теории, осмысления цели, задач, программы наблюдения и приемов фиксации результатов наблюдения.

Для того чтобы каждый студент овладел умением применять педагогическую теорию на практике, научился самостоятельно наблюдать и анализировать педагогические явления, используются лабораторные работы. Например, лабораторная работа по теме «Воспитание учащихся на уроке» выполняется после коллективного посещения (по подгруппам) и анализа урока, организованного на лабораторном занятии. Она носит вариативный характер. Каждый студент самостоятельно анализирует один из аспектов урока (по выбору): «Как учитель использовал воспитательные возможности содержания учебного материала?»; «Какие

коллективные формы организации деятельности учащихся использовались на уроке и какова их эффективность?»; «Какое воспитательное воздействие на учащихся оказали применявшиеся на уроке методы обучения?»; «Какое значение имел стиль общения учителя и учащихся на уроке?»

Формирование системы общепедагогических знаний, умений и навыков в процессе учебных занятий обеспечивается комплексным использованием различных методов и средств обучения.

Ведущую роль среди них играет самостоятельная работа ¹. Она является формой организации учебно-познавательной и учебно-практической деятельности студентов, средством ее активизации. Только на основе самостоятельной работы каждого студента обеспечивается глубокое усвоение теоретических знаний, формирование потребности в постоянном их пополнении и обновлении, овладение рациональными приемами и методами самообразования, развитие педагогического мышления. Самостоятельная работа становится средством подготовки к непрерывному образованию, значимость которого обоснована в материалах XXVII съезда КПСС.

На основе использования комплекса методов (анализа рефератов, курсовых и дипломных работ, практических заданий студентов, конспектов, анкетирования, беседы со студентами и преподавателями, наблюдения за деятельностью студентов и преподавателей, анализа результатов экзаменов и зачетов, хронометража затрат времени на самостоятельную работу) нами изучался уровень сформированное™ умений и навыков самостоятельной работы у студентов 18 педвузов страны.

Сравнительный анализ результатов диагностики студентов 1 и V курсов показал, что часть студентов и на V курсе слабо владеет умениями целеполагания и планирования своей самостоятельной работы, выделения главного, существенного в материале, рецензирования источников, поиска библиографических источников (в среднем 30%).

Основными причинами, затрудняющими качественное выполнение самостоятельной работы, являются как внутренние факторы, зависящие от студентов (недостаточно высокий уровень сформированности умений и навыков самостоятельной работы в школе, недостаточный уровень знаний, необходимых для качественного выполнения задания, неорганизованность), так и внешние, зависящие от условий обучения в вузе (недостатки в планировании объема учебной нагрузки, неравномерность планирования самостоятельной работы, слабый контроль за качеством ее выполнения).

Проблемы организации самостоятельной работы учащихся разрабатываются в дидактике средней и высшей школы (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Б. И. Коротяев, О. Я. Нильсон, П. И. Пндкасистый, М. Н. Скаткин, Н. Ф. Талызина, Т. И. Шамоаа и др.).

Задача преодоления этих недостатков, повышения качества самостоятельной работы обуславливает необходимость специальной системы обучения студентов методике самостоятельной работы. Она включает овладение студентами содержательной (усвоение содержания педагогической теории), операциональной (овладение рациональными действиями и операциями при выполнении самостоятельной работы), мотивационной (развитие интереса к самостоятельной работе, осознание профессиональной значимости ее, профессионального долга) сторонами этой работы в их единстве.

Составными элементами этой системы обучения являются: использование комплекса многообразных видов самостоятельной работы, взаимодействие индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности студентов; взаимосвязь контроля со стороны преподавателя, общественного контроля и самоконтроля студентов.

На основе достижений дидактики и обобщения опыта педагогических институтов систему самостоятельных работ студентов по педагогике можно рассматривать как единство и взаимосвязь различных видов этих работ по следующим признакам:

- характеру деятельности (репродуктивные, репродуктивно-творческие, творческо-репродуктивные, творческие);
- формам организации (коллективные, групповые и индивидуальные);
- целевой направленности (теоретические и практические);
- месту в учебном процессе (для восприятия и осмысления, для закрепления, систематизации и обобщения);
- степени активности студентов, их отношению к самостоятельной работе (обязательные и альтернативные, общие и вариативные, учебные задания в рамках учебного процесса и задания по интересам).

Характер сочетания тех или иных видов самостоятельной работы зависит от задач изучения темы (усвоение ведущих идей, понятий или анализ фактов), содержания учебного материала (фундаментального, теоретико-практического или прикладного), этапа обучения студентов (постепенное усложнение содержания и методов самостоятельной работы).

Эффективность самостоятельной работы повышается, если она организуется с учетом индивидуальных особенностей студентов, их интересов, склонностей, уровня общего развития, степени профессиональной направленности и активности.

У одних студентов интерес к педагогической теории и школьной практике проявляется уже на I курсе, у других — формируется постепенно. У одних профессиональная направленность выра-

жена достаточно ярко, у других — слабее. Одни проявляют большую активность в овладении профессиональными знаниями и умениями, другие — пассивны. Одни более самостоятельны, другие требуют постоянного контроля и помощи.

На каждом этапе обучения в отношении каждой группы студентов ставится ведущая целевая задача (развитие творческой активности — у одних, формирование интереса к педагогической теории — у других, воспитание ответственности — у третьих), которая, в свою очередь, постепенно усложняется и развивается. Особого внимания заслуживают студенты, имеющие большой интерес к педагогической деятельности, но не обладающие достаточным уровнем умений и навыков самостоятельной работы.

Основными путями и средствами индивидуализации обучения и воспитания студентов в условиях перестройки высшей педагогической школы могут быть:

- вариативность заданий, предлагаемых на выбор с учетом уровня профессиональной направленности и подготовки, индивидуальных особенностей, интересов и возможностей студентов (вариативность заданий по степени сложности и по степени самостоятельности) ;
- развитие самостоятельной работы на основе сочетания коллективных (студенческой группой), групповых и индивидуальных форм работы;
- стимулирование взаимопроверки, самоконтроля и самоанализа студентами качества своей работы и уровня своей профессиональной подготовки;
- широкое вовлечение будущих учителей в научно-исследовательскую работу по проблемам обучения и воспитания;
- перевод части студентов на индивидуальный план работы;
- индивидуальная самообразовательная работа, определение проблем для углубленного изучения;
- использование различных форм материального и морального поощрения творческой работы студентов.

Студентам предоставляется возможность свободного выбора дифференцированных заданий для самостоятельной работы, наиболее соответствующих их индивидуальным особенностям. Именно такая ситуация выбора создает состояние удовлетворенности, стимулирует развитие творчества.

Основными условиями эффективности самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам являются следующие: 1) постановка учебных целей перед студентами, стимулирование положительного отношения и интереса к самостоятельной работе; 2) сочетание глубокого усвоения теоретических знаний (как научных по теме самостоятельной работы, так и специальных о способах и приемах ее организации) и практического овладения способами и приемами самостоятельной работы; 3) взаимосвязь содержания и методов организации самостоятельной работы в процессе учебных занятий, педагогической практики и внеаудиторной работы; 4) систематичность и последовательное усложнение содержания, видов и методов организации самостоятельной работы; 5) учет уровня подготовки и индивидуальных особенностей студентов, дифференциация заданий.

Самостоятельную работу студентов можно рассматривать как этап подготовки и перехода к целенаправленной научно-исследовательской работе (НИР).

Участие студентов в научных исследованиях по проблемам педагогики является одним из основных способов развития их аналитического и творческого мышления, интереса к педагогической науке и школьной практике, глубокого усвоения и осмысления системы теоретических знаний.

Однако, несмотря на значимость НИР, ее организация в современных условиях страдает существенными недостатками. Низкий исследовательский уровень, отсутствие нового, оригинального материала и интересных предложений, незначительный охват студентов— таково ее состояние сегодня. Оно обусловлено в значительной степени тем, что студенты самостоятельно не могут вести исследование (в силу отсутствия достаточных теоретических знаний и исследовательских умений), они выполняют лишь часть научно-исследовательской работы по теме кафедры и преподавателя, по их программе и методике.

Многие творчески работающие преподаватели создают цикловую поэтапную систему включения студентов с I по V курс в научно-исследовательскую работу. Она предусматривает: на I этапе—ознакомление студентов с основными направлениями и тематикой научных исследований кафедры и преподавателя, первичное ознакомление с методами научно-педагогического исследования; на II этапе — организацию исследовательской работы на учебных занятиях по педагогике, создание проблемных групп, овладение студентами первоначальными исследовательскими умениями; на III этапе — коллективную и индивидуальную исследовательскую работу.

Исследовательская работа придает познавательной (в процессе учебных занятий) и практической (в процессе педагогической практики) деятельности студентов поисково-творческий характер, формирует у них умение определять актуальные педагогические проблемы и ориентироваться в них, находить пути их решения с целью достижения положительных учебно-воспитательных результатов. Исследовательские задания по педагогике представляют собой синтез теоретических и практических работ. Теоретические задания направлены на овладение умением анализировать первоисточники, ориентироваться в библиографических изданиях. Они усложняются от курса к курсу: на I курсе студенты овладевают умением извлекать необходимую информацию по определенным вопросам; на II—III курсах они учатся анализировать первоисточники, синтезировать информацию из разных источников, реферировать, рецензировать первоисточники, составлять аннотации, оформлять научный реферат, готовить доклад по проблеме; на IV—V курсах будущие учителя осваивают и

совершенствуют умения осуществлять поиск необходимой литературы, анализировать ее, составлять библиографию, обзоры литературы, давать ее критический анализ.

С целью приобщения студентов к исследовательской работе используются следующие педагогические задания:

- по подбору педагогической литературы по определенной теме, составлению аннотации отдельных первоисточников, их реферированию;
- на сравнение различных точек зрения, различных подходов к одной и той же проблеме (например, на основе изучения литературы сравнить характеристику принципов обучения, типов уроков, методов обучения в различных источниках и выявить их сходство и различие, сравнить подходы к классификации методов воспитания);
- на обобщение и систематизацию знаний, полученных из разных источников (составление таблиц, схем);
- по подбору аргументов, фактов, показывающих идеологическую борьбу по проблемам обучения и воспитания;
- направленные на установление межпредметных связей (например, рассмотреть характеристику какого-либо понятия или категории, которая дается в философии, социологии, психологии, педагогике; рассмотреть классификацию методов обучения, которая дается в педагогике и методике преподавания предметов).

Результаты выполнения таких заданий оформляются в виде научных рефератов, докладов, сообщений по педагогическим проблемам.

Практические исследовательские задания предусматривают научный анализ педагогического опыта, осмысление конкретных педагогических ситуаций и моделирование более эффективного содержания, способов и приемов педагогической работы. Содержание и методы выполнения заданий зависят от этапа обучения: на I курсе студенты овладевают первоначальным умением наблюдать детей; на II—III курсах они осваивают умение целенаправленно изучать опыт учителей, анализировать и объяснять педагогические явления, устанавливать причинно-следственные связи между ними; на IV—V курсах учатся осмысливать условия достижения положительных результатов обучения и воспитания, определять и осуществлять в личном опыте пути эффективного решения отдельных практических задач с учетом конкретных условий на основе комплексного изучения системы учебно-воспитательной работы школы, анализировать личный опыт работы.

Выделение этих этапов носит условный характер, оно лишь подчеркивает длительность и диалектичность процесса обучения студентов методике научно-исследовательской работы.

Примерными видами практических исследовательских заданий по педагогике являются следующие:

— на основе наблюдения за детьми определенного возраста, беседы с учителями, классными руководителями определить возможности и пути учета возрастных особенностей школьников в учебно-воспитательном процессе;

— ознакомиться с опытом работы школы по осуществлению комплексного подхода к воспитанию и определить основные направления его реализации (на основе анализа планов работы классных руководителей, беседы с учителями и классными руководителями);

— ознакомиться с опытом работы ряда учителей по развитию познавательной активности школьников и выявить эффективные методы и приемы этой работы;

— изучить отношение 2—3 школьников к учению (определить мотивы учения, интересы) и наметить пути изменения или развития этого отношения;

— ознакомиться с опытом работы школы по идейно-политическому воспитанию учащихся, определить пути ее совершенствования;

— ознакомиться с опытом работы ряда классных руководителей по профессиональной ориентации школьников и определить эффективные формы и методы этой работы (на основе беседы с классными руководителями, наблюдения за учащимися, анализа анкет учащихся, посещения внеклассных мероприятий по профориентации) ;

— проанализировать состояние развития коллектива класса, определить пути его дальнейшего развития.

Подготовка к выполнению исследовательских заданий осуществляется в процессе лекционных и семинарских занятий по педагогическим дисциплинам, на которых студенты знакомятся с основными направлениями научно-исследовательской работы кафедр, с работой института по комплексной целевой программе исследования. В процессе семинарских занятий студенты знакомятся со значением исследовательских заданий, их видами, требованиями к их выполнению и оформлению. Особое внимание обращается на необходимость использования комплекса методов выполнения задания (наблюдения уроков и внеклассных занятий, беседы с учителями, классными руководителями, старшей

пионервожатой, учащимися, анализа школьной документации, результатов познавательной и трудовой деятельности школьников и др.).

Непосредственное выполнение исследовательских заданий осуществляется в процессе самостоятельной работы при подготовке к семинарским и лабораторно-практическим занятиям и в процессе педагогической практики. На этом этапе особенно важны групповые и индивидуальные консультации преподавателей: в разработке программы наблюдения, определении круга вопросов для беседы с учителями, критериев анализа школьной документации и т. д.

Коллективное обсуждение и анализ результатов выполнения исследовательских заданий осуществляется на семинарских занятиях. Данные, полученные в ходе выполнения этих заданий, становятся основой рефератов, курсовых и дипломных работ, докладов на заседаниях научных кружков, на научных конференциях. Особенно важно, что эти данные используются в процессе непосредственной работы с детьми, позволяя более целенаправленно, с учетом особенностей отдельных учащихся и коллектива, строить учебно-воспитательную работу в процессе педагогической практики. Основными условиями эффективности выполнения студентами исследовательских заданий являются: предварительная подготовка студентов в процессе учебных занятий и самостоятельной работы (изучение теории вопроса, разработка плана работы, подготовка необходимой документации для фиксации хода и результатов работы); выполнение этих заданий в процессе активной работы с учащимися и использование результатов выполнения задания в ходе педагогической практики; коллективное обсуждение, анализ и оценка работы студентов.

Эффективность выполнения исследовательских заданий повышается, если создаются проблемные группы студентов (по проблемам профориентации, нравственного воспитания и т. д.); если эти группы работают не один или полтора года, пока изучается курс педагогики, а в течение всех лет обучения; если качественное выполнение исследовательских заданий становится основой дальнейшей углубленной научно-исследовательской работы будущих педагогов.

В ряде педагогических институтов группа студентов, проявляющая интерес к педагогическим исследованиям и определенные способности, выполняет курсовую работу по педагогике на II, III и IV курсах, постепенно усложняя задачи, содержание и методы научно-педагогического исследования, по одной и той же теме. Результатом такой длительной исследовательской работы является дипломная работа по педагогике.

В современных учебных планах педагогических институтов курсовая работа по педагогике и психологии предусмотрена лишь на втором (или четвертом) году обучения, причем наряду со спецдисциплинами (по выбору студентов), на других курсах — курсовая работа только по спецдисциплинам. Таким образом, запрограммировано, что студент, один раз выполнив курсовую работу по педагогике, больше к ней не возвращается. И лишь единицы берутся за выполнение дипломной работы по педагогике.

Сегодня поставлена задача активного участия студентов в осуществлении перестройки школы, в поиске путей эффективного решения новых практических задач, которые поставлены перед учительством страны. Студенты должны вести длительную углубленную опытную работу с учащимися по актуальным педагогическим проблемам для того, чтобы действительно делать практические предложения по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в школе. Для повышения эффективности этой работы рекомендуется предусмотреть дифференциацию научно-исследовательской работы

студентов (часть студентов в течение ряда лет ведет исследовательскую работу по педагогике, психологии и методике и выполняет лишь учебно-исследовательские задания по спецдисциплинам, а часть студентов ведет исследовательскую работу по спецдисциплинам и выполняет исследовательские задания по педагогике, психологии, методике).

Систематическая и поэтапная организация научно-исследовательской работы студентов по педагогике позволит привести в соответствие содержание и методику проведения учебных занятий по педагогике с требованиями современности к школе и учителю.

Важным средством формирования действенных знаний, умений и навыков, развития творческой активности будущих учителей является применение таких методов обучения, как дискуссии, обсуждение опыта учителей-новаторов, острых проблем школьной практики, деловые игры, моделирование педагогических ситуаций¹. Обсуждение таких проблем, как причины алкоголизма и наркомании среди учащихся и пути их преодоления и предупреждения, пути формирования духовных потребностей школьников и преодоления явлений бездуховности, пути преодоления формализма в учебно-воспитательной работе школы, и др. вводит студентов в реальный сложный мир жизни школы, интенсифицирует процесс их профессионального становления. Студенты не просто воспринимают и осмысливают теоретические положения, они учатся принимать решения (во время деловой игры), высказывают свою точку зрения (во время дискуссии), вырабатывают линию поведения учителя в конкретных условиях (при моделировании педагогических ситуаций).

Применение этих методов способствует усилению практической направленности учебных занятий, их связи с педагогической практикой.

Теоретические положения студенты иллюстрируют фактами из педагогического опыта, у них развивается умение формулировать и отстаивать свою точку зрения на основе конкретных фактов, самостоятельно разбираться в тех или иных вопросах педагогической теории и практики. Для этого используются такие приемы и средства, как постановка проблемных вопросов и создание проблемных ситуаций (например, противопоставление научных взглядов и житейских представлений, установление причинно-следственных связей между педагогическими явлениями и др.); решение студентами педагогических задач, составленных на основе собственных наблюдений; анализ педагогических ситуаций, «подсмотренных» самими студентами.

Значение, сущность, методика моделирования педагогических ситуаций, решения педагогических задач, проведения деловых игр получили раскрытие в педагогической литературе; *Мамигонов В. Г., Мамигоноев Т. А.*, Педагогические игры: содержание и возможности // Сов. педагогика—1981—№ 2; Моделирование педагогических ситуаций; Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской,— М., 1981; Содержание и методика проведения семинарских и лабораторно-практических занятий по педагогике.— М., 1978; *Спирин Л. Ф., Степинский М. А., Фрумкин М. Л.* Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач.— Ярославль, 1974.

Эти методы являются эффективным средством обучения только при определенных условиях: если они используются в комплексе с другими методами обучения; если они соответствуют теме и содержанию занятия; если учитывается уровень предварительной подготовки студентов.

Важная роль в обучении студентов отводится комплексному изучению и анализу опыта учителей-мастеров. Оно включает в себя следующие элементы: 1) наблюдение и описание

опыта; 2) анализ и осмысление опыта с точки зрения педагогической теории; 3) анализ личного опыта работы; 4) корректировка своей работы на основе изучения теории и использования передовых идей учителей-новаторов.

Одним из ведущих методов изучения студентами педагогического опыта является целенаправленное наблюдение учебно-воспитательного процесса, которое выполняет различные функции.

Во-первых, в процессе наблюдения студенты накапливают живые впечатления, педагогические факты из школьной практики, наглядные представления об учебно-воспитательном процессе.

Во-вторых, наблюдая педагогический процесс, будущие учителя знакомятся с особенностями наблюдения как важного метода научного исследования а педагогической науке, метода познания сущности педагогических явлений на основе их непосредственного восприятия, овладевают методикой наблюдения, что имеет немаловажное значение для формирования исследовательского подхода к педагогическим явлениям, качеств творческой личности, умеющей самостоятельно вести научное исследование.

В работе учителя наблюдение — один из ведущих методов изучения учебно-воспитательного процесса, обобщения передового опыта. Учитель-предметник, классный руководитель постоянно пользуются этим методом в своей работе, наблюдая деятельность учащихся, изучая работу своих коллег: присутствуя на их уроках, воспитательных мероприятиях, анализируя достоинства и недостатки, изучая и обобщая опыт учебно-воспитательной работы ведущих преподавателей школы, района, анализируя этот опыт, корректируя на этой основе свою деятельность.

В-третьих, организация систематических и целенаправленных наблюдений студентов за деятельностью учителя, школьников способствует развитию их педагогической наблюдательности, умения видеть педагогические факты, подмечать развитие педагогических явлений. Наблюдательность — это способность по внешним признакам, небольшим, на первый взгляд, незаметным явлениям понять ребенка, увидеть тенденции развития личности, перемены в его поведении, состоянии, обнаружить отклонения в поведении. Наблюдательность является одним из условий творческой деятельности педагога.

Целенаправленное наблюдение и анализ учебно-воспитательного процесса, изучение педагогического опыта в действии помогают студентам более глубоко разобраться в сложных вопросах педагогической теории (сущности обучения и воспитания, методах организации учебно-воспитательной работы с детьми), способствуют применению педагогической теории к анализу педагогического, опыта.

О значении наблюдения и анализа в деятельности педагога Н. К. Крупская писала: «Изучение теоретических основ преподавательского процесса, наблюдение этого процесса в действии, анализ наблюдаемого, систематический учет практики преподавания в области каждой дисциплины — такова очередная задача, над которой необходима громадная коллективная работа советских педагогов»(СНОСКА: *Крупская Н. К.* Пед. соч.—м., 1959.— Т. 3,—С 641).

Организация наблюдения студентами учебно-воспитательного процесса представляет собой большую сложность. Это обусловлено, во-первых, сложностью самих наблюдаемых педагогических явлений; во-вторых, сложностью самого метода наблюдения, требующего целостного, многостороннего, объективного отражения педагогического процесса; в-третьих,

сложностью теоретического осмысления наблюдаемых педагогических явлений и фактов конкретной школьной действительности. Например, студенты, наблюдая урок, должны «увидеть» диалектику педагогического процесса: взаимосвязь основных обучающих, развивающих и воспитательных задач урока, структуру урока, пути реализации принципов обучения, взаимосвязь содержания и методов обучения, взаимодействия деятельности учителя и деятельности учащихся и т. д. Еще большую сложность представляет наблюдение воспитательного занятия, в котором проявляется диалектическая сущность процесса воспитания: его целенаправленность, взаимодействие деятельности воспитателя и воспитанников, зависимость содержания и методов воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, особенностей детского коллектива и др.

В процессе наблюдения учебно-воспитательного процесса осуществляется теоретическое осмысление структуры и содержания деятельности учителей и учащихся, их конкретных действий при решении педагогических задач. Теоретическое осмысление педагогических явлений предполагает вычленение признаков этих явлений, установление причинно-следственных связей между ними, отражающих сущность явлений, выявление воспитательных задач, характеризующих явления, отношений между воспитателями и воспитанниками, установление взаимосвязи между результатом педагогической деятельности и конкретными условиями решения учебно-воспитательных задач.

Поэтому важными условиями эффективности наблюдения студентами учебно-воспитательного процесса являются следующие:

- предварительная теоретическая подготовка студентов к восприятию педагогических явлений;
- постановка цели и разработка программы наблюдения;
- практическая подготовка студентов к наблюдению (ознакомление с методикой записи хода наблюдений, формой записи, требованиями к фиксации и оформлению хода и результатов наблюдения, с программой анализа результатов наблюдений);
- организация обсуждения, теоретического анализа и обобщения результатов наблюдения.

Эффективность наблюдения в процессе формирования системы педагогических знаний, умений и навыков повышается, если студенты видят разные варианты решения учителями той или иной педагогической задачи с учетом особенностей класса, индивидуальных особенностей учащихся, конкретных условий работы. Например, студенты наблюдают два варианта урока по одной и той же теме в разных классах или два-три варианта этических бесед в классах разных возрастных групп. Осмысление вариативности решения педагогических задач (в зависимости от определенных факторов) способствует формированию творческого подхода к педагогической деятельности.

Наряду с наблюдением учебно-воспитательного процесса в системе учебных занятий по педагогическим дисциплинам студенты выполняют творческие практические задания, которые являются важным средством формирования взаимосвязанной системы общепедагогических знаний и умений у студентов.

Например, при изучении теории и методики коммунистического воспитания студентам группы «А» (II курс) было дано задание подготовить проект коллективного творческого дела и провести его с учащимися в период педагогической практики. Студенты разрабатывали проект предстоящего дела, защищали его в группе студентов (деловая игра), перерабатывали

проект с учетом результатов обсуждения и затем начинали совместную работу с учащимися, разрабатывая вместе с ними проект, организуя совместную подготовку. Таким образом, проектирование определенного вида работы сочеталось с его практическим проведением. При этом проявлялась возможность соотносить результаты деятельности с замыслом.

Студенты группы «Б» сами не готовили, а лишь присутствовали на внеклассных воспитательных мероприятиях, организуемых их товарищами.

Студентам обеих групп была дана творческая работа на тему «Условия эффективности подготовки и проведения коллективных дел». Анализ работ студентов показал следующее.

Студенты группы «А» в качестве условия эффективности обосновывали как содержание, так и особенно организацию мероприятий (методика подбора материала, организация общения с классом, создание эмоционального настроения учащихся, методы и приемы их активизации). Основной воспитательной задачей при подготовке мероприятия они считали формирование отношения учащихся к мероприятию, осознание ими его цели, организацию взаимодействия со школьниками. В качестве условий эффективности содержания мероприятия практиканты указывали правильный отбор материала на основе глубокого знания интересов учащихся, особенностей класса. При обосновании условий организации обращалось особое внимание на необходимость развития " интереса учащихся к делу, их инициативы и творчества в его проведении, эмоционального воздействия на них, использования средств наглядности.

73% студентов этой группы смогли при анализе проведенного мероприятия установить связи между компонентами воспитательного процесса (задачами, содержанием и формой, содержанием и организацией, условиями и результатами), раскрыть зависимость степени эффективности решения воспитательной задачи от действенности и взаимосвязи всех компонентов. Сами студенты отмечали, что в ходе собственной деятельности они осознали значимость ряда условий эффективности мероприятия, многих методических требований.

Студенты группы «Б», присутствовавшие на мероприятиях, проводимых их товарищами, установили зависимость эффективно* сти мероприятия от его содержания и организации лишь на стадии проведения этого мероприятия, оставив в стороне вопросы подготовки.

Включение студентов в практическую деятельность с учащимися в органической связи с усвоением педагогической теории активизирует процесс осознания ими значения профессиональных знаний и умений, теоретического осмысления педагогических явлений на основе собственных непосредственных действий, овладения алгоритмом действий на основе осмысления составных компонентов педагогического процесса.

Если в процессе наблюдения студенты осмысливают действия других, то при выполнении практических заданий они на основе педагогической теории проектируют свои действия, учатся самостоятельно решать учебно-воспитательные задачи, осуществлять поиск рациональных путей их практического решения. Создаются возможности для формирования основ общепедагогических умений в органической связи с общепедагогическими знаниями.

Система практических заданий по педагогике включает в себя как проектирование учебно-воспитательного процесса (разработка планов, программ, конспектов), анализ планов школы, классовых руководителей, анализ опыта учителей, так и непосредственное проведение отдельных видов работы с детьми на основе изучения теории в период педагогической практики. Поэтому необходимо добиваться согласования и координации содержания и методов организации учебных занятий и педагогической практики, установления

органической связи лекционных, семинарских, лабораторных занятий и педагогической практики.

Например, по теме «Трудовое воспитание и профориентация школьников» читается лекция, проводится семинар «Содержание, формы и методы трудового воспитания и профориентации»; организуется лабораторное занятие в школе по изучению опыта работы школы; на основе этого строится практическая работа студентов с учащимися (участие в проведении субботника, праздника труда и др.) в процессе педпрактики.

Такая координация способствует глубокому и целостному усвоению педагогической теории, теоретическому осмыслению школьной практики, целенаправленному формированию практических умений и навыков. При этом создаются благоприятные возможности для применения теоретических знаний при решении

практических задач.

Практические задания только тогда становятся эффективным средством формирования системы знаний, умений и навыков, когда четко определены их цели и задачи в соответствии с темой занятия, вычленены ведущие теоретические положения, которые являются их основой, в органической взаимосвязи разрабатываются содержание и методы их выполнения, организуются коллективное обсуждение и анализ результатов выполнения практических заданий.

Важным средством развития самостоятельности и активности студентов в процессе учебных занятий является изучение их мнения о путях совершенствования учебно-воспитательного процесса по педагогике, организация общественного студенческого копт-роля за качеством самостоятельной работы будущих учителей в сочетании с самоанализом студентов, их самоконтролем за качеством своей работы.

Эффективность процесса формирования общепедагогических знаний обеспечивается также использованием комплекса средств обучения, научно-методическим оснащением учебного процесса. В связи с этим требует решения задача согласования, комплектования различных средств обучения; разработки научно-методических материалов, определяющих целенаправленность, содержательные аспекты и методы обучения педагогике и организации педагогической практики в педвузе. Это скоординированные учебные программы, учебные и методические пособия; система самостоятельных работ, исследовательских заданий для студентов, методических рекомендаций к их выполнению, средства наглядности.

Основным направлением разработки этих материалов является усиление мировоззренческой и практической направленности содержания курсов педагогического цикла и педагогической практики, согласование содержания и методов обучения, устранение их дублирования, вариативность.

В системе факторов формирования глубоких и систематизированных общепедагогических знаний ведущее место принадлежит личности преподавателя, уровню его профессиональной квалификации. Содержание, организация, методы и средства обучения опосредуются и реализуются через личность педагога.

В «Письме завтрашнему учителю» В. А. Сухомлинский писал: «Самая прекрасная, самая тонкая методика действительна лишь тогда, когда есть живая индивидуальность педагога, когда в общем он вносит что-то свое, глубоко продуманное... Наилучшим, наиболее эффективным

будет тот метод, в который вы вдохнете свой ум, свою живую мысль»(СНОСКА: Сухомлинский В. А. Избр. произв.: В 5 т.—Киев, 1980.— Т, 5.— С. 303—304.).

Изучение деятельности преподавателей педагогики выявляет большие потенциальные возможности влияния их учебной, научной и общественной деятельности как на студентов, так и на преподавателей других кафедр. Основными линиями влияния преподавателя на студентов являются, во-первых, уровень его знаний; во-вторых, методы его работы, которые становятся примером для студентов; в-третьих, стиль отношений со студентами; в-четвертых, идейный, нравственный, гражданский облик преподавателя. Только преподаватель, являющийся образцом идейной убежденности, увлеченности, наделенный глубокими знаниями, широкой эрудицией, стремящийся к неустанному научному поиску, умеющий отстаивать свои научные взгляды, обладающий творческим отношением к делу, может оказать значительное влияние на профессиональное становление будущих учителей.

Руководство процессом формирования общепедагогических знаний, умений и навыков у студентов осуществляется не только через личность преподавателя, но и на уровне кафедральной системы управления, направленной, во-первых, на обеспечение единства педагогических воздействий всего коллектива кафедры; во-вторых, на взаимосвязь кафедры педагогики с другими кафедрами института, координацию их деятельности, установление единства в преподавании всех психолого-педагогических дисциплин. Основным направлением связи кафедры педагогики с другими кафедрами дисциплин психолого-педагогического цикла является прежде всего совместная работа по совершенствованию учебного процесса. Это координация программ по педагогике, психологии и частным методикам для устранения дублирования и выработки единой трактовки общепедагогических положений; разработка скоординированных списков литературы, рекомендуемой студентам для самостоятельного изучения по проблемам педагогики, психологии, методики; совместное консультирование курсовых и дипломных работ; совместное проведение спецкурсов и спецсеминаров по педагогике, психологии, методике; совместная разработка программы педагогической практики, методических материалов в помощь преподавателям и студентам; совместная работа при подготовке, проведении и подведении итогов педагогической практики; проведение научно-практических конференций выпускников педвузов по проблемам, общим для разных дисциплин. Основной формой организации такой совместной работы являются методические объединения преподавателей психолого-педагогического цикла, создаваемые на факультетах.

Важным направлением взаимосвязи кафедр психолого-педагогического цикла является совместное проведение научно-исследовательской работы в составе исследовательских групп и научных лабораторий, направленной на совершенствование подготовки учителя (это разработка единой программы исследования, методологии и методики исследования, совместная подготовка и издание научных трудов, проведение научных семинаров, научно-практических конференций и др.), организация стажировки преподавателей на кафедрах педагогики, психологии, методики.

Например, в МГПН им. В. И. Ленина систематически проводятся научно-практические конференции преподавателей психологопедагогического цикла (например на тему: «Использование передового педагогического опыта в системе учебных занятий»), а также координационных совещаний.

Большое значение в профессиональной подготовке учителя имеет взаимодействие преподавателей кафедры педагогики с преподавателями общественно-политических и специальных дисциплин. Это взаимодействие осуществляется по следующим направлениям: совместная работа по разработке квалификационной характеристики учителя, совместное

обсуждение методологических и методических вопросов на ученых советах факультетов, научно-практических конференциях преподавателей факультетов, согласование программ курсов с точки зрения их профессиональной направленности, координация действий преподавателей кафедр общественно-политических, психолого-педагогических и специальных дисциплин в руководстве педагогической практикой, совместное проведение внеаудиторной работы со студентами и т. д.

Развитие связей кафедр педагогики с другими кафедрами психолого-педагогического цикла, а также с кафедрами общественно-политических и специальных дисциплин позволяет усовершенствовать учебные планы педагогических вузов, сделать их более педагогически направленными и обеспечивающими формирование у студентов системы фундаментальных знаний, а также дает возможность повысить их мировоззренческий уровень.

Таким образом, основными путями и средствами эффективного формирования у студентов системы общепедагогических знаний, умений и навыков в процессе учебных занятий является структурирование содержания учебного материала, предполагающее его концентрацию вокруг ведущих идей, концепций, выделение ведущих педагогических категорий и понятий, установление межпредметных и внутрицикловых связей; сочетание различных форм организации учебного процесса, согласование их содержания, форм и методов организации; использование комплекса методов и средств обучения (проведение самостоятельной работы воспроизводящего, творческого и исследовательского характера, проблемный подход в обучении, решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, изучение и анализ педагогического опыта, системы практических заданий, разработка учебно-методических комплексов и др.); обеспечение квалифицированного руководства этим процессом на уровне кафедральной системы и личности преподавателя, на основе взаимодействия кафедральной и общеинститутской систем управления.

3. Формирование системы общепедагогических знаний, умений и навыков у будущих учителей в процессе педагогической практики

Марксистско-ленинская теория рассматривает деятельность как целенаправленный процесс преобразования действительности и специфический способ отношения человека к окружающему миру. Модель человеческой деятельности, по Марксу, характеризуется целью, предметом, на который она направлена, средствами, с помощью которых осуществляется, результатом.

Руководствуясь марксистско-ленинской теорией деятельности, мы рассматриваем педагогическую практику как вид практической деятельности студентов, направленный на решение различных педагогических задач. Спецификой этой деятельности является то, что в ней в большей мере (по сравнению с учебно-познавательной) осуществляется идентификация с профессиональной деятельностью учителя. Практика проводится в условиях, адекватных условиям самостоятельной педагогической деятельности. Работа студентов в период практики характеризуется тем же многообразием функций (обучающей,

воспитательной, общественно-политической) и отношений (с учащимися, их родителями, учителями, студентами), что и работа педагога.

В то же время педагогическая практика — форма профессионального обучения в высшей школе, и как таковая, основывается на профессиональных знаниях, опирается на определенный теоретический фундамент, обеспечивая практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, овладение способами ее организации.

В процессе теоретического обучения учебно-познавательная и учебно-практическая деятельность студентов по овладению педагогическими знаниями, умениями и навыками организуется в соответствии с логикой науки, в тесной связи с темами теоретического курса. В процессе педагогической практики теоретические знания используются в новых условиях, для решения конкретных практических задач. Единство формирования системы знаний, умений и навыков в процессе учебных занятий и практики обусловлено тем, что теоретические знания функционируют в практической деятельности учителя и сама педагогическая деятельность представляет собой единство теоретического и практического компонента, синтез теории и опыта.

Деятельность в советской психологии рассматривается как взаимосвязь внутренней идеальной и внешней предметной деятельности, взаимодействие цели, мотивов, условий и результата. Внутренняя идеальная деятельность предполагает проектирование, прогнозирование результата, осмысление цели, принципов и способов действий, условий их реализации. Внешняя предметная деятельность предусматривает организацию непосредственных практических действий и операций с предметами и явлениями окружающей действительности. Такая структура характеризует и

деятельность студентов в период педагогической практики, благодаря чему создаются возможности для целостного формирования системы общепедагогических знаний, умений и навыков.

В основных направлениях перестройки высшего и среднего специального образования поставлена задача нового подхода к организации педагогической практики, повышения ее роли в овладении навыками профессионального мастерства, основами организаторской и воспитательной работы.

Новый подход к организации педагогической практики основывается на следующих положениях:

1. Ведущей ключевой задачей педагогической практики становится развитие индивидуальных творческих способностей будущих учителей. Для решения этой задачи предусматривается большая дифференциация и индивидуализация содержания и организации практики (вариативность заданий, предлагаемых студентам на выбор с учетом уровня их профессиональной направленности, общеобразовательной и профессиональной подготовки, индивидуальных особенностей, добровольный выбор объекта работы и видов деятельности; широкое сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы), Наряду с закреплением студенческих групп за школами используется индивидуальное прикрепление отдельных студентов к опытным учителям-воспитателям.

2. Практика более тесно связывается с изучением дисциплин психолого-педагогического цикла. На первом этапе (I—III курсы) она носит характер психолого-педагогического

практикума, обеспечивающего целенаправленное соотнесение теоретических знаний с реальной школьной действительностью.

Это обеспечивает обогащение теоретической базы организации самостоятельной практической деятельности студентов.

3. Практика организуется на договорных началах со школами и другими учебно-воспитательными учреждениями на базе учебно-научных педагогических комплексов. Учебно-практические задания студентам сочетаются с заданиями по заказу общеобразовательных школ и органов народного образования.

4. В организации педагогической практики предусматривается усиление самостоятельности и активности студентов, участие органов студенческого самоуправления, учет мнения студентов.

На основе этих положений в МШИ им. В. И. Ленина, который стал научно-методическим центром при Государственном комитете по народному образованию, разработана новая структура педагогической практики (см. табл. 8).

Наиболее сложным вопросом новой организации практики является ее взаимосвязь с изучением теоретических курсов, применение теории на практике.

Изучение отношения студентов предвыпускного и выпускного курсов к применению педагогической теории в процессе практики показало, что 70% (из 1200 изученных студентов) поняли важность и значимость применения теории для решения практических задач, однако 30% из них выразили отрицательное отношение к возможности применения педагогической теории, в частности при организации воспитательной работы во время практики. Эти студенты считали, что их практическая работа ведется лишь с позиции здравого смысла, на основе выполнения рекомендаций и советов учителей и методистов. Вот почему важно, чтобы студенты научились сознательно применять теоретические знания в своей практической деятельности, теоретически осмысливали эту деятельность, осознавали профессиональную значимость педагогической теории.

Таблица 8

Структура педагогической практики в МГПИ им. В. И. Ленина (учебный план 1988 г.)

Виды деятельности

Семестры

1. Лабораторные практикум
2. Психолого-педагогический практикум
3. Летняя педагогическая практика
4. Учебно-воспитательная практика Б. Стажерская практика

I—II III—V

IV, VI (по 8 недель)

VIII IX (X)

О необходимости теоретического осознания студентами своей практической работы Н. К. Крупская писала еще в 1923 г. в статье «Реорганизация подготовки учительства»: «Подготовка студенчества к педагогической работе должна вестись не отвлеченным, схоластическим путем, а должна вестись в процессе организации педагогической работы студенчества и с теоретическим обоснованием этой работы»(СНОСКА: *Крупская И. К.* Пед. соч.—М., 1959.—Т, 3,—С. 63.).

Применение педагогической теории в практической деятельности предусматривает: вскрытие основных закономерностей, лежащих в основе изучаемых педагогических явлений; соотнесение наблюдаемых явлений с теоретическими знаниями; объяснение отдельных фактов и явлений с точки зрения общих закономерностей и принципов; проверку общепедагогических теоретических знаний на конкретных фактах; вскрытие новых сторон изучаемых явлений; применение общих принципов к рассмотрению отдельных фактов и явлений.

В процессе применения знаний происходит их дифференциация, существенное отчленяется от несущественного и на основе активной аналитико-синтетической работы мысли происходит формирование обобщений высокого уровня, обеспечивающих в дальнейшем применение усвоенных знаний в новых условиях.

Применение знаний на практике — сложный аналитико-синтетический процесс, который предполагает «способность анализировать и синтезировать, конкретизировать общие, абстрактные положения и отвлекаться от конкретных данных, усматривать в частном общее, связывать в единую систему знания различной степени общности, перестраивать приобретенные знания в соответствии с требованиями задачи, переосмысливать один и тот же объект или явление под углом зрения разных систем знаний»(СНОСКА: Психология решения учащимися производственно-технических задач/Под ред. Н. А. Мевчииской.— М., 1965,—С- 10.)Только в процессе применения знаний на практике можно достаточно прочно овладеть ими, приобрести умение использовать *их* в различных условиях и различных педагогических ситуациях. Именно на этой основе развивается творческое мышление будущих учителей, формируется творческий подход к педагогической деятельности.

Успешная реализация знаний студентов во время педагогической практики предполагает, во-первых, актуализацию ранее усвоенных знаний, которые необходимы для решения поставленных перед практикантами практических задач, и, во-вторых, синтезирование их.

Актуализация, осуществляемая путем воспроизведения теоретических знаний, возможна лишь при обсуждении теоретических вопросов с опорой на личный опыт практикантов или при анализе опыта самих студентов с обязательным его теоретическим обоснованием.

Актуализация ранее усвоенных знаний дает возможность проверить качество усвоения этих знаний, а также закрепить, уточнить, конкретизировать, углубить их. Сама актуализация — это не простое «приложение» прошлых знаний к новым фактам, задачам, а использование человеком прошлого опыта для познания и раскрытия нового.

В процессе педагогической практики студентам показывается разнообразие педагогических ситуаций, иллюстрирующих и конкретизирующих те или иные закономерности и принципы коммунистического воспитания. Анализ, сравнение и обобщение педагогических явлений, наблюдаемых в период практики, осмысление их с позиции психолого-педагогической теории, анализ личного опыта с его теоретическим обоснованием, обсуждение теоретических

вопросов с опорой на опыт учителей и личный опыт практикантов способствуют развитию педагогического мышления будущих учителей.

В ходе практики создаются условия для синтеза знаний по психологии, педагогике, методике преподавания предмета. Это обусловлено тем, что в практической работе студенты руководят такими педагогическими процессами, как развитие, воспитание и обучение детей, синтезируя теоретические знания о развитии, воспитании, обучении, полученные при изучении курсов психологии, педагогике, методике преподавания предмета. Этот синтез знаний и создает у студентов всестороннее представление о педагогических явлениях.

Умение синтезировать знания из различных областей науки тесно связано с высоким уровнем развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности студентов: анализом и синтезом, сравнением, обобщением. С.Л. Рубинштейн, раскрывая роль аналитико-синтетической мыслительной деятельности, подчеркивал, что «объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства»(СНОСКА: *Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования.*— М., 1958.— С. 98—99.). Организация аналитико-синтетической мыслительной деятельности студентов во время практики помогает им увидеть уже изученные, знакомые явления, факты с новых сторон, уточнить и углубить некоторые понятия, способствует развитию их педагогического мышления.

В целях стимулирования аналитико-синтетической мыслительной деятельности студентов в период практики применяются приемы всестороннего анализа условий решения той или иной практической задачи; выявления положительных и отрицательных сторон в результате выполнения практических заданий; установления причин успеха или неудач; обоснования результатов выполнения того или иного задания.

Наряду с применением знаний, приобретенных в период теоретического обучения в вузе, в процессе педагогической практики студенты приобретают также знания, источником которых является их собственная деятельность, т. е. эмпирические, практические знания, почерпнутые из личного опыта. Это знания по методике, технике поведения учителя, методике и технике проведения отдельных форм и видов учебно-воспитательной работы и др. Если не направлять студентов по пути осмысливания своей работы, заботясь лишь только о выполнении имн заданий, то у них может произойти разрыв между теоретическими и чисто практическими знаниями и в этом случае система сформировавшихся знаний может иметь узкопрактический характер.

Изучение деятельности студентов в период педагогической практики показывает, что переход от знаний к практике не осуществляется автоматически. Нужны определенные средства и специально организованные условия, стимулирующие применение знаний, теоретическое осмысление студентами практической работы, обеспечивающие «переход» теоретических знаний в инструмент практической деятельности. Педагогические знания должны быть переведены на язык практических действий, практических ситуаций, т. е. стать средством решения практических задач (СНОСКА: См.: *Моделирование педагогических ситуаций; Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя*//Под ред, Ю. Н. Кулюткина, Г, С, Сухобской.— М., 1981.—С. 5)

Возможны различные варианты сочетания педагогической практики с изучением теоретических курсов: 1) после изучения теории вопроса студенты, в ходе педагогической практики, выполняют самостоятельно практические задания, результаты которых

коллективно обсуждаются и анализируются в процессе учебных занятий; 2) после изучения теории вопроса студенты знакомятся с опытом работы школы, учителя, классного руководителя по соответствующей проблеме, дают научный анализ этого опыта, а затем самостоятельно выполняют практические задания; 3) после изучения теории вопроса студенты знакомятся с опытом работы школы, проектируют свою работу (разрабатывают планы, программы), затем проводится деловая игра по имитации условий предстоящей работы (в группе студентов), и лишь на основе такой подготовки студенты выполняют этот вид работы самостоятельно. Сравнение результатов работы студентов по этим вариантам показывает, что на I—II курсах целесообразен третий вариант, когда преподаватель сам организует поэтапное применение студентами теории на практике на основе дидактической переработки теоретического материала (при анализе опыта школы, обсуждения проектов, программ студентов, в процессе проведения деловой игры). И лишь на следующих этапах обучения студентов используются первый и второй варианты.

В качестве системы средств обучения студентов сознательному применению педагогических знаний могут быть использованы: постановка перед студентами задачи использования педагогической теории (создание установки на актуализацию и синтезирование знаний), система заданий, стимулирующих теоретическое осмысление студентами педагогических явлений, организация дискуссий, деловых игр, моделирования педагогических ситуаций во время практики, коллективное обсуждение и анализ деятельности студентов, сочетание контроля со стороны руководителей практики с общественным контролем и самоконтролем самих студентов; проведение семинаров, консультаций, направляющих будущих учителей на применение педагогической теории в практической деятельности; общепедагогическое руководство практикой, обеспечивающее взаимодействие педагогов, психологов, методистов, учителей в период практики.

Видами заданий, стимулирующих применение студентами педагогической теории и синтезирование знаний в период практики, являются как кратковременные задания (научное обоснование цели и структуры урока, методов обучения, избранных для применения на уроке; обоснование темы и цели воспитательного мероприятия, основной воспитательной задачи, стоящей перед детским коллективом, и др.), так и длительные (организация работы над проблемами, которые требуют воспроизведения определенных положений теории, осознания конкретных условий решения той или иной проблемы, определения методов ее решения, осуществления системы работы, анализа достигнутых результатов).

Использование этой системы заданий способствует не только закреплению, но и более глубокому раскрытию научного содержания теоретических знаний, более осмысленному их усвоению.

Студенты в теории ищут ответы на вопросы, которые ставит перед ними практика, испытывают потребность в профессиональных знаниях и умениях (по специальным, общественно-политическим и психолого-педагогическим дисциплинам). «Испытываемая или осознаваемая человеком зависимость его от того, в чем он нуждается или в чем он заинтересован, что является для него потребностью, интересом, порождает направленность на соответствующий предмет», — писал С. Л. Рубинштейн¹. Формирующаяся «сознательность знания» (СНОСКА: *Леонтьев А. Н. Деятельность*^ Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 280.) свидетельствует о том, какой смысл приобретают знания для профессиональной и учебной деятельности будущих учителей.

Теоретические знания являются основой формирования обще-педагогических умений и навыков. В процессе формирования у студентов системы умений и навыков целесообразно руководствоваться следующими исходными положениями.

1. Процесс формирования общепедагогических умений и навыков органически связан с процессом формирования системы педагогических знаний.

Формирование общепедагогических умений направлено на практическое освоение педагогической деятельности, которое включает в себя следующие структурные элементы, взаимосвязанные и взаимообусловленные: овладение теоретическими знаниями о сущности, способах организации педагогической деятельности, изучение и анализ реальной деятельности учителя, организация собственной практической деятельности.

Теоретические знания о задачах, содержании, формах и методах педагогической деятельности помогают студентам увидеть ее идеальную картину (какой должна быть деятельность учителя). В результате непосредственного наблюдения студентами практической деятельности учителя у них складывается представление о реальной педагогической деятельности (какая она в жизни). Наблюдая возможные случаи неадекватности идеального представления и реального его воплощения, анализируя причины этой неадекватности, студенты приходят к выводу, что выбор действий обусловлен закономерными связями компонентов педагогического процесса (задач, содержания, форм и методов, условий решения педагогических задач). В процессе своей практической деятельности будущие учителя осваивают конкретные действия, составляющие структуру умений (актуальное «я» в деятельности). Теоретические знания о сущности и способах педагогического процесса, о сущности, структуре педагогических умений являются основой их освоения.

2. Формирование системы общепедагогических умений и навыков представляет собой целенаправленный, длительный процесс, основанный на глубоком осознании студентами целей, задач, содержания, конкретных условий, способов и приемов педагогической деятельности. На организацию этого процесса влияет, с одной стороны, довузовский опыт деятельности (познавательной и общественной) будущих учителей, определенный уровень их организаторских умений и, с другой — послевузовский опыт совершенствования практических умений и навыков (в период стажировки выпускников педвузов и дальнейшей самостоятельной педагогической деятельности).

3. Эффективное формирование системы общепедагогических умений и навыков у студентов осуществляется в процессе систематической учебно-практической и самостоятельной практической деятельности в ходе непрерывной педагогической практики. Она организуется в течение всех лет обучения студента в институте и создает возможности для длительной учебно-воспитательной работы с детьми. Практическая деятельность студентов в период непрерывной педпрактики органически сочетается с их научно-исследовательской работой по проблемам педагогики, психологии, методики.

4. Процесс формирования системы практических умений и навыков осуществляется на основе учета уровня подготовки, индивидуальных особенностей студентов.

Программа формирования системы общепедагогических умений основывается на концентрическом принципе, постепенном усложнении и развитии каждой группы умений, расширении объема каждого умения. На каждом этапе обучения у студентов формируются не отдельные группы умений, а их система, но разного содержания и уровня. Например, умение изучать учащихся и детский коллектив последовательно развивается у студентов от первого к выпускному курсу: усложняются программы изучения (от изучения отдельных проявлений и особенностей личности и коллектива к их комплексному изучению), методы изучения личности и коллектива (от наблюдения, беседы, изучения творческих работ и др. к

экспериментальным методам), расширяется объект изучения (от отдельных учащихся к коллективу).

С учетом целей и содержания обучения и уровня подготовки студентов в программе выделяются следующие этапы формирования общепедагогических умений.

Начальный, пропедевтический этап (I курс) — ориентация студентов на изучение личности школьника, создание у них установки на овладение педагогическими умениями, ознакомление студентов с перечнем профессиональных умений, необходимых учителю для успешной учебно-воспитательной работы с детьми (в курсе «Школьник, его развитие и воспитание»), стимулирование разработки первокурсниками программы овладения педагогическими умениями и навыками.

Основной этап (II—III курсы)—овладение фундаментальными знаниями, являющимися теоретической основой общепедагогических умений и навыков (в процессе изучения курсов «Педагогика», «История педагогики»); теоретическое осмысление сущности, структуры, способов организации профессиональной деятельности учителя, практическое овладение системой общепедагогических умений в процессе учебных занятий и непрерывной педагогической практики.

Завершающий этап (IV—V курсы) — обобщение, систематизация, закрепление и углубление общепедагогических знаний, умений и навыков в процессе спецкурсов и спецсеминаров и учебно-воспитательной практики.

Постепенное усложнение деятельности студентов от курса к курсу осуществляется по следующим направлениям:

— по объекту деятельности (от работы с малыми коллективами, например, с пионерским звеном или октябрятской звездочкой, к руководству классным коллективом, а затем к работе в общешкольном масштабе);

— по содержанию деятельности, которое определяется характером взаимодействия учителя с учащимися (на I этапе — овладение такими формами деятельности, как организация работы учителя, воспитателя, вожатого, с частичным включением в эту работу учащихся; на II этапе — овладение формами работы, требующими более сложного взаимодействия учителя и учащихся);

— по характеру деятельности (от репродуктивной, предполагающей выполнение конкретных задач учителя, классного руководителя, к репродуктивно-творческой, а затем к творческой с элементами научного исследования).

Усложнение деятельности студентов в период практики обуславливает и изменение характера руководства ею (от лабораторного практикума на I курсе к стажерской практике на выпускном).

Формирование системы общепедагогических умений и навыков обеспечивается научно обоснованным использованием различных методов и средств обучения.

В процессе педагогической практики создаются благоприятные условия для организации коллективной воспитательной деятельности.

Коллективная деятельность представляет собой взаимодействие деятельности педагогического коллектива школы (учителей, классных руководителей, администрации школы, в которой проходит практика), руководителей практики, преподавателей института, студенческого и ученического коллектива.

Воспитательная деятельность предполагает взаимное обогащение опытом друг друга, создание нового положительного опыта, взаимное воспитание воспитателей и воспитанников. Эта деятельность направлена на коммунистическое воспитание школьников, воспитание и самовоспитание будущих учителей, развития и совершенствования педагогического коллектива школы.

В процессе практики студенты учатся определению целей и задач коллективной работы, ее коллективному планированию, подготовке, проведению, подведению итогов.

Целенаправленная, научно обоснованная организация практической деятельности студентов предусматривает выполнение системы заданий, адекватно отражающих сущность и содержание педагогической деятельности. Педагогическая деятельность представляет собой, как уже отмечалось, процесс решения профессиональных задач, связанных с руководством учебно-воспитательной работой. Эта система заданий, направляющая практическую деятельность студентов, включает в себя задания в соответствии с основными этапами педагогического управления: ориентировку (диагностика, целеполагание, планирование); исполнение (практическое действие); контроль, анализ и коррекцию деятельности (продуктивное действие).

Важное значение имеет обучение студентов определению, постановке и реализации целей своей практической деятельности, ее планированию.

Цель деятельности, отмечал К. Маркс, определяет способ и характер действий человека. Целеполагание предполагает сознательную постановку целей деятельности, осознание значимости поставленных задач, преднамеренный выбор средств их достижения, анализ соответствия способов действия его целям и условиям, контроль и оценку степени реализации цели. Цель педагогической деятельности обеспечивает более целенаправленную, планомерную и результативную деятельность учителя и классного руководителя. Определение цели и задач учебно-воспитательной работы есть процесс и результат использования знаний о сущности, закономерностях, принципах, формах и методах обучения и воспитания детей; о возрастных и индивидуальных особенностях детей, об особенностях развития определенного детского коллектива и внутриколлективных отношений в нем; о содержании темы учебного или воспитательного занятия и методике его проведения.

Рассмотрим процесс формирования и развития умения студентов по определению и постановке целей и задач воспитательной работы с учащимися на опыте работы МГПИ им. В. И. Ленина.

С этой целью изучалась одна и та же группа студентов (50 чел.) в течение пяти лет. На I—III курсах студентов фронтально обучали определению и постановке воспитательных целей и задач своей деятельности. В систему обучения включались следующие элементы: раскрытие значимости цели и задач деятельности; актуализация теоретических знаний о цели и задачах коммунистического воспитания, деятельности учителя и классного руководителя, пионерской и комсомольской организаций; постановка проблемных вопросов; анализ результатов выполнения заданий по постановке задач отдельных форм и видов учебно-воспитательной работы; сравнение, соотнесение замысла и результатов работы.

Изучение динамики процесса формирования умений целеполагания дало следующие результаты.

После летней педагогической практики значительная часть студентов (56%) определяла и обосновывала задачи отдельных форм и видов воспитательной работы, исходя из общих целей коммунистического воспитания подрастающего поколения. Конкретные воспитательные задачи, которые ставились перед тем или иным воспитательным мероприятием, с учетом особенностей возраста и детского коллектива, смогли обосновать всего 16% студентов (из общего количества изучавшихся).

Вот обоснование одного из студентов последней группы: «Воспитательная задача того или иного мероприятия определялась конкретными условиями. Например, я проводил военно-спортивную игру. Известно, что в коллективе существует целая цепь зависимостей, отношения подчинения или руководства. Нужно, чтобы ребенок умел и подчиняться другому во имя общей цели, и в то же время, когда надо, быть руководителем. Наблюдая ?,& коллективом детей, я отметил несколько ненормальную ситуацию: председатель постоянно командует; есть пассивные ребята, которые не участвуют в организации дел. Поэтому перед военной игрой была поставлена задача: научить ребят правильным отношениям подчинения и руководства в коллективе. Решать эту задачу помогли правила военной игры со своей системой организации (в ней есть и старшие командиры, и подчиненные им солдаты). Ребята охотно выполняют приказы командиров, если игра организована правильно и четко. Председатель совета отряда, по решению большинства членов коллектива, был назначен подчиненным и тем самым учился выполнять приказы других командиров».

12% из общего количества студентов неправильно понимали суть воспитательных задач того или иного мероприятия, считая, что главное — развлечь детей, занять их, чтобы они не скучали.

На предвыпускном курсе в процессе учебно-воспитательной практики в школе использовалась система приемов обучения студентов целеполаганию с учетом уровня подготовки школьников, их индивидуальных особенностей: специальные задания по изучению учащихся и особенностей детского коллектива (уровня знаний, умений и навыков; степени общественной активности; уровня развития коллектива и др.) и по выявлению качества учебно-воспитательной работы в классе (достижения, недостатки, нерешенные задачи); формулирование и обоснование студентами задач отдельных видов работы (во время консультаций, семинаров); обсуждение плана работы студентов, анализ результатов работы.

Студенты обучались осознанию воспитательных задач перед всеми видами своей деятельности, перед каждым своим практическим действием.

Вот, например, как раскрывает свою работу по отбору учебного материала к уроку студентка предвыпускного курса: «Очень часто приходилось думать: давать этот материал или нет в нем

необходимости; и только при анализе урока иногда обнаруживалось, что именно этот материал и надо было дать, что он входит в круг вопросов, которые должен знать ученик. Поэтому почти на каждом уроке имела место доработка предшествующего материала».

Та же студентка на выпускном курсе отмечала, что она «при чтении методической и дополнительной научной литературы по теме определяла правильную последовательность изложения материала, которая обеспечивала бы его успешное усвоение учащимися. Выбрать

из всего изобилия материала самое необходимое, помогающее раскрыть суть понятия, всегда помогала цель урока и особенность класса. Класс, в котором я давала уроки, был эмоциональным, подвижным, поэтому при подборе материала старалась привлечь интересные факты, яркие примеры для раскрытия сущности явлений».

Итоги практики студентов предвыпускного курса показали, что могли определить и всесторонне обосновать конкретные воспитательные задачи 62% практикантов.

Без достаточного учета особенностей детского коллектива определяли и обосновывали задачи 24% студентов; на основе только собственных интересов и уровня своей подготовки («мне самой нравится эта тема», «у меня много материала по этой теме») — 12%.

Несколько человек (10% из общего количества) не смогли самостоятельно определить задачи своей работы в классе, что было обусловлено низким уровнем подготовленности студентов и условиями организации практики (сложностями класса, отсутствием контакта студента с классным руководителем). Этим студентам требовалась индивидуальная помощь.

На выпускном курсе применялась более дифференцированная система обучения студентов с учетом уровня их подготовленности и индивидуальных особенностей. По итогам всех видов практики осознанно определяли, обосновывали и решали конкретные воспитательные задачи своей работы с учащимися 83% студентов.

Итак, целеполагание составляет основу формирования и развития у студентов различных групп ключевых общепедагогических умений и навыков — изучать и анализировать опыт школы, изучать учащихся и ученический коллектив, планировать учебно-воспитательную работу, организовывать деятельность школьников в ее разнообразных формах, определять содержание и отбирать учебно-воспитательный материал, выбирать и использовать многообразные методы и приемы обучения и воспитания учащихся.

Процесс формирования системы общепедагогических умений включает в себя следующие звенья:

— постановку перед студентами задачи овладения практическими умениями и навыками, раскрытие ее профессиональной и личностной значимости, постановку перспектив предстоящей деятельности (что создает у студентов целевую установку на овладение умениями); ■ — раскрытие системы педагогических умений, которыми необходимо овладеть, и содержания каждого умения как определенной совокупности действий и операций, составляющих умение, и научно обоснованных способов выполнения действий;

— разработку программы формирования педагогических умений и навыков;

— организацию практической деятельности студентов и выполнение упражнений по овладению умениями;

— контроль за уровнем сформированное™ умений и навыков, учет хода и результатов деятельности студентов.

Основными методами формирования умений являются: система заданий студентам, в процессе выполнения которых они приобретают опыт практической деятельности; самостоятельные упражнения в овладении педагогическими приемами; проведение проблемного семинара в процессе практики; проведение консультаций; коллективное обсуждение и анализ работы практикантов.

Эффективным средством оценки качества педагогических умений у студентов является анализ их поведения в процессе выбора и выполнения вариативных заданий, характера затруднений, степени удовлетворенности результатами выполнения заданий.

Изучение показало, что в ситуациях выбора заданий до 60% студентов I—II курсов с интересом и большим желанием берутся за выполнение творческих заданий. Они недостаточно осознают значимость профессиональных знаний и умений для успешного выполнения заданий, считают, что успех учебно-воспитательной работы с детьми зависит только от их желания и активности. Это мнение обусловлено допрофессиональными установками и представлениями, связанными с успешной общественной работой с детьми в период обучения в школе.

Однако результативность работы студентов, выполнявших творческие задания, была низка; студенты не получали удовлетворения в силу значительных трудностей и неудач, у них резко снижался интерес к дальнейшей работе. И вместе с тем, выполняя репродуктивные и репродуктивно-творческие задания (без достаточного интереса на первом этапе), студенты добивались успеха, получали удовлетворение, что стимулировало их интерес к дальнейшей работе.

На младших курсах для студентов наиболее значима успешность выполнения задания, привлекательность его, а не фактор преодоления трудностей. Поэтому в ходе практики следует создавать условия, обеспечивающие успех деятельности младшекурсников. Это подробное разъяснение заданий, их задач, содержания и методов выполнения, раскрытие алгоритма действий, проведение деловых игр по проигрыванию этих действий, организация защиты проектов, контроля и самоконтроля студентов.

Таким образом, задания студентам младших курсов в большей мере носят репродуктивно-обучающий и репродуктивно-творческий характер. Они детализируются, конкретизируются, так как студенты еще не могут расчленять их на действия и каждое

действие для них представляет большую сложность. Кроме того, важное место в работе с младшекурсниками занимают задания мотивационно-ориентировочного характера (на осмысление цели и задач работы, условий ее успешности, на ознакомление с типичными затруднениями начинающих учителей, на формирование профессиональных знаний и умений, профессионального подхода к работе). Такие задания создают у будущих учителей профессиональные установки.

Руководство практической деятельностью студентов младших курсов носит обучающий характер, предусматривает подробное объяснение назначения, состава, принципов и методики выполнения различных действий и операций.

На старших курсах ведущее значение приобретают творческие задания. Но здесь обнаруживается противоречие: с одной стороны, у старшекурсников огромное желание к самостоятельности, к творчеству, а с другой — они испытывают трудности в применении знаний и умений в новых ситуациях. Они нередко проявляют стереотипный подход к работе, руководствуясь образцом работы учителя или своей работы на младших курсах. Причина этого явления — недостаточное развитие творческого мышления, потребности в самообразовании. В то же время на старших курсах для студентов (примерно для 60%) более значимы не столько успех и привлекательность задания, сколько фактор преодоления трудностей. Оценивая результаты своей работы в период практики, они отмечают степень ее направленности на детей (что удалось изменить в детях, в какой мере удалось сформировать ответственное отношение школьников к учебному труду, общественной деятельности и т.

д.). Поэтому на старших курсах широко используются вариативные творческие задания на развитие творческих способностей будущих учителей, формирование их потребности в педагогическом самообразовании. Действия студентов старших курсов носят более свернутый характер, поэтому задания могут быть более обобщенными.

Наиболее эффективными методами руководства практикой студентов выпускных курсов являются проведение дискуссий, проблемного семинара, коллективное обсуждение и анализ деятельности студентов, самооценка и самоанализ студентов.

Таким образом, система заданий студентам предусматривает взаимосвязь следующих их видов:

- 1) мотивационно-ориентировочного характера, в процессе выполнения которых студенты осознают личностную значимость умений и навыков, актуализируют и синтезируют психолого-педагогические знания, которые станут научной основой практической деятельности;
- 2) операционально-содержательного характера, когда студенты овладевают комплексом методов изучения учащихся и коллектива, формирования личности школьников и коллектива, организации деятельности школьников, практической работы с детьми с учетом результатов их изучения;
- 3) контрольно-закрепляющего характера, когда практическая работа с детьми организуется и корректируется с учетом индивидуальных особенностей учащихся и особенностей ученического коллектива, осуществляется контроль и самоконтроль за результатами деятельности.

Эта система заданий развивается и усложняется от курса к курсу в зависимости от целевых задач каждого этапа обучения, уровня подготовки студентов. Задания имеют разную направленность и содержание. Например, задания по наблюдению урока.

Опыт педагогических институтов показывает, что в течение всех видов практики студенты наблюдают около 80—90 уроков и вместе с тем слабо владеют умением их наблюдать и анализировать. Это во многом связано с тем, что деятельность студентов по наблюдению учебно-воспитательной работы носит однообразный, шаблонный характер. Необходима постепенно усложняющаяся программа наблюдения с I по V курс разных типов уроков и форм воспитательной работы, различных сторон деятельности учителя и учащихся и др. Например, на II курсе студенты дают общепедагогический анализ урока (принципы дидактики, методы обучения и др.), на III курсе проводят проблемный анализ урока (решение воспитательных задач, развитие познавательной активности школьников и др.), на IV курсе определяют уровень взаимодействия учителя и учащихся на различных этапах урока, на V курсе—уровень управления познавательной деятельностью школьников.

Важным условием эффективности процесса актуализации теоретических знаний и формирования и развития педагогических умений и навыков является сочетание педагогического контроля, коллективного анализа деятельности студентов и их самоконтроля, самоанализа и самооценки.

Коллективный анализ и оценка осуществляются на конференциях по итогам практики, методических совещаниях, семинарах, в процессе беседований, консультаций.

Самоконтроль, самоанализ и самооценка предполагают выявление самим студентом своих достижений, ошибок, неудач; соотнесение задач и результатов своей деятельности с педагогическим образцом; учет оценки окружающих (преподавателей, учителей, студентов); определение причин недостатков своей работы; поиск возможных вариантов улучшения собственной деятельности. Самоконтроль и самоанализ охватывают все этапы деятельности студентов в период практики, начиная с ее замысла (какого результата надо достичь), проведения текущего контроля за своей деятельностью (как реализуется замысел, степень соответствия или рассогласования) и кончая оценкой результатов деятельности (что удалось, что не удалось реализовать).

Анализ и самоанализ осуществляются как по содержательным критериям, характеризующим результат работы (качество знаний, умений и навыков, уровень поведения учащихся и др.), так и по процессуальным, характеризующим процесс и динамику развития детей и учителя (степень изменения и развития по сравнению с начальным уровнем).

Только объективная самооценка студентом уровня своей работы и своей подготовленности стимулирует его профессиональное самообразование и самовоспитание. Недооценка или переоценка своих возможностей, качества своей работы затрудняет профессиональное становление учителя. В качестве средств обучения студентов объективной самооценке результатов своей деятельности в период практики используются: обоснование критериев оценки деятельности студентов в период практики; сравнение качества работы студента на разных этапах практики, что позволяет ему определить динамику своего профессионального развития, наметить программу педагогического самообразования; сопоставление оценок студента на этапах подготовки и реализации отдельных видов учебно-воспитательной работы (например, сравнение оценок: за I вариант проекта урока, разработанный студентом после консультаций методиста, учителя; за II вариант проекта, переработанного по замечаниям и рекомендациям методиста, учителя; за проведенный урок); анализ уровня знаний, умений и навыков учащихся по темам и разделам учебной программы, которые изучались под руководством студента.

Целенаправленность процесса овладения педагогическими умениями и навыками усиливается, если практическая деятельность студентов приобретает исследовательский характер.

Во многих педагогических вузах широко используется выполнение студентами в период практики научно-исследовательских заданий. Такими заданиями могут быть следующие: выявить уровень сформированности у учащихся основных научных понятий (в определенном классе в соответствии со спецификой предмета), определить эффективные средства и приемы работы по их формированию; раскрыть пути оптимальной реализации воспитательных возможностей урока (на определенную тему в определенном классе); выявить уровень развития детского коллектива и определить пути формирования сплоченного коллектива, применять их в своей работе; определить уровень общественной активности школьников, задачи воспитательной работы по дальнейшему ее развитию; выявить условия эффективности системы работы.

При выполнении таких заданий студенты критически анализируют опыт работы школы, учителя, проверяют различные варианты решения исследовательских задач, ищут ответы на возникающие сложные вопросы. Выполнение исследовательских заданий становится для ряда студентов основой курсовых и дипломных работ.

Эффективность процесса формирования системы оощепадагогических умений и навыков в значительной мере определяется целостным характером руководства педагогической

практикой. Система руководства педпрактикой включает в себя три звена: 1) общеинститутский уровень руководства; 2) руководство школ и органов народного образования; 3) непосредственное руководство группой студентов. От степени согласования и единства этих звеньев зависит эффективность педагогической практики и, следовательно, формирования системы профессиональных умений у будущих учителей.

Ведущее место в руководстве педагогической практикой принадлежит вузовским преподавателям-методистам, осуществляющим непосредственное руководство студентами, группой практикантов в школе. Во многих педагогических институтах еще не преодолен функционализм в руководстве педагогической практикой, когда работой студентов в качестве учителей-предметников руководит методист по специальности, работой в качестве классных руководителей — преподаватель педагогики, выполнением заданий по психологии — преподаватель психологии, выполнением заданий по школьной гигиене — преподаватель школьной гигиены. До сих пор существуют отдельно схемы анализа уроков и внеклассных мероприятий по педагогике, психологии, методике, школьной гигиене.

Целостность процесса формирования системы общепедагогических умений и навыков обуславливает необходимость достижения единого общепедагогического руководства работой студентов. Это единство осуществляется по следующим направлениям:

- 1) органическая взаимосвязь всех компонентов руководства (постановка задач перед студентами, определение содержания их деятельности в период практики, использование комплекса форм и методов руководства, определение критериев оценки результатов практики);
- 2) разработка единых требований к студентам;
- 3) разработка различных вариантов документации по практике, учебно-методического комплекса как внутри института, так и в общесоюзном масштабе;
- 4) совместное обсуждение и анализ хода и результатов практики.

Составным компонентом руководства процессом формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов в процессе практики является единство контроля за их деятельностью и оказания методической помощи. Проводится как интегральный (результатов всей деятельности студентов), так и поэлементный (отдельных видов работы) анализ, но обязательно по комплексу показателей.

Например, качество деятельности студентов по планированию своей работы на период практики оценивается по следующим показателям: 1) качество плана (степень знания теоретических основ планирования, знание класса и уровня учебно-воспитательной работы с учащимися, степень реализации требований к плану при его оформлении); 2) степень обоснованности плана (осознание учебно-воспитательных задач, обоснование содержания, форм и методов своей работы с учащимися); 3) степень самостоятельности (характер помощи руководителей практики, по каким вопросам требовалась помощь, на каких этапах); 4) время, затраченное на составление плана (одни студенты выполняют в срок, другим требуется больше времени).

Интегральный анализ результатов практики предусматривает учет: степени теоретического осмысления практической деятельности, степени сформированности системы профессионально-педагогических умений и качества деятельности студентов (уроков, внеклассных занятий по предмету, внеклассной воспитательной работы); отношения к

педагогической профессии, к детям, к педагогической практике (степени ответственности, самостоятельности, творчества, интереса к работе и др.); качества работы на семинарах, методических совещаниях и консультациях; уровня анализа и самоанализа педагогической деятельности. Анализ качества деятельности студентов в ходе практики показывает, что их трудности и неудачи зависят как от объективных условий (особенностей класса, с которым практикант работает во время практики, системы работы классного руководителя и др.), так и субъективных, связанных с индивидуальными особенностями самих студентов (уровнем их теоретической и практической подготовки, отношением к педагогической профессии, к детям и др.).

В период педагогической практики проявляется прежде всего разный уровень профессиональной направленности студентов. Для группы студентов, имеющих установку «на себя», ведущими факторами удовлетворения от практической деятельности являются: достижение личного успеха, одобрение окружающих, возможность общения с товарищами, положительная оценка руководителей практики. Неудовлетворенность практикой у этих студентов вызывают трудности, возникающие в работе, отсутствие контакта с учителями, классными руководителями, требовательность руководителей практики.

Для группы студентов, имеющих установку «на детей», ведущими факторами удовлетворения практикой являются сознание своей ответственности перед детьми, возможность общения с учащимися, достижение положительных результатов в их воспитании, преодоление трудностей в работе. Неудовлетворение вызывают недостаток профессиональных знаний и умений, определенные личностные особенности (замкнутость, недостаточная требовательность к другим и др.). Поэтому важным условием эффективности практики является учет индивидуальных особенностей студентов, дифференцированный подход к ним, оказание конкретной методической помощи каждому студенту. Приведем характеристики двух студентов.

Елена П. поступила в институт по рекомендации педагогического совета школы, секретарь комитета комсомола школы в VIII—X классах, участница слета пионерского актива в Артеке, Всесоюзного сбора секретарей школьных комсомольских организаций; на протяжении школьных лет старалась как можно больше узнать о педагогической профессии, проверить себя, периодически читала журнал «Воспитание школьников», знала некоторые работы Д. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. Училась в школе

на «5» и «4». На I курсе выделялась в группе серьезным отношением к учебе, к общественной работе. Училась на «5» и «4». Эксперты — руководители практики, комсомольский актив, работники школы — дали высокую оценку ее отношению к работе, отмечая четкость, творческое отношение, активность. «Очень много идей и хорошее воплощение, умеет устанавливать контакт с детьми, хороший организатор» — таково мнение товарищей по группе. На II курсе — комсорг группы, организатор творческой атмосферы в группе, проводила интересные комсомольские собрания в группе (темы «Наш профессиональный долг», «Роль комсомольской группы в формировании личности учителя» и др.). В период педагогической практики проявляла творческое отношение к работе с детьми. Целенаправленность, учет возрастных особенностей детей, особенностей класса характеризовали ее работу. Наиболее удавался самоанализ своей работы, анализ мероприятий вместе с детьми. Испытывала затруднения в составлении плана работы, отборе содержания учебно-воспитательного мероприятия. Наибольшее удовлетворение в период практики получала от общения с детьми, сознания общественной значимости своей работы, постоянного узнавания нового. В своем микросочинении на тему «Как я понимаю профессиональный долг учителя» она написала: «Быть учителем не только великая честь, но и столь же великая ответственность: ведь учитель всегда и везде не только воспитатель

молодого поколения, полпред передовой науки в школе, но и страстный, убежденный борец за воплощение в жизнь социалистического гуманизма». В период практики давала хороший анализ положительных сторон и недостатков проводимых студентами мероприятий, вносила предложения по улучшению содержания и методов их проведения, причём в доброжелательной форме. Коэффициент самооценки — средний. Успеваемость — отличная. Выполняла курсовую работу по педагогике на тему «Межпредметные связи в обучении», защитила ее на «5», выступала с докладом на научной студенческой конференции, участвовала в педагогической олимпиаде.

На IV курсе Лена — член факультетского комсомольского бюро, ответственная за педагогический отдел. На высоком уровне владеет умением планировать и проводить отдельные виды работы с детьми, воспитательную работу с отдельными учащимися, на среднем — умением изучать личность учащегося и коллектив, проводить воспитательную работу с детским коллективом. Успеваемость по всем предметам «5».

На V курсе Лена в течение всего учебного года совмещала учебу в институте с самостоятельной работой в качестве учителя, имея учебную нагрузку в школе 8 ч в неделю. В характеристике, которую дал педагогический коллектив школы, подчеркивалось, что студентка внесла много нового в работу школы, проявляла творческое отношение к делу, установила хороший контакт с детьми, проводила большую индивидуальную работу со слабоуспевающими учащимися, выступала на педагогическом совете школы с сообщением по теме «Пути осуществления межпредметных связей в преподавании химии.».

Таким образом, процесс профессиональной подготовки Лены протекал целенаправленно, позитивно осуществлялось взаимодействие всех сторон подготовки (активность по общественно-политическим, психолого-педагогическим и специальным дисциплинам), развивались общепедагогические умения при постепенном усложнении их от курса к курсу. Учебно-познавательная и учебно-практическая деятельность Лены имела исследовательский характер. У нее была сформирована устойчивая установка на педагогическую профессию.

Наталья Б. выбрала педагогический институт по собственному желанию, хотя ее отговаривали и родители, и учителя школы, в которой она училась. Она имела опыт общественной работы в общешкольном масштабе (председатель КИДа, член агитбригады). Мотивы выбора педагогического института: «хотелось изучать любимый предмет», «хочется остаться всегда молодой». До института не читала педагогическую литературу. На I курсе проявляла лишь предметную направленность, имела установку «на себя» с чрезмерно завышенной самооценкой, высокой требовательностью к другим и слабым развитием самокритичности.

В период обучения на I курсе успеваемость по всем предметам — «3», по спецпредмету — «4». Оценка за педагогическую практику — «3». Товарищи по группе дали следующую характеристику работы Наташи в период практики: «формальное отношение к работе, не чувствуется заинтересованности, не хватает активности, инициативы, душевного отношения к детям; нет переживания за то, что не получается».

Самой Наташе наибольшее удовлетворение в период педагогической практики доставляли одобрение окружающих, собственная положительная оценка. Все, что Наташа проводила с детьми в школе, ей самой очень нравилось, она не видела и не хотела видеть никаких недостатков, резко встречала любые замечания товарищей.

На II курсе успеваемость Наташи по всем предметам оставалась на удовлетворительном уровне. Во время общественно-политической аттестации комсомольцы подвергли критике

работу Наташи в процессе практики, ее формальное отношение к детям. В ответ студентка оправдывала свои неудачи особенностями учащихся подшефного класса, констатируя лишь их отрицательные стороны. И тем не менее она подтверждала свое желание быть хорошим учителем. Ей давали задания *на* изучение детей, анализ собственной деятельности, осмысление задач и условий предстоящей работы. Группа установила систематический контроль за работой Наташи. Проводился коллективный анализ хода и результатов практики.

На III курсе во время практики Наташа была переведена в другой класс, в котором работал увлеченный творческий классный руководитель. Он поручил Наташе организовать в классе

агитбригаду. Эту работу она проводила с интересом. В качестве исследовательского задания ей порекомендовали тему «Самовоспитание школьников», актуальную для ее класса (и для нее самой). Значительно снизилась самооценка Наташей уровня развития педагогических умений. За практику на III курсе она получила оценку «4».

На V курсе Наташа работала в качестве учителя в школе (имея нагрузку 4 ч в неделю), получила распределение в эту школу, по всем предметам имела устойчивые хорошие оценки, продолжала работать над проблемой самовоспитания школьников.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки Наташи протекал противоречиво, положительные изменения достигались на основе учета ее индивидуальных особенностей (развитие педагогической направленности, формирование профессионально-личностных качеств).

Успех педагогической практики в значительной степени зависит от взаимодействия педагогического института с органами народного образования. От качества учебно-воспитательной работы в школе, уровня работы ее педагогического коллектива, отношения его к студентам зависит степень эффективности практики. Педагогические коллективы школ знакомят студентов с педагогическим опытом, раскрывают перед ними творческую лабораторию учителя, увлекают их педагогической профессией. Значимость этого звена руководства практикой обуславливает необходимость установления тесных связей с органами народного образования, со школами в ходе подготовки и проведения непрерывной педагогической практики (проведение серии координационных совещаний работников ГУНО, директоров школ и работников народного образования, постановка вопросов педагогической практики на педагогических советах школ, совещаниях классных руководителей и др.).

Наиболее успешно организуется педагогическая практика в учебно-научном педагогическом комплексе «педвуз — школа* (школа — лаборатория института, филиалы кафедр института в школах, экспериментальная школа и др.). В этих комплексах преподаватели института проводят опытно-экспериментальную работу, учителя включаются в научно-исследовательскую работу кафедр, преподаватели института ведут уроки в школе (или работают учителями), учителя ведут занятия со студентами в институте. В эту работу включаются и студенты.

Целенаправленное руководство процессом формирования общепедагогических умений и навыков у студентов в процессе практики требует квалифицированных кадров. Изучение опыта организации практики в педвузах страны показывает, что около 50% руководителей практики — почасовики, среди руководителей практики лишь 62% дипломированных специалистов (кандидатов наук, доцентов), 12% руководителей практики не имеют опыта работы в школе. Поэтому сегодня стоит задача обеспечения руководства практикой

студентов (особенно младших курсов) штатными преподавателями (в том числе оформление учителей на ставку работников института).

Таким образом, в период педагогической практики интенсифицируется процесс профессионального становления и самоопределения будущих учителей, актуализируются и углубляются их теоретические знания, развиваются и совершенствуются педагогические умения и навыки. Формирование и развитие общепедагогических знаний, умений и навыков представляет собой целостный процесс, включающий в себя: осознание значимости знаний, умений и навыков в деятельности учителя; усвоение знаний, их применение на практике, знание системы умений и навыков, необходимых учителю современной школы; способов актуализации знаний, овладения умениями и навыками; выполнение системы заданий по актуализации знаний и овладению умениями и навыками; контроль и самоанализ уровня сформированностиTM знаний, умений и навыков и корректировка дальнейшей работы. Важнейшими условиями эффективности формирования и развития общепедагогических знаний, умений и навыков являются взаимосвязь практики с изучением теоретических курсов, сочетание практической и исследовательской деятельности студентов в период практики, осуществление индивидуального подхода к студентам, сочетание педагогического управления и самоуправления, контроля и самоконтроля, самооценки будущих учителей.

Задания для самостоятельной работы

1. Проведите в группе дискуссию на тему «Роль и возможности применения педагогической теории в практической деятельности учителя».
2. Обсудите в группе следующее письмо студентки Кировского педагогического института в «Учительскую газету»:

На словах и на деле

У нас, как и во всех педвузах, введена непрерывная педагогическая практика. Меня нововведение страшно обрадовало: год после школы я работала учителем русского языка и литературы в сельской восьмилетке и, начав занятия в институте, страшно скучала по детям, по живой педагогике. Но вот что меня изумляет и, честно говоря, тревожит: многие наши студенты считают, что время, проведенное в школе, пропадает впустую. Недавно спросила одну девушку, почему она не была на практике. «Мне некогда заниматься пустяками, учиться надо, а не по классам бегать. Мне это ничего не дает», — был ответ.

Не понимаю, как можно так рассуждать будущему учителю. Через три-четыре года он придет к детям. А с чем придет-то? С пресловутым багажом теоретических знаний? Похвально, конечно, в совершенстве знать теорию, но я глубоко убеждена, что ее одной мало, ничтожно мало для того, чтобы стать хорошим

педагогом. Нужно уметь руководить классом. Нужно не только знать методику, но и постараться «примерить» ее на себя в непосредственном общении с ребятами, не только выучить по учебнику особенности детской психологии, но и видеть все эти особенности в конкретных, живых мальчишках и девчонках. Где еще учиться всему этому, как не в школе?

Когда я пришла в институт, была убеждена, что просто обязана тем, что узнала за год работы учителем, поделиться со своими однокурсниками. Сначала они слушали, но потом, к моему великому удивлению, обвинили в хвастовстве. Почему так получается? Почему студенты не хотят и слышать о школе, об учениках? Они ведь столкнутся с этим уже совсем скоро. И тоже будут делать ошибки, искать выход из всевозможных проблем и сложных ситуаций, на которые так щедра школьная жизнь. Ведь если послушать, все говорят о призвании к педагогике, заставившем поступить именно в педагогический институт. Тогда отчего же так не популярны у завтрашних учителей разговоры о том, о чем они мечтали с детства: о школе, детях, воспитании? И как «призвание» сочетается с пренебрежительным отношением к непрерывной педпрактике?

Очень хочу услышать, что думают обо всем этом другие: преподаватели педвузов, школьные учителя и главное — студенты.

Татьяна Злобина¹.

Учительская газета.—1986.—26 июля.

Послесловие

Общепедагогическая подготовка представляет собой системный и целостный процесс, направленный на формирование у будущих учителей системы общепедагогических знаний, умений и навыков, развитие их интереса к педагогической теории и школьной практике, педагогического мышления и творческого подхода к педагогической деятельности; это функционально-деятельностная система, которая обеспечивает целостную подготовку к учебно-воспитательной работе с детьми, к реализации многообразных функций учителя и комплексную организацию деятельности студентов (учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной профессиональной) в процессе обучения и воспитания в педвузе; системообразующее ядро в общей системе профессиональной подготовки учителя.

Целостность и системность общепедагогической подготовки студентов педвузов достигается, если:

- осуществляется единство принципов общепедагогической подготовки будущих учителей и взаимосвязь ее функций;
- осуществляется взаимосвязь теоретического и практического обучения; взаимодействие учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности студентов, в процессе которой формируется система общепедагогических знаний, умений и навыков;
- используется определенная система средств, предусматривающих единство процессуально-содержательных и мотивационно-ценностных сторон подготовки (совершенствование структуры, содержания, организации, методов и средств обучения и формирования интереса студентов к педагогической теории и школьной практике, к педагогической деятельности, к детям, развитие творческого подхода к педагогической деятельности; сочетание различных форм теоретического и практического обучения, организация поэтапного изучения педагогических дисциплин);
- соблюдаются определенные педагогические условия (учет индивидуальных особенностей студентов, систематический анализ качества их общепедагогической подготовки на

различных этапах обучения и корректировка содержания и методов обучения на основе полученных данных, стимулирование самоконтроля и самоанализа студентов и др.).

Совершенствование общепедагогической подготовки студентов педвузов предполагает разработку нового содержания общепедагогических дисциплин и педагогической практики на основе полного и глубокого отражения концепции коммунистического воспитания, разработанной в материалах XXVI съезда КПСС, достижений педагогической науки и смежных дисциплин, установления внутридисциплинарных и межпредметных связей, глубокого отражения личностного аспекта педагогического процесса (личности школьников, личности учителя, личности исследователя); использование разнообразных форм и методов проведения учебных занятий и педагогической практики; разработку модернизированных программно-методических средств обучения по педагогическим дисциплинам и педпрактике.

Это будет способствовать эффективному функционированию профессиональной подготовки учительских кадров в соответствии с решениями XXVII съезда КПСС и Основными направлениями перестройки высшего образования и обеспечит более эффективную подготовку будущих учителей к обновляющимся условиям их практической деятельности в школе.

Рекомендуемая литература

Маркс К. Капитал//Маркс К., Энгельс Ф. Соч.—2-е изд.—Т. 23.—С. 781; Т. 24.—С. 596; Т. 25.— Ч. 1.—С. 505; Т. 25.—Ч. 2.—С. 486.

Маркс К. Критика Готской программы//Там же.— Т. 19.— С. 9—32.

Маркс К. Тезисы о Фейербахе//Там же.—Т. 3.—С. 1—4.

Маркс К. Экономические рукописи 1857—1859 годов//Там же.— Т. 46.— Ч. 1.—С. 508.

Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии//Там же,— Т. 4.—С. 419—459.

Энгельс Ф. Анти-Дюринг//Там же.— Т. 20.— С. 5—326.

Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии// Там же —Т. 21.—С. 269—317.

Энгельс Ф. Принципы коммунизма//Там же,—Т. 4,—С. 322—339.

Ленин В. И. Доклад о концессиях. Собрание актива московской организации РКП(б) 6 декабря 1920 г.//Полн. собр. соч.—Т. 42,—С. 55—79.

Ленин В. И. Задачи союзов молодежи//Там же.—Т. 41.—С. 298—318.

Ленин В. И. К вопросу о политике Министерства народного просвещения//Там же.—Т. 23.—С. 125—135.

Ленин В. И. Материализм к эмпириокритицизму//Там же.— Т. 18.— С. 384.

Ленин В. И. Очередные задачи Советской власти//Там же.—Т. 36.— С. 165—208.

Ленин В. И. Речь на Всероссийском совещании волитпроснегов губернских и уездных отделов народного образования 3 ноября 1920 г.//Там же.— Т. 41.—С. 398—408.

Ленин В. И. Речь на Всероссийском съезде учителей-интернационалистов// Там же.—Т. 36,— С. 420—421.

Ленин В. И. Странички из дневника//Там же,—Т. 45.—С. 363—368. *Ленин В. И.* Философские тетради/Там же.—Т. 29.—С. 620. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза.— М., 1986.

Программа Коммунистической партии Советского Союза — М., 1986. *Горбачев М. С.* Революционной перестройке — идеологию обновляя; Речь на Пленуме ЦК КПСС 18 февраля 1988 года.—М., 1988.

Блонский П. П. Мои воспоминания.—М., 1971.

Крупская И. К. Воспитательная роль учителя//Пед, соч.: В 10 т.— М., 1957—1959.—Т. 3.

Крупская И. К. Забота партии о народном учителе//Там же.— Т. 2.

Крупская И. К. О подготовке педагога//Там же.— Т. 3.

Крупская И. К. Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом//Там же.— Т. 3.

Луначарский Д. В. Ленин и народное образование.— А!.. 1960.

Луначарский А. В. О воспитании и образовании.— М., 1976.

Макаренко А. С. Избр. пед. соч.: В 2 т.— М., 1977.

Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы//Избр. пед. произв.: В 5 т.— Киев, 1980.—Т. 4.

Абдуллина О. А. Использование педагогических фактов в процессе учебных занятий по педагогическим дисциплинам //Со в. педагогика.— 1981,—№ 7.— С. 114—122.

Абдуллина О. А. Общие педагогические подготовка студентов //Сов. педагогика,—1984.—К» 5.—С. 68—74.

Абдульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности//Проблемы психологии личности.— М., 1982.

Азаров Ю. П. Искусство воспитывать.—М., 1985.

Загоринский В. И. Учитель как исследователь.— М., 1980.

Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности.— Л., 1970.

Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя.—Л., 1967.

Кулюткин Ю. П. Педагогическая задача//Творческая направленность деятельности педагогов.—Л., 1978.

Кулюткин Ю. И., Сальникова И. Е. Игровые ситуации в процессе обучения студентов педвуза//Педагогические проблемы и способы их решения учителей.—Л., 1979.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение.— М., 1979.

Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя/Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской.— М., 1981.

Никандров И. Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики.— М., 1979.

Никандров И. Д., Кап-Калик В. А. Творчество как условие профессиональной подготовки будущего учителя//Сов. педагогика,— 1982.— № 4.— С. 90—32.

Пискунов А. И. История педагогики как учебный предмет в педагогическом вузе//Сов. педагогика,—1983.—№ 7,—С. 79—85.

Пискунов А. И. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя//Сов. педагогика.—1985.—№ 12.—С. 42—47.

Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки/Под ред. А. И. Щербакова.—Л., 1980.

Равкин З. И. Курс истории педагогики —школа формирования мышления// Нар. образование.— 1981,— № 3.— С, 30—35.

Равкин З. И. Пути усиления профессиональной направленности преподавания курса педагогики//Сов. педагогика.—1982.— № И,—С. 70—75,

Раченко И. П. НОТ учителя.—2-е изд. перераб. и доп.— М., 1989.

Розов В. К. Педагогическое образование на современном этапе//Вестн высш. школы.— 1980.— № П.—С. 13—18.

Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки.— М., 1976.

Сластенин В. А. Формирование социально активной личности учителя// Сов. педагогика,— 1981,—№ 4.—С. 76—84.

Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования.— Л., 1967.

Щербаков А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя//Вопр. психологии.— 1981.— № 5.— С. 13—21.

http://www.pedlib.ru/Books/2/0131/2_0131-1.shtml