

Научная статья

УДК 378.145

doi: 10.20323/1813-145X-2021-6-123-57-68

### Отражение таксономии связей педагогической теории и практики в профессиональной подготовке будущего учителя

**Сергей Викторович Яковлев**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». 119571, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88  
yakov27lev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8807-5995>

**Аннотация.** В статье на основе историко-семантического и морфологического анализа научных понятий современной педагогики «метод», «методика», «методология», «техника» и «технология» рассматривается их соотношение, что позволяет расширить представления о взаимосвязи педагогической теории и педагогической практики. Автором предложена идея таксономического подхода к установлению строения и единства педагогической теории и практики организации учебно-воспитательного процесса. Выявлены таксономические единицы, попарно устанавливающие взаимосвязи педагогической теории и практической педагогической деятельности на различных уровнях иерархического соподчинения. К ним относятся методология — технология, методика — техника, метод — прием творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности. Показано, как в мастерстве учителя на различных этапах его освоения отражается теоретическая научная подготовленность работника образования. Раскрываются возможности учета иерархического строения взаимосвязей педагогической теории и педагогической практики в совершенствовании содержания и структуры общепедагогической подготовки будущего учителя, выражающегося в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по педагогическим специальностям. Предложена таксономическая модель учебного плана профессиональной подготовки учителя с учетом ее иерархического строения и поуровневых взаимосвязей теоретической и практической профессиональной подготовки будущего учителя.

Научные выводы статьи способствуют поиску ключей к решению некоторых методологических вопросов современной педагогики, связанных с проблемами развития научного аппарата современной педагогики, а также способствующих решению задач, связанных с практической организацией подготовки педагогических кадров.

Статья адресована научным и практическим работникам образования, студентам средних специальных и высших педагогических учебных заведений, всем интересующимся современными проблемами педагогической науки и образовательной практики.

**Ключевые слова:** таксономия, педагогическая технология, педагогическая техника, методология педагогики, методика преподавания, метод воспитания, метод обучения

**Для цитирования:** Яковлев С. В. Отражение таксономии связей педагогической теории и практики в профессиональной подготовке будущего учителя // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6 (123). С. 57-68. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-6-123-57-68>.

Original article

### Reflection of the taxonomy of relationships between pedagogical theory and practice in the professional training of future teachers

**Sergei V. Yakovlev**

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theory and practice of primary education, FSBEI HE «Moscow pedagogical state university». 119571, Moscow, Vernadsky ave., 88  
yakov27lev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8807-5995>

**Abstract.** On the basis of the conducted historical-semantic and morphological analysis of the scientific concepts of modern pedagogy «method», «teaching techniques», «methodology», «technique» and «technology» their correlation is considered in the article, which allows us to expand the ideas about the relationship of pedagogical theory and pedagogical practice. The author proposes the idea of a taxonomic approach to establishing the structure and unity of the pedagogical theory and practice of organizing the educational process. The taxonomic units which pairwise establish

the interrelation of the pedagogical theory and practical pedagogical activity at different levels of hierarchical co-subordination are revealed. These include: methodology — technology; method — technique; method — way of creative self-realization of a teacher in professional activity. It is shown how the theoretical scientific preparedness of an educator is reflected in the teacher's mastery at different stages of his development. The possibilities of taking into account the hierarchical structure of interrelationships of pedagogical theory and pedagogical practice in perfecting the content and structure of general pedagogical training of a future teacher, expressed in the State educational standards of higher professional education in pedagogical specialties are revealed. The taxonomic model of the curriculum of teacher training, taking into account its hierarchical structure and level interrelationships of theoretical and practical professional training of a future teacher is proposed.

The scientific conclusions of the article contributes to finding out the ways to solve some of the methodological issues of modern pedagogy associated with the problems of development of the scientific apparatus of modern pedagogy, as well as contributing to the solution of problems associated with the practical organization of teacher training.

The scientific article is addressed to scientific and practical workers of education, students of specialized secondary and higher educational institutions, all those interested in the modern problems of pedagogical science and educational practice.

**Keywords:** taxonomy, pedagogical technology, pedagogical technique, pedagogy methodology, teaching methods, upbringing method, way of teaching

**For citation:** Yakovlev S. V. Reflection of the taxonomy of relationships between pedagogical theory and practice in the professional training of future teachers. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2021;(6):57-68. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-6-123-57-68>.

## Введение

Проблема взаимосвязи педагогической науки и практики волнует педагогическую общественность, и поиск ее решения — извечная задача исследований в области педагогики и осмысления педагогического опыта [Ahmad, 2019; Popović, 2019]. Особую актуальность данный вопрос приобретает в процессе профессионально-педагогической подготовки, когда студентам — будущим учителям, овладевшим знанием педагогической теории, приходится осуществлять перенос этих знаний на решение конкретных практических задач в условиях деятельности в образовательном учреждении. Предложенный нами таксономический подход, в котором устанавливается иерархическая связь педагогической теории и педагогической практики, помогает не только вскрыть новые грани в содержании важнейших понятий («педагогическая технология», «педагогическая техника», «методология педагогики», «методика преподавания», «метод воспитания», «метод обучения»), но и определить подходы к разработке учебных планов подготовки бакалавров и магистров образования в целях их эффективного обучения в ходе теоретических и практических занятий.

## Методология исследования

Для классификации и систематизации областей действительности, имеющих сложную организацию и иерархическое строение, в современной науке применяется таксономический подход. Он используется при классификации биологических видов с выделением родов, отрядов, клас-

сов, царств; при классификации органических соединений в химии, в основе которой лежит их строение: ациклическое (предельные и непредельные), карбоциклические (алициклические и ароматические), гетероциклические соединения [Справочник по химии ... , 1964, с. 160-161]; при описании строения кристаллического вещества с выделением кристаллографических классов по признаку симметрии элементарной ячейки кристалла: кубическая, гексагональная, тетрагональная, тригональная, ромбическая, моноклиновая, триклинная сингонии [Физический энциклопедический ... , 1983, с. 683-684]; при характеристике этнических групп с выделением племен, народностей, наций в этнографии и т. д. Словом, таксономический подход к описанию объективной действительности стал общенаучным.

Сравнительный морфологический анализ категорий современной педагогики, таких как «педагогическая техника» и «педагогическая технология», в сочетании с анализом традиционных понятий — «метод», «методика», «методология» позволяет применить таксономический подход к их систематизации и объединить в соподчиненные группы. Например, в таксономии педагогических связей теории и практики учебно-воспитательного процесса можно выделить три соподчиненные группы, объединенные общностью смысловых и логических признаков: таксономическую единицу (таксон) I рода — наиболее общую и фундаментальную часть педагогики, включающую методологию педагогики и технологию труда учителя; таксон II рода — методи-

ческое приложение теории педагогики и педагогическую технику; таксон III рода — совокупность конкретных методов учебно-воспитательного процесса и самореализация личности учителя в ходе их применения (см. Рис. 1).

Горизонтальная триада — «Методология педагогики», «Методика учебно-воспитательного процесса», «Метод обучения, воспитания» — составляет системообразующие элементы педагогической теории. Триаду «Технология», «Техника» и «Творческая самореализация» составляют системообразующие элементы мастерства учителя в организации учебно-воспитательного процесса, проявляющегося в его педагогической деятельности, что обеспечивает индивидуальный подход учителя к решению поставленных педа-

гогических задач. Педагогическое мастерство учителя отражает степень осмысления им общих основ воспитания и обучения, понимания методики воспитательно-образовательного процесса, практического владения методами его организации. Приближение педагогического мастерства к искусству воспитания является важнейшей задачей творческого профессионального самосовершенствования учителя. Творческое осмысление педагогической теории в индивидуальной практике организации учебно-воспитательного процесса способствует осознанию учителем личного профессионального предназначения, вселяет уверенность в собственных педагогических действиях, укрепляет преданность своему делу в выполнении профессионального долга.

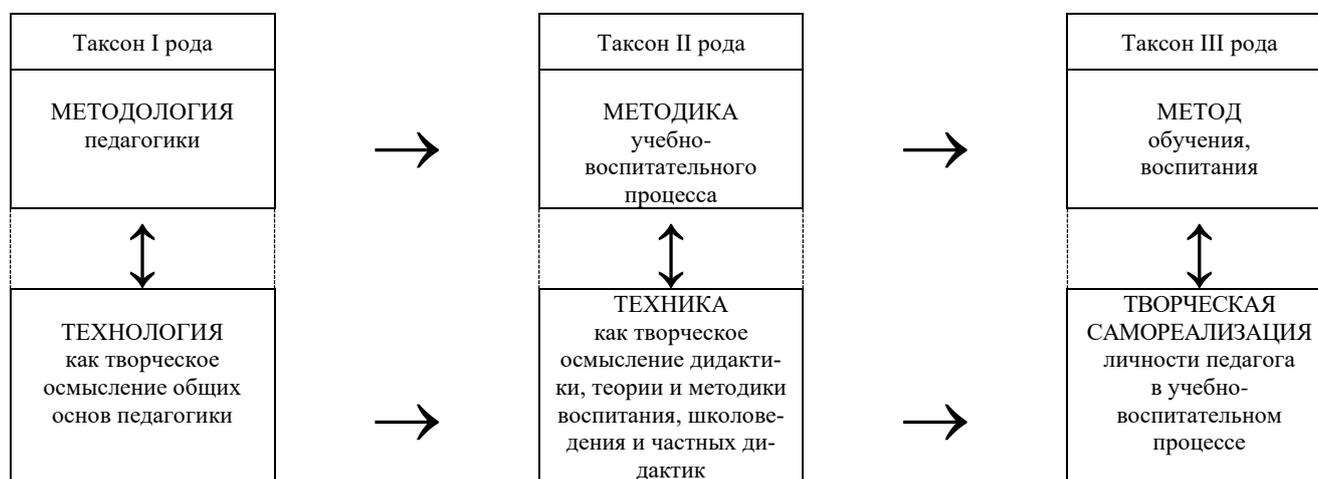


Рис. 1. Отражение в мастерстве учителя объективной педагогической науки. Иерархическое строение связей педагогической теории и практики, организация учебно-воспитательного процесса в их единстве

Методологические основы педагогики и технология труда учителя как творческое осмысление им общих основ педагогики образуют таксон I рода. Фундаментальные общетеоретические знания определяют индивидуальную технологию труда учителя. Она включает в себя умение увидеть в наблюдаемых событиях повседневной жизни признаки педагогических явлений; определение учителем целей и задач учебно-воспитательного процесса на основе знания закономерностей развития ребенка и способность актуализировать в педагогической деятельности национальные, этические, эстетические традиции, общественные ценности и идеалы; способность выработать педагогические принципы профессиональной деятельности, вытекающие из знания общих закономерностей учебно-

воспитательного процесса, а также умения проводить первичные обследования и определять педагогический диагноз на основе анализа наблюдаемых явлений; исследовательские способности учителя, выражающиеся в умении компетентно ставить педагогическую проблему, объяснять и прогнозировать развитие явлений педагогической действительности, что составляет его методологическую культуру.

Таксон II рода образуют методика и техника учебно-воспитательного процесса как творческое осмысление учителем методики воспитания, организации и управления школой и частных дидактик. Педагогическая техника работы учителя основана на строгих научных принципах. Не владея педагогической техникой, нельзя быть уверенным в том, что поставленные цели воспи-

тания и образования личности будут достигнуты. Так, например, учитель должен грамотно отбирать содержание учебного материала, исходя из нормативных требований учебных программ, разработанных на научной основе частными дидактиками. Владение учителем научными знаниями на методическом уровне позволяет ему на практике заинтересовать учащихся предметом, понятно, доходчиво объяснять основы преподаваемой научной дисциплины. Правильное использование учителем методических средств, достижение точности в педагогических действиях невозможно без понимания их смысла и теоретических предпосылок, лежащих в основе их применения. Поэтому, чтобы овладеть техникой организации учебно-воспитательного процесса, необходимо хорошо знать теоретические основы методики преподавания и воспитания. Именно прикладной характер научно обоснованной методики определяет педагогическую технику учителя в процессе творческого осмысления им дидактических подходов, методик преподавания учебных предметов, методики воспитания и организации внеурочной деятельности школьников, методических основ управления школой.

Объективно существующие и научно обоснованные общие методы учебно-воспитательного процесса и их адаптация к личностной индивидуальности учителя в ходе его творческой самореализации в педагогической деятельности образуют таксон III рода. Понимание границ применимости общих методов воспитательно-образовательного процесса позволяет учителю вырабатывать индивидуальные решения частных задач воспитания и обучения. Изучение направленности воздействия методов воспитательно-образовательного процесса на рациональную сферу поведения человека (сознание и его чувственную область — подсознание) открывает учителю возможность субъективно влиять на интеллектуальное и эмоционально-волевое развитие личности школьников. Именно благодаря творческому осмыслению методов воспитания и обучения, разработанных научной педагогикой, учитель может настроить свой личный «инструментарий» педагогической деятельности, обеспечивающий его работоспособность, на научной основе организовать свой личный труд, творчески реализовать потенциал своей личности в профессиональной активности с учетом всего богатства персональной индивидуальности, выработать неповторимый стиль педагогической деятельности, профессиональный имидж.

### Обсуждение результатов исследования

Выделенные в данной работе таксоны — это своеобразные «мостики», генетически соединяющие педагогическую теорию и индивидуальную практику учебно-воспитательного процесса в соответственных иерархических звеньях. Педагогическая деятельность создает условия для испытания теоретически обоснованных нравственных, личностных, профессиональных качеств учителя, позволяет ему ответить на вопрос о том, насколько он совершенен и искусен в своей педагогической технике, в какой мере выработанная им система персональных ценностей, педагогических принципов, мировоззренческих позиций и нравственных идеалов определяют его индивидуальные технологии, реализуемые в управляемом им образовательном процессе. В педагогической деятельности личность учителя проходит своеобразное испытание на соответствие принятой им социальной роли объективным требованиям к нему со стороны общества и реализуется под контролем общественных представлений об идеальной модели учителя как просветителя, носителя культуры и нравственного опыта. Педагогическая деятельность также является истинным экзаменом, в котором проверяется обоснованность педагогических требований, предъявляемых учителем к детям, — их справедливость, логичность и целесообразность в конкретных ситуациях.

Излагая свою позицию, мы не можем обойти стороной вопросы, связанные с профессионально-педагогической подготовкой будущего учителя и послеузовским становлением специалиста. Еще Конфуций предупреждал: «Познавать не размышляя — бесполезно; размышлять, не познавая — опасно». Как отмечалось выше, недуманное и активное введение новых терминов в педагогику может привести к засорению понятийно-терминологического аппарата педагогической науки. Паразитируя на ресурсах языковой среды, неосмысленные модные понятия могут размыть и разрушить педагогическую науку.

Есть и другая сторона мудрого предостережения Конфуция. Глубоко заблуждаются те, кто считает, что, имитируя действия учителя при минимальной подготовке, провести урок сможет чуть ли не любая «отличница-десятиклассница». Однажды мы обсуждали вопросы результативности творческой педагогической деятельности и работы учителя по заданному образцу с заслуженным учителем истории одной из московских школ. Поскольку беседа приобрела личный ха-

рактика, его имя не приводится. Он рассказал такой случай из своей практики: «...когда я начал работать в школе и был молодым специалистом, ко мне на урок была направлена районная аттестационная комиссия. Я подготовил урок по методическому пособию, написанному в помощь начинающему учителю. В нем содержались конспекты уроков истории, разработанные опытными коллегами. Мой открытый урок не удался. Комиссия была недовольна, но мне удалось убедить инспекторов посетить следующий по счету урок в параллельном классе по той же теме, который я разработал сам, так, как я его себе представлял. Следующий урок оказался лучшим среди тех, которые комиссии доводилось оценивать...». Слова опытного учителя, всю жизнь проработавшего в школе, являются невольным подтверждением нашего предположения о невозможности и бесполезности копирования чужого, пусть даже удачного, педагогического опыта. Этот же вывод следует из утверждения А. В. Мудрика, который отмечает, что «каждый урок не может быть точно таким же, как предыдущий. В двух классах невозможно дать абсолютно одинаковые уроки на одну и ту же тему» [Мудрик, 1986, с. 6]. И по этим причинам мы не можем принципиально согласиться с официальной трактовкой понятия «педагогическая технология», которая рассматривается сегодня как «совокупность средств и методов *воспроизведения* теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели» [Российская педагогическая ... , 1998, с. 126], не говоря уже о том, что понятия «метод» и «технология» в данном определении смешаны.

Учителя, которые в своей педагогической деятельности идут по пути воспроизведения метода, обречены на неудачи, так как догматически воспринимают педагогическую теорию, пытаются найти в ней рецепты профессионального поведения и не стремятся выработать индивидуальную технику и технологию своей педагогической деятельности. По меткому замечанию В. Ю. Питюкова, «педагогическая технология — это не рецептура, беспрекословное следование которой гарантирует высочайший результат, это закономерности в их прикладном значении» [Питюков, 2001, с. 44]. Репродуктивное воспроизведение методического опыта полезно на стадии профессионального становления будущего учителя, когда практикант или молодой специалист пытается освоить на профессиональном уровне различ-

ные приемы педагогической работы. Однако есть определенная опасность в том, что необдуманное увлечение так называемыми «педагогическими инновациями», в адрес которых высказывались критические замечания [Пискунов, 2001], может пагубно отразиться на формирующемся стиле и содержании педагогической деятельности начинающего учителя, не успевшего еще освоить классические формы организации учебно-воспитательного процесса. Анализ своей собственной педагогической деятельности на базе научных знаний о воспитании и педагогике является условием развития творческого начала деятельности учителя. Молодой учитель, получивший элементарную научную подготовку, рассматривая, оценивая, анализируя свой успешный и неуспешный практический опыт, сопоставляя его с требованиями науки, имеет возможность развить свой профессионализм. И лишь в процессе этого соотнесения начинают развиваться его творческие идеи, высокий стиль профессиональной деятельности.

Творчески работающие учителя в своей педагогической практике не копируют слепо педагогическую теорию, соединяющую в себе методы, методику и методологию, а преломляют ее через призму личностной индивидуальности. В результате зарождается и оттачивается, совершенствуется до уровня искусства самостоятельный склад педагогической техники и технологии как индивидуальная система профессиональных действий учителя.

Развитие способности творчески соединять педагогическую теорию и практику, а также построение индивидуальной концепции педагогической деятельности начинается в процессе общепедагогической подготовки будущего учителя.

В Государственных требованиях к минимуму содержания основной образовательной программы подготовки выпускников высшей школы по педагогическим специальностям, утвержденным Министерством образования РФ в 2000 г., среди общепрофессиональных дисциплин педагогической подготовки обозначены курсы «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения», «Педагогические технологии» и др. Нельзя не согласиться с критическими высказываниями в адрес стандартов «второго поколения» [Коршунова, 2000, с. 41-48; Орлов, 2000, с. 48-51; Пискунов, 2001]. Действительно, логика проектирования курсов и структурирования содержания указанных учебных дисциплин требует уточнения.

Если такие курсы, как «Общие основы педагогики», «Теория обучения», в логике стандартов могут рассматриваться в качестве базовых курсов фундаментальной педагогической подготовки, то в логике нашего рассмотрения курс «Педагогические технологии» должен их дублировать в части своей практической направленности. Более того, введение в стандарт данной учебной дисциплины предполагает возможность научить будущих учителей педагогической технологии, что в принципе сделать нельзя. В процессе общепедагогической подготовки будущих учителей возможно лишь заложить научную теоретическую основу, обладающую потенциалом развития педагогического творчества студентов по выработке индивидуального арсенала технических приемов и способов педагогического воздействия, обеспечивающих эффективную педагогическую деятельность и профессиональное самосовершенствование личности учителя, а также развития у обучаемых педагогически направленного мышления, способствующего выявлению закономерностей и пониманию принципов педагогического процесса.

Предложенный нами и рассмотренный в настоящей работе таксономический подход к установлению связей педагогической теории и практической деятельности учителя по организации учебно-воспитательного процесса открывает перспективы для совершенствования Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по педагогическим специальностям. Для этого в общепедагогической подготовке будущего учителя мы предлагаем выделить три условных блока педагогических дисциплин. Выделенные блоки находятся в логической взаимосвязи между собой, а дисциплины общепедагогической подготовки, входящие в них, сбалансированы с дисциплинами специальной подготовки будущего учителя, что позволяет осуществлять непрерывное планирование общепедагогической подготовки специалистов в области образования.

Теоретические курсы дисциплин, составляющие I блок общепедагогической подготовки, целесообразно ориентировать на выработку у будущего учителя *индивидуального* стиля педагогически направленного мышления, *индивидуального* проявления методологической культуры, *индивидуальных* способов постановки и разрешения частных педагогических задач, исходящих из понимания общих закономерностей учебно-воспитательного процесса. В этих элементах вы-

ражен технологический аспект самостоятельной практической деятельности учителя. К таким теоретическим курсам могут относиться «Общие основы воспитания» [Яковлев, 2004, с. 80] и «Основы общей дидактики» [Голуб, 1999]. Важно, чтобы в учебном плане они были подкреплены параллельным изучением философии, социологии, возрастной, педагогической и социальной психологии. Отметим также курс «История образования и педагогической мысли», которому в учебном плане целесообразно было бы поставить в параллель такие предметы цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, как «Отечественная история», «Культурология», «Политология».

Начинать изучение указанных курсов базовой педагогической подготовки целесообразно после изучения студентами курсов возрастной анатомии, физиологии и гигиены, общей психологии, предметов цикла общематематической и естественно-научной подготовки, а также пропедевтического курса «Введение в педагогическую профессию».

В направленности содержания II блока общепедагогической подготовки будущего учителя целесообразно было бы поставить акцент на способах овладения им педагогической техникой, на выработку организаторских способностей, развитие индивидуального стиля педагогического общения и взаимодействия с учащимися. Проявление профессиональных качеств личности учителя является техническим аспектом педагогической деятельности.

К теоретическим курсам II блока общепедагогической подготовки логичнее было бы отнести «Методику организации урока», «Методику организации внеурочной деятельности школьников», «Методику организации и управления школой». Параллельно с преподаванием данных учебных дисциплин целесообразно было бы проводить занятия по экономике, методике преподавания учебных предметов, изучению технических и аудиовизуальных средств обучения, теории и методике безопасности жизнедеятельности.

III блок дисциплин педагогической подготовки будущего учителя могут составлять специальные курсы, целью которых является конкретизация общих методов организации учебно-воспитательного процесса в условиях педагогической работы с различными категориями учащихся в различных педагогических ситуациях. На этих занятиях могут рассматриваться методи-

ческие особенности обучения и воспитания трудных, одаренных школьников, отстающих в учебе, детей с ограниченными возможностями и др. Целью таких курсов является также подготовка будущих учителей к педагогической практике на завершающем этапе обучения студентов в вузе, выработка способностей гибкого поведения в нестандартных условиях педагогической деятельности, что определяет творческую самореализацию личности учителя в работе с детьми [Яковлев, 1999, с. 54-57; Яковлев, 2004]. Среди предметов цикла общепрофессиональных дисциплин, наряду с курсами общепедагогической подготовки, здесь целесообразно ввести курс «Специальная психология и коррекционная педагогика» и др. Изучение цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в параллели с III блоком общепедагогической подготовки полезно было бы ориентировать на формирование у будущих специалистов-педагогов представлений о правах и обязанностях учителя.

Перечисленные курсы обеспечивают теоретическую подготовку будущего учителя в рамках педагогических дисциплин. Однако еще К. Д. Ушинский писал в своем Проекте учительской семинарии о том, что «метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только деятельной и долговременной практикой» [Ушинский, 1988, с. 84]. Ориентация будущих работников образования на выработку индивидуальной педагогической техники, своеобразной технологии труда учителя и его способности к творческой самореализации должна стать в ряду задач профессионально-педагогической подготовки. Однако реальное подкрепление теоретической подготовки будущих учителей в рамках цикла психолого-педагогических дисциплин идет не вполне удовлетворительно. Так, например, Е. П. Белозерцев свидетельствовал еще в конце 80-х гг. о том, что «на крайне низком уровне организована практическая подготовка специалистов. Фактически отстранена от проведения непрерывной педагогической практики студентов кафедра педагогики и психологии. Лишь незначительная часть студентов в ходе практики ведет учебно-научную работу, собирая материал для выполнения курсовых и дипломных работ» [Белозерцев, 1989, с. 25].

В связи с этим важно отметить накопленный положительный опыт организации непрерывной педагогической практики студентов педагогиче-

ских вузов, идущей в параллели с их теоретической подготовкой в рамках психолого-педагогических дисциплин. Так, например, с 1980 г. в Московском государственном педагогическом институте имени В. И. Ленина была разработана и внедрена система непрерывной педагогической практики студентов [Непрерывная педагогическая ... , 1986; Педагогическая практика ... , 1994; Педагогическая практика ... , 1982; Самостоятельная работа ... , 1987]. Основными ее принципами были «связь практики с жизнью, соответствие ее содержания и организации требованиям, предъявляемым школе и учителю; связь практики с формами и методами идейно-воспитательной работы в школе на основе полученных знаний по общественно-политическим, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам; связь практики с изучением всех теоретических курсов; комплексный характер практики; учет индивидуальных особенностей студентов» [Непрерывная педагогическая ... , 1986, с. 4-5].

Анализ результатов организации и проведения такой практики показал ее актуальность и эффективность в системе подготовки будущих учителей. Непрерывная практика способствовала развитию профессионально-педагогической направленности студентов с самого начала обучения в вузе. Студенты имели возможность осмыслить с позиции будущего учителя как саму жизнь школы, так и специфику реальных педагогических отношений. У будущих учителей формировалось сознание профессиональной значимости специальных и психолого-педагогических знаний, приобретаемых в ходе теоретической подготовки. Наряду с этим непрерывная практика способствовала осуществлению систематической и целенаправленной связи педагогического вуза с базовыми школами, органами народного образования, решала задачи подготовки студентов к выполнению комплекса профессиональных функций учителя: как предметника, так и классного руководителя, наставника подрастающего поколения [Педагогическая практика ... , 1982, с. 6-7]. Отмечалось также, что «учебно-педагогическая практика объединила все кафедры института и общественные организации в деле совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей. ... Переход всех факультетов института на новую систему педагогической практики вызвал необходимость выработки единого подхода, общих позиций в организации практики, единых требований к студентам в ходе прак-

тики, единых критериев оценки их деятельности» [Педагогическая практика ... , 1982, с. 7]. Перед учебной деятельностью студентов-практикантов ставились единые задачи как общеинститутскими, так и специальными педагогическими кафедрами [Непрерывная педагогическая ... , 1986; Самостоятельная работа ... , 1987].

Наш опыт преподавания педагогических дисциплин в различных педвузах столицы показывает, что, к сожалению, в настоящее время организация непрерывной педагогической практики не обходится без проблем. Во-первых, ввиду недостаточного финансирования образовательных учреждений разрывается связь педагогических вузов с их базовыми школами. Педагогические вузы не всегда способны материально заинтересовать учителей базовых школ в организации непрерывной педагогической практики будущих специалистов в области образования. Во-вторых, разрушается единство целей профессиональной подготовки будущего учителя в рамках его специальной и психолого-педагогической подготовки. Главное противоречие этих целей состоит в том, что педагогические университеты основной акцент в обучении студентов делают не столько на подготовке учителя конкретного предмета, сколько на подготовке специалиста в области данного предмета. В-третьих, студенты педвуза испытывают естественную неосознаваемую ими потребность в педагогической практике при изучении фундаментального курса педагогики. Поэтому многие из них на втором-третьем году обучения уже начинают работать в школе в качестве учителей.

Отсутствие непрерывной педагогической практики в педагогическом университете лишает заинтересованных студентов должного контроля со стороны опытных преподавателей-инструкторов, методистов. Студенты вынуждены на свой страх и риск работать в школе, подвергая испытанию собственные педагогические способности, чтобы в случае неудачного опыта вовремя скорректировать свой профессиональный выбор. При этом те из них, кто начал работать в школе на младших курсах, не успев еще приступить к изучению основ педагогики, ищут возможности получения педагогических консультаций у ведущих преподавателей вуза. Опыт показывает, что некоторые студенты, начавшие работать в школе, не успев освоить базовый курс педагогики, безвременно разочаровываются в выборе учительской профессии. Это и понятно, поскольку без

фундаментальной педагогической подготовки их учительская деятельность обречена на неудачи. Следовательно, приступая к обязательной педагогической практике на старших курсах, студенты, имевшие печальный педагогический опыт, воспринимают ее не как условие естественного профессионального становления, а как нелегкую учебную повинность. Перечисленные факты объясняют появление уродливых и стихийных форм, обретаемых педагогической практикой в новых сложившихся условиях подготовки профессиональных кадров работников образования.

Видимо, сейчас пришло время задуматься о возрождении непрерывной педагогической практики студентов высшей педагогической школы. Однако ее формы и содержание должны пересматриваться в русле новых предложений по улучшению Государственных стандартов высшего профессионального образования.

Прежде всего, ее содержание должно быть в согласии с содержанием изучаемых разделов базовой педагогической подготовки. В определении задач педагогической практики должна проследиваться преемственность выделенных в настоящей работе на основе таксономического подхода блоков общепедагогической подготовки будущего учителя. При этом предполагается, что прохождение студентами педагогической практики на младших курсах пединститута способно снизить уровень стресса при адаптации к новой социальной роли, принимаемой будущим учителем, поможет ему более органично войти в систему новых педагогических отношений, которых, как правило, еще не было в его жизненном опыте, подготовит сознание будущего специалиста к выполнению функциональных обязанностей учителя, откроет дополнительные возможности для наглядной фактической иллюстрации содержания теоретического курса педагогики, будет способствовать всестороннему его осмыслению, конкретному практико-ориентированному восприятию изучаемого теоретического материала. Перечисленные изменения в сознании будущего специалиста, ожидаемые при условии возрождения непрерывной педагогической практики, могли бы заложить основу для дальнейшего продуктивного профессионального становления личности будущего учителя в ходе педагогической практики студентов старших курсов. Предполагается также, что последующая фаза организации педпрактики на старших курсах даст выпускникам больше уверенности в будущей профессиональной деятельности, обеспечит безболезнен-

ное вхождение молодых специалистов в педагогический коллектив школы, более легкую профессиональную адаптацию. Это может быть достигнуто при условии оформления на практическую работу в школу студента, имеющего неполное высшее образование с минимальной нагрузкой 0,25 ставки учителя сроком на 2 года, с прикреплением к нему наставника из числа опытных учителей и преподавателя педагогического вуза. Данное предложение не противоречит действующему законодательству — в частности, Федеральному закону «Об утверждении Федеральной программы развития образования», принятому Государственной Думой 15 марта 2000 г. и одобренному Советом Федерации 29 марта 2000 г., согласно которому в системе мероприятий по реализации Программы планируется «1.8. Разработать и реализовать систему мер по созданию рабочих мест для обучающихся на период прохождения практики, предусмотренной учебными планами, с оплатой труда за выполненную работу» [Федеральный закон ... , 2001, с. 46]. За время прохождения учебной практики в условиях вовлечения старшекурсника в реальные трудовые отношения студент имеет возможность уяснить противоречия педагогической действительности, осознанно подойти к определению направления и сформулировать тему дипломной учебно-исследовательской работы, а также собрать необходимый практический материал.

Такой подход послужит глубокому осмыслению педагогической теории, развитию методологической культуры будущего учителя, формированию у начинающего учителя исследовательского интереса к актуальным педагогическим проблемам. Официальная работа в школе студента-практиканта в освобожденное от аудиторных занятий в вузе время позволит решить не только проблему повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя, но и проблему недостатка учительских кадров в школах.

Важным вопросом в определении содержания непрерывной педагогической практики на различных этапах обучения в вузе является взаимосвязь содержания практической деятельности студентов в период ее прохождения с содержанием основных разделов блочной структуры общепедагогической подготовки будущего учителя, предложенной в настоящей работе.

Содержание непрерывной практики первого этапа согласуется с содержанием I блока теоретической подготовки будущего учителя. К нему целесообразно отнести

- ознакомление с функциями учителя и особенностями работы школы;
- глубокое изучение учебно-воспитательного процесса в школе;
- всестороннее изучение индивидуально-психологических особенностей учащихся класса с применением методов психолого-педагогической диагностики развития личности ребенка и детского сообщества, изучение характера и структуры межличностных отношений в классе;
- ознакомление с целями воспитания, образования и развития детей, определяемых педагогическим коллективом школы;
- изучение воспитывающего влияния, оказываемого культурной средой школы на развитие личности учащихся: кабинет и его оформление, школьная библиотека, музей, актовый зал, комнаты отдыха детей и т. д.;
- знакомство с педагогическим коллективом школы и предъявляемыми к учащимся педагогическими требованиями, изучение воспитательных традиций школы.

К содержанию непрерывной педагогической практики второго этапа можно отнести

- ознакомление с содержанием, формами и методикой работы учителя-предметника, классного руководителя;
- изучение методики работы организаторов воспитательно-образовательного процесса в группах продленного дня, школьных кружках, спортивных секциях, художественных студиях и в других формах дополнительного образования;
- практическое изучение методики преподавания конкретного предмета;
- изучение методики подготовки и организации урока;
- посещение и анализ уроков и различных форм внеклассной деятельности школьников;
- участие в подготовке и организации воспитательно-образовательного процесса в школе под руководством учителей-предметников и классных руководителей;
- изучение системы и методики управления школой: работы всех составляющих школьного менеджмента.

Изложенное примерное содержание непрерывной педагогической практики второго этапа скоординировано с содержанием II блока теоретической подготовки будущего учителя.

Предлагаемое содержание III блока общепедагогической подготовки будущего специалиста в области образования также находится во взаим-

ном соответствии с содержанием непрерывной педагогической практики третьего этапа и состоит в практическом освоении студентами методов организации воспитательно-образовательного процесса. Оно может включать:

- наблюдение педагогических ситуаций, наглядно иллюстрирующих применение учителем методов организации и осуществления учебной деятельности, стимулирования и развития мотивации учения учащихся, контроля и самоконтроля;

- отслеживание ситуаций, где проявляется реализация педагогом методов изменения деятельности и общения, методов изменения отношений в ходе организации воспитательно-образовательного процесса, способов педагогического влияния на изменение системы ценностей школьников и других;

- наблюдение в практике различных условий развития педагогической ситуации, в которых учитель использует эффективные методы организации воспитания и обучения личности;

- Изучение индивидуальных и групповых форм работы учителя с различными категориями учащихся: одаренными, отстающими, педагогически запущенными школьниками, с детьми с ограниченными возможностями и другими;

- исследование способов организации досуга детей;

- изучение индивидуальной работы учителя с родителями учащихся по пропаганде педагогических знаний.

Содержание педагогической практики, организуемой на старших курсах, находится в преемственной связи с содержанием непрерывной педагогической практики, планируемой на младших курсах. Педагогическая практика, проводимая на старших курсах, предполагает самостоятельную деятельность студента в качестве учителя-предметника и классного руководителя, а также формирование и развитие у него системы профессионально важных качеств личности, индивидуального стиля педагогической деятельности, зарождение и совершенствование профессионального мастерства.

### Выводы

Содержание педагогического образования будущего учителя в части как теоретической, так и практической подготовки нацелено на приобретение будущим специалистом в области образования конкретных знаний, умений и навыков, формирующихся на определенных этапах обучения в вузе. Так, например, по завершении перво-

го этапа непрерывной педагогической практики студенты должны *знать* основы общих и специальных дисциплин в объеме, необходимом для решения профессиональных задач; общие закономерности развития личности ребенка и группы учащихся; общие основы воспитания и дидактики; общие закономерности развития и принципы организации воспитательно-образовательного процесса; историю развития образования и педагогической мысли; *иметь* целостное представление о ценностях общества, актуализированных в общественном сознании, различных культурных традициях, являющихся важнейшим источником целеполагания в воспитании; *уметь* вскрывать противоречивый характер развития педагогического процесса, владеть умением проводить психолого-педагогическое обследование с целью определения хода психического развития ребенка, его соответствия возрастным нормам, грамотно поставить педагогический диагноз и верно сформулировать педагогические цели с учетом индивидуальных особенностей личности учащихся, уметь определить состояние системы ценностей личности воспитанника; *владеть* навыками проведения учебно-исследовательской работы.

В итоге второго этапа непрерывной педагогической практики студенты должны овладеть знаниями методики организации урока, различных форм проведения внеурочной деятельности школьников, знать методику преподавания учебного предмета, иметь знания о профилактике и методике коррекции привычек, наносящих ущерб здоровью; уметь на методическом уровне излагать содержание учебного предмета, применять знания общих закономерностей воспитательно-образовательного процесса в решении частных педагогических задач, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к организации учебно-воспитательного процесса, владеть методикой управления формированием индивидуальной системы ценностей личности, уметь использовать методику профилактической работы, направленной на создание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении, семье; получить навыки научной организации работы учителя и классного руководителя.

По результатам третьего этапа непрерывной педагогической практики студенты должны обнародовать знания методов обучения и воспитания школьников, а также методов педагогического руководства школой, иметь представление о спо-

собах защиты от неблагоприятного влияния социальной среды; уметь определять границы применимости методов учебно-воспитательного процесса в зависимости от хода развития педагогической ситуации, прогнозировать результаты педагогической деятельности, быть способными устанавливать положительный контакт с воспитанниками и коллегами, придерживаться единых педагогических требований, уметь использовать методы консультирования детей по проблемам обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения; обладать навыками эффективного педагогического взаимодействия с различными категориями учащихся, а также педагогического консультирования родителей, повышения их психолого-педагогической культуры, получить навыки педагогического взаимодействия с воспитанниками на основе организации культурной среды как средства воспитания, являющейся носителем педагогически целесообразных ценностей.

#### Библиографический список

- Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. Москва : Педагогика, 1989. 205 с.
- Голуб Б. А. Основы общей дидактики. Москва : Владос, 1999. 96 с.
- Коршунова Н. Л. Педагогическое образование без педагогики // Педагогика. 2000. № 2. С. 41-48.
- Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение : кн. для старшеклассников. Москва : Просвещение, 1986. 160 с.
- Непрерывная педагогическая практика в школе : методические рекомендации в помощь студентам-практикантам / под ред. А. П. Петрова. Москва : МГПИ, 1986. 36 с.
- Орлов А. А. Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования / А. А. Орлов // Педагогика. 2000. № 2. С. 48-51.
- Педагогическая практика (методические материалы для студентов старших курсов) / О. А. Абдуллина, М. А. Вислогузова, Г. П. Журавлева, Л. И. Калинина, Л. И. Маленкова, В. А. Мельникова, Н. Н. Рощина, И. М. Хакимзянова, Р. Ю. Хрусталева, Ф. М. Ямалетдинова / составитель Р. Ю. Хрусталева ; редакторы: В. А. Мельникова, Н. Н. Рощина. Москва : МПГУ, 1994. 40 с.
- Педагогическая практика студентов I-III курсов МГПИ : методические рекомендации / под ред. А. П. Петрова. Москва : МГПИ, 1982. 86 с.
- Пискунов А. И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. 2001. № 3. С. 41-48.
- Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учебно-методическое пособие / В. Ю. Питюков. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Гном и Д, 2001. 188 с.
- Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва : Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2. М-Я. 1999. 670 с.
- Самостоятельная работа студентов по методике обучения географии на педагогической практике I-III курсов : методические рекомендации для студентов географического факультета / составитель Г. А. Понурова. Москва : МГПИ, 1987. 16 с.
- Справочник по химии / под ред. Д. А. Эпштейна. Москва : Просвещение, 1964. 126 с.
- Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2 / сост. С. Ф. Егоров. Москва : Педагогика, 1988. 492 с.
- Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования». Москва : Ось-89, 2001. 61 с.
- Физический энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров ; ред. кол. Д. М. Алексеев, А. М. Бонч-Бруевич, А. С. Боровик-Романов и др. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 928 с.
- Яковлев С. В. Педагогическая практика // Высшее образование в России. 1999. № 4. С. 54-57.
- Яковлев С. В. Педагогическая теория и педагогическая практика: новые понятия и система взаимосвязей : монография. Москва : Прометей, 2004. 84 с.
- Ahmad Nia H. Aesthetic cognition in architectural education: a methodological approach to develop learning process in design studios // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). Vranje, Serbia. 2019. v. 7. № 3. pp. 61-69. URL: <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903061R>
- Popović G. Education technological changes and economic development of Bosnia and Herzegovina / G. Popović, O. Erić, S. Stanić, M. Krajišnik // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). Vranje, Serbia. 2019. v. 7. № 2. pp. 77-86. URL: <https://doi.org/IJCRSEE1902077P>

#### Reference list

- Belozercev E. P. Podgotovka učitelja v uslovijah perestrojki = Teacher training in the context of restructuring. Moskva : Pedagogika, 1989. 205 s.
- Golub B. A. Osnovy obshhej didaktiki = Fundamentals of general didactics. Moskva : Vlados, 1999. 96 s.
- Korshunova N. L. Pedagogicheskoe obrazovanie bez pedagogiki = Teacher education without pedagogy // Pedagogika. 2000. № 2. S. 41-48.
- Mudrik A. V. Uchitel': masterstvo i vdohnovenie = Teacher: skill and inspiration: kn. dlja starsheklassnikov. Moskva : Prosveshhenie, 1986. 160 s.
- Nepreravnaja pedagogicheskaja praktika v shkole = Continuing teaching practice at school : metodicheskie rekomendacii v pomoshh' studentam-praktikantam / pod red. A. P. Petrova. Moskva : MGPI, 1986. 36 s.
- Orlov A. A. Standarty vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: puti sovershenstvovaniya = Standards of higher education: ways to improve / A. A. Orlov // Pedagogika. 2000. № 2. S. 48-51.

Pedagogičeskaja praktika (metodičeskie materialy dlja studentov starših kursov) = Teaching practice (methodical materials for senior students) / O. A. Abdullina, M. A. Visloguzova, G. P. Zhuravleva, L. I. Kalinina, L. I. Malenkova, V. A. Mel'nikova, N. N. Roshhina, I. M. Hakimzjanova, R. Ju. Hrustaleva, F. M. Jamaletdinova / sostavitel' R. Ju. Hrustaleva ; redaktory: V. A. Mel'nikova, N. N. Roshhina. Moskva : MPGU, 1994. 40 s.

Pedagogičeskaja praktika studentov I-III kursov MGPI = Pedagogical practice of students of the I-III courses of Moscow State Pedagogical Institute : metodičeskie rekomendacii / pod red. A. P. Petrova. Moskva : MGPI, 1982. 86 s.

Piskunov A. I. Pedagogičeskoe obrazovanie: koncepcija, sodержanie, struktura = Pedagogical education: concept, content, structure // Pedagogika. 2001. № 3. S. 41-48.

Pitjukov V. Ju. Osnovy pedagogičeskoj tehnologii = Fundamentals of pedagogical technology : uchebno-metodičeskoe posobie / V. Ju. Pitjukov. 3 e izd., ispr. i dop. Moskva : Gnom i D, 2001. 188 s.

Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija = Russian pedagogical encyclopedia : v 2 t. / gl. red. V. V. Davydov. Moskva : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1998. T. 2. M-Ja. 1999. 670 s.

Samostojatel'naja rabota studentov po metodike obuchenija geografii na pedagogičeskoj praktike I-III kursov = Independent work of students on the methodology of teaching geography in the pedagogical practice of I-III courses : metodičeskie rekomendacii dlja studentov geografičeskogo fakul'teta / sostavitel' G. A. Ponurova. Moskva : MGPI, 1987. 16 s.

Spravočnik po himii = Chemistry handbook / pod red. D. A. Jepshtejna. Moskva : Prosveshhenie, 1964. 126 s.

Ushinskij K. D. Pedagogičeskie sočinenija = Pedagogical essays : v 6 t. T. 2 / sost. S. F. Egorov. Moskva : Pedagogika, 1988. 492 s.

Federal'nyj zakon «Ob utverzhenii Federal'noj programmy razvitija obrazovanija» = Federal Law «On approval of the federal program for the development of education». Moskva : Os'-89, 2001. 61 s.

Fizičeskij jenciklopedičeskij slovar' = Physical encyclopedic dictionary / gl. red. A. M. Prohorov ; red. kol. D. M. Alekseev, A. M. Bonch-Bruevich, A. S. Borovik-Romanov i dr. Moskva : Sov. Jenciklopedija, 1983. 928 s.

Jakovlev S. V. Pedagogičeskaja praktika = Student teaching // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1999. № 4. S. 54-57.

Jakovlev S. V. Pedagogičeskaja teorija i pedagogičeskaja praktika: novye ponjatija i sistema vzaimosvjazej = Pedagogical theory and pedagogical practice: new concepts and a system of relationships : monografija. Moskva : «Prometej» MPGU, 2004. 84 s.

Ahmad Nia H. Aesthetic cognition in architectural education: a methodological approach to develop learning process in design studios // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). Vranje, Serbia. 2019. v. 7. № 3. pp. 61-69. URL: <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903061R>

Popović G. Education technological changes and economic development of Bosnia and Herzegovina / G. Popović, O. Erić, S. Stanić, M. Krajišnik // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). Vranje, Serbia. 2019. v. 7. № 2. pp. 77-86. URL: <https://doi.org/IJCRSEE1902077P>

Статья поступила в редакцию 04.10.2021; одобрена после рецензирования 13.11.2021; принята к публикации 23.11.2021.

The article was submitted on 04.10.2021; approved after reviewing 13.11.2021; accepted for publication on 23.11.2021.