

ское мастерство, творить, трудиться и хозяйствовать. Опыт наших монографических наблюдений за творческой деятельностью выпускников — бойцов отряда «Макаренковец» говорит о том, что опыт, умения, тяга к поиску, новаторство в педагогической деятельности, творческий подход к решению учебно-воспитательных задач сопровождает их в непосредственной работе, как в сельской, так и в городской школах.

Приобщение студентов в учебно-воспитательной деятельности, поисковой, трудовой, научно-исследовательской к самоуправленческим основам, помогает выработать такие умения и навыки управления, которые столь необходимы в современной школе и современному учителю. Для решения любой как коллективной, так и индивидуальной деятельности требуется: цель, этапы ее реализации (планирование), анализ, позволяющий определить причинно-следственные связи в успешной и неудачной реализации выполненной или выполняемой работы. Все это позволяет искать и находить более совершенные формы организации деятельности, в которой наиболее ярко проявляются студенты (учащиеся), способные к осуществлению управленческой деятельности и созданию ее системы. Это в полной мере касается процесса формирования профессионально-педагогического творчества учителя, который находясь в творческой, но научно-обоснованной системе управления как бы изнутри познает ее структуру и применяет в своей собственной практической педагогической деятельности, чем улучшает свои профессионально-педагогические показатели и возможности.

Таким образом, осуществление системного и комплексного подхода к решению задачи подготовки творческого учителя на основе интеграции и дифференциации при качественном управлении наиболее эффективно готовит студента к профессионально-педагогическому творчеству.

### **2.3. Научно-теоретическая подготовка студента как содержательная система профессионально-педагогического творчества**

История педагогической мысли знала разные подходы к сущности педагогической деятельности. Но в процессе ее развития настойчиво прокладывала себе дорогу плодотворная идея о творческом характере педагогического труда.

Замечательные педагоги: Я. А. Коменский, И. Г. Песталлоцци и др. видели подготовку учителя, отвечающего творческим началам, в нахождении всеобъемлющего метода, который бы вобрал в себя основные требования к личности учителя.

Творчество в педагогической деятельности рассматривалось на основе интуитивизма (А. Берксон, В. Дильтей), где на первый план выдвигался талант учителя, который противопос-

тавлялся научной подготовке и управлению.

В начале XX века немецкими педагогами (Э. Вебером, Э. Линде, Ф. Гинсбергом и др.) творческий педагогический процесс рассматривался исключительно как искусство.

Однако жизнь, опыт, более глубокое проникновение в творческую лабораторию учителя показали, что умения и талант играют существенную роль в становлении и деятельности учителя, но и теоретические знания необходимы. Именно они составляют содержательную сторону подготовки учителя к профессионально-педагогическому творчеству.

И. П. Блонский писал: «Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки может существовать педагогика» (7, с. 4).

Позднее А. С. Макаренко неоднократно высказывал мысль о том, что педагогическое начало в труде учителя-воспитателя конкретизировано в теоретических знаниях, педагогической технике и педагогическом мастерстве.

В условиях современной перестройки высшей школы функции и задачи теоретической подготовки, научной деятельности студентов коренным образом меняются.

Важная социальная задача, поставленная перед высшей школой, в современных условиях научно-технического переоснащения в 2—2,5 раза увеличить объем исследований — требует качественного улучшения научной деятельности студентов и повышения уровня ее наукоемкости, широкого распространения различных творческих форм подготовки.

В структуре знаний учителя важное место занимают обще-педагогические знания, которые составляют теоретическую основу и значительно влияют на практическую педагогическую деятельность.

Рассматривая общепедагогическую подготовку учителя в системе высшего педагогического образования, О. А. Абдулина (1) отмечает, что 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 О. А. Абдулина выделяет 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.

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. Сластенин и др.), сочетание научно-теоретических и конструктивно-технических, или нормативных, регулирующих деятельность учителя, знаний (В. В. Краевский), содержательных и операционных знаний (М. Н. Скаткин), единство фундаментальных и инструментальных знаний (С. И. Архангельский), теоретических и практических знаний (Ю. Н. Кулюткин).

Таким образом, общепедагогические знания являются теоретической и общеметодологической основой эффективности деятельности учителя.

В качестве обобщающего определения знания по Н. В. Копнину можно взять следующее: «Знание как необходимый элемент и предпосылка практического отношения человека к миру является процессом создания идей, целеустремленно, идеально отражающих объективную реальность в формах его деятельности и существующих в виде определенной языковой системы» (19, с. 26).

В данном определении отражены такие стороны знания: знания как отражение реального мира в сознании человека, как отношение субъекта к объекту, как метод деятельности и, наконец, как определенная языковая и знаковая система, отражающая реальную действительность.

Система знаний — это теория. В философском энциклопедическом словаре (М., 1983) теория определяется в широком смысле как комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления, а в узком — как высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области деятельности — объекта данной теории.

По определению Б. И. Коротяева (20, с. 20), теория как содержательная система — это совокупность научных знаний и фактов, добытых на основе научных исследований и практической деятельности человека. Она обладает признаками полноты и насыщенности фактическим материалом — эмпирическими и экспериментальными фактами, примерами, иллюстративным материалом; развернутыми суждениями, описаниями;

доказательствами, ссылками на источники документального и литературного характера.

Современный этап общественного развития отличается рядом коренных изменений, происходящих во всех сферах общественной практики. Многие из них связаны с развитием науки, а также резким увеличением ее роли в развитии общества. Качественно новым моментом в развитии современной науки является тот факт, что наука превратилась в неперемное условие, необходимую предпосылку всего процесса производства и воспроизводства общественной жизни.

Требуется необходимая отдача обществу со стороны науки. Отсюда и повышающиеся требования к ее связи с общественным развитием. Дифференциация наук является следствием процессов углубления и специализации познания, ведущих к возникновению новых научных дисциплин и разделению труда в самой науке. Дифференциация — это неизбежный по своему существу прогрессивный процесс в развитии научного познания. В то же время слишком узкая специализация, при которой утрачивается общая взаимосвязь наук, ограничивается кругозор и т. п., имеет и отрицательные последствия, что в полной мере относится и к развитию педагогической науки. Потребность в комплексном осмыслении мира, поиск более глубоких связей между отдельными явлениями объективной реальности, выявление взаимных отношений между различными структурными уровнями материи приводит к взаимодействию и взаимопроникновению наук, к интеграции научного познания. Процессы дифференциации и интеграции в науке, в частности педагогической, и научном познании тесно взаимосвязаны. Если дифференциация позволяет повысить качество преимущественно на первых этапах познания педагогической реальности, то интегративные процессы способствуют освоению педагогической науки на более высоком уровне.

В наши дни интеграция приобрела решающее значение и стала доминирующей тенденцией развития науки. Сдвиги, которые происходят в этом направлении, находят отражение, помимо всего прочего, и в том, что возникновение новых научных дисциплин не сопровождается углублением их взаимной разобщенности, но является моментом систематического развития науки. (См. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс. — М., 1989).

Б. М. Кедров дает общую типологию процессов интеграции в науке, с помощью которой раскрывается ход движения науки от «их дифференциации к их интеграции» (18). Он сосредотачивает внимание прежде всего на переход науки от специального, частного, к более общему, от низшей ступени

познания к высшей, от изолированных сторон предмета к единству их рассмотрения.

Размеры параграфа не дают нам возможность более подробно остановиться на обосновании значимости научно-теоретической подготовки студентов к профессионально-педагогическому творчеству. Но новый комплекс задач по достижению более высокого, чем прежде, уровня подготовленности будущего учителя обращает особое внимание на более качественное развитие у студентов научно-исследовательской и самостоятельной работы. Совершенно определенную роль в этой подготовке играет также трудовая, общественная и культурная деятельность студента во время обучения в вузе.

Задачи формирования творческой личности учителя в вузе решаются в процессе изучения совокупности преподаваемых дисциплин.

Учеба как основной вид деятельности студента играет важнейшую роль в подготовке его к творческой учительской деятельности.

Долгое время творческое начало в учебном процессе было ослаблено, да и сейчас еще нельзя сказать, что перестройка в этом отношении завершена и мы идем по обновленному пути, где нет заорганизованности и обезличивания студентов и что устранены все стереотипы, и что студент является активным субъектом учебной деятельности. Очевидно, что учебная деятельность студента не только информационно насыщенный путь профессионального самосоопределения и становления личности, но и средство формирования разносторонних познавательных интересов, установок на творческий поиск, накопления опыта и самообразования.

Реализация интегративных процессов при чтении теоретических курсов педагогики, истории педагогики, психологии, частных методик и мировоззренчески-философских дисциплин, создает определенную базу для осмысления уже имеющегося опыта реализации педагогических фактов в теоретическом и практическом воплощении. Но эти процессы не будут столь эффективны, если будет отсутствовать творческая познавательная деятельность. Если не будут созданы условия для лично-деятельного подхода в обучении, если отсутствует самостоятельный поиск в создании или конструировании какого-либо нового продукта или решения, нового знания. Здесь важно не только преподавание и учение, как традиционное понимание обучения, а взаимодействие преподавателя со студентом, самостоятельная творческая деятельность последнего на поиск и перебор возможных вариантов движения к цели.

Необходимо (во всяком случае изначально) сочетать при

оптимальных условиях репродуцирование и прогнозирование в изучении теоретического материала. Использование исследовательских методов, проблемных задач, проблемных ситуаций и в целом проблемного обучения, которое позволяет в большей степени приобщать студента к самостоятельному поиску, творческому мышлению на основе тех методологических, общетеоретических и общепедагогических посылок, которые ему были сообщены в теоретическом изложении.

Проблемное обучение стимулирует диалектическое мышление, развивает способность проблематизировать все, что связано с предметом деятельности будущего специалиста, облегчая видение им сфер деятельности на стыке наук.

Проблемность построения и изложения учебного материала идет в противовес традиционной академичности многих курсов, она более всего тяготеет к поиску оригинальных аналитических форм осмысления новых концепций, направляет развитие педагогических теорий.

В условиях повышения значимости самостоятельной работы студента изменяется и подход к методическому обеспечению учебной деятельности студента, в которой заинтересованно действуют два субъекта — преподаватель и студент. Развитие индивидуальных методов работы со студентами требует и более разнообразного, индивидуального, в частности методического обеспечения. Здесь приобретает большое значение выполнение индивидуальных творческих заданий, где преобладает частично или проблемно поисковый характер.

В учебной деятельности студентов, в частности, в цикле педагогических дисциплин, все большее признание получают свободные дискуссии на лабораторно-практических и семинарских занятиях, обсуждение и рецензирование докладов, конкурсы «Творческих предложений», где по образу и подобию рационализаторских предложений, авторы выдвигают предложение-гипотезу, обосновывают и защищают ее, показывают пути реализации данного предложения. Опыт нашей работы свидетельствует о том, что к данному конкурсу отношение студентов всегда творческое и большинство «творческих предложений» было реализовано. Кроме этого, используются учебные конференции, обсуждение научной литературы, анализ актуальных дискуссионных статей в педагогической печати, ролевые и деловые игры и т. д.

Приближение учебной деятельности к исследовательской все больше стимулирует становление творческих качеств личности будущего специалиста.

Внимательное рассмотрение проблем психологии творчества позволяет сделать вывод, что многие качества творческой

Деятельности при определенных условиях могут быть не только развиты, но и сформулированы заново. Проблемы их формирования наряду с выявлением условий и особенностей процесса творчества — одна из самых актуальных.

Мы согласны с мыслями Н. Б. Крыловой (24), что эффективность развития будущего специалиста определяется совокупностью условий, связанных с преодолением трудностей, которые возникают при вовлечении в активную научную деятельность каждого студента. «Слабый» студент, «троечник» сдерживает интенсификацию учебно-воспитательного процесса и вузовской науки. Его существование порождает у преподавателей мнение о невозможности развить у каждого студента исследовательские умения и творческие качества — мнение, которое обусловлено сложившимся в условиях «валовой» организации образования представлением об изначальной пассивности студентов. Перестройка высшего образования создает новые условия для творческого развития молодежи, для повышения статуса научно-исследовательской работы студентов, введение дифференцированной оценки ее, начиная с первого курса.

Богоявленская Д. Б. (6) различает три уровня творческой деятельности:

первый — относительно простой — стимульно-продуктивный;

второй — эвристический, благодаря ему находят и обобщают закономерности однотипных явлений;

третий — наиболее сложный и развитый — креативный, благодаря ему не только делаются более глубокие обобщения и синтезируются общие закономерности, но и начинает проявляться авторская проблемная рефлексия, создаются принципиально новые решения.

Можно утверждать, что студенты не равномерно распределяются по данным уровням творческой деятельности, и что меньшее число и, во всяком случае, не сразу можно отнести к третьему, наиболее высокому уровню.

Общенаучная подготовка вооружает студентов различными приемами познания и преобразования действительности, создает более широкий научный кругозор, формирует культуру мышления и готовность к практическому творческому применению всего перечисленного.

Если обратиться к нашей схеме, то видно, что научно-исследовательская деятельность находится по обе стороны профессионально-педагогического творчества. Если в завершающей фазе научно-исследовательская работа есть результат профессионально-педагогического творчества учителя, то при

подготовке будущего учителя к профессионально-педагогическому творчеству научно-исследовательская деятельность студента выступает как пропедевтическая творческая деятельность. И действительно, вовлечение студентов в различные виды научно-исследовательской работы осуществляется, как правило, с опережением, т. е. требует больших знаний, чем тот объем, который предусмотрен учебным планом, как в качественно-количественных показателях, так и в последовательности приобретения знаний.

Занятия студента научно-исследовательской работой, как правило, логически приводят к подготовке конкурсных научных студенческих работ, дипломных работ, а полученные знания систематизируются и используются в подготовке вузовских музеев, студенческих монографий, выступлений на научных конференциях и т. д.

Глубокое овладение научными знаниями в области педагогически неминуемо приводит к тому, что при изучении других дисциплин (по избранной специальности) происходит преломление их через призму полученных педагогических знаний. А если этому процессу в должной мере помогают преподаватели других дисциплин на междисциплинарном уровне, то происходит ненавязчивая педагогизация всего учебного процесса, что в значительной степени повышает потенциальные возможности творческого осмысления и творческого применения полученных знаний в практической учительской деятельности.

Качественная подготовка узкого специалиста имеет свои неоспоримые преимущества. Однако современные исследования показывают, что без должной широты взглядов, общей культуры, общей творческой культуры, мировоззренческого уровня, умения видеть и оценить деятельность не только в узком значении, а крупномасштабно, не может состояться творчески ищущий специалист, вообще, а учитель — в частности.

Применение в подготовке такого специалиста эвристических методов в пропедевтической творческой подготовке, на базе высоких научно-технических знаний и общей культуры специалиста, возможно осуществить прогнозирование его становления, с одной стороны, и он сам — будущий специалист, в большей степени качества сможет прогнозировать и управлять развитием своих возможностей и способностей, в том числе и творческих, что опять же будет способствовать эффективности его формирования.

При решении педагогической задачи или ситуации, как правило, цели задаются заранее (при изучении темы, раздела или же конкретного материала урока), но опора на прогноз (собственное видение и решение учебной задачи или воспита-

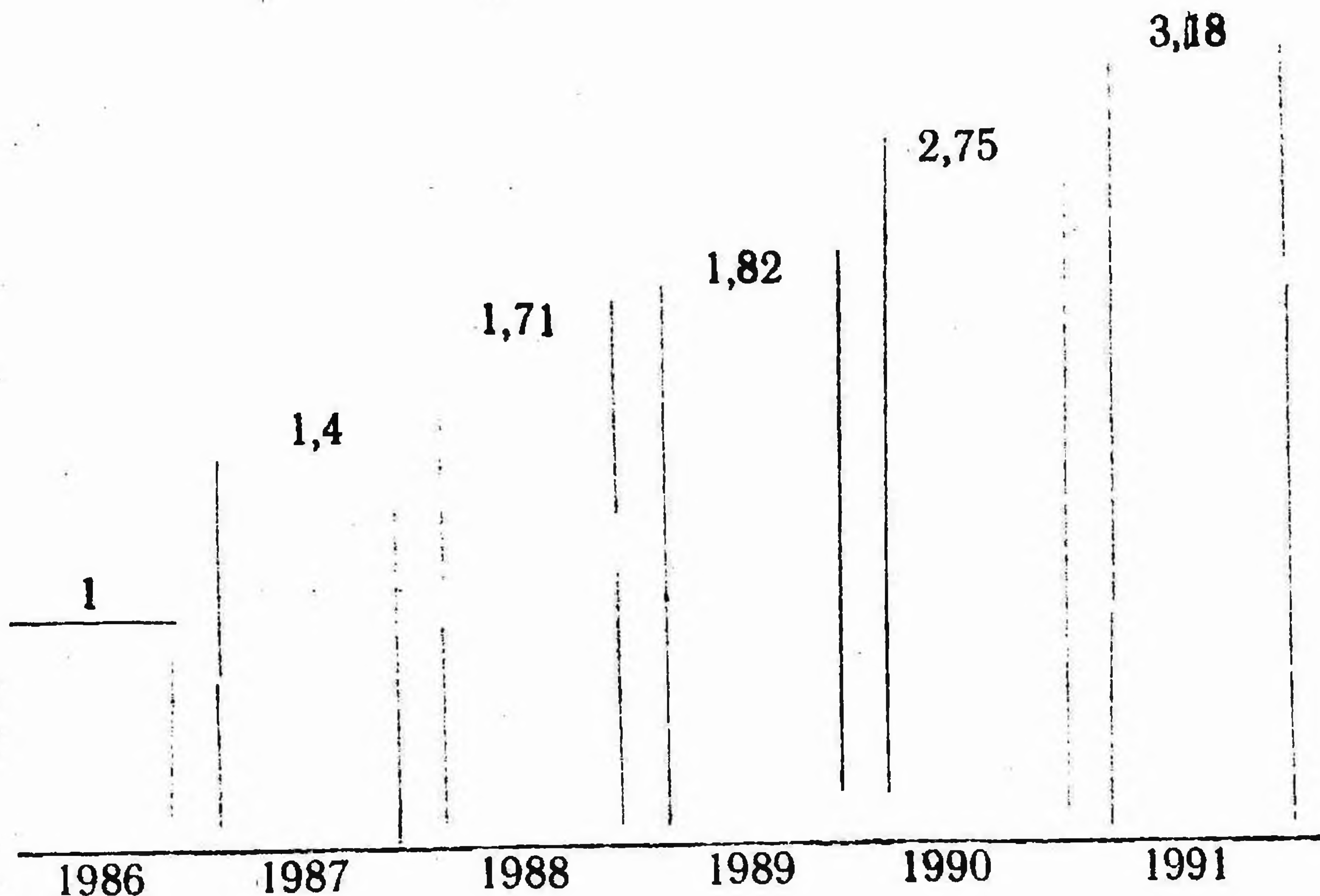


тельной ситуации) выдвигает свои цели от общего целеполагания педагогического воздействия. Конкретизация цели в том или ином случае, ее качество во многом определяется глубиной осознания учителем системы фактов, понятий и законов; мировоззренческой нагрузкой и системой ценностных ориентаций, которые должны быть воспитаны у учащихся; «набор», порядок действий и операций в их совокупности, которыми (на основе самоанализа) владеет учитель, и анализ тех личностных качеств, вернее их наличия или отсутствия, которые позволяют или не позволяют качественно и эффективно реализовать поставленную цель.

Столь сложный, но обязательно присутствующий клубок проблем, которые ежечасно стоят перед учителем, можно «распутать» с большим коэффициентом полезного действия только в том случае, если учитель (студент) обладает твердыми научно-теоретическими знаниями, общенаучным и общекультурным кругозором и может идти обоснованными, но неизведанными путями, на творческой основе решать нестандартные педагогические задачи и ситуации. (Диаграмма 1).

Диаграмма 1

**РОСТ**  
**подготовки творческих работ**  
**студентами КГПИ за 1986—1991 гг.**



Таким образом, научно-теоретическая подготовка студента, находящая свое воплощение в научно-исследовательской деятельности, совместно с развитием общей и общепедагогической культуры, в условиях пропедевтической педагогической направленности всей учебной деятельности студента, где научно-теоретическая база будет стержнем, во многом определит содержательную систему профессионально-педагогической творческой подготовки учителя.

#### **2.4. Изучение и обобщение педагогического опыта как основа предпосылок для новаций в самостоятельном творческом поиске**

Учитель должен осознавать себя как творец, осознавать цель и смысл педагогической деятельности. Но творить — это всегда предлагать, осуществлять, обосновывать, внедрять и т. д. что-то новое. Творческая идея всегда возникает в том случае, когда выходит за рамки уже устоявшегося, апробированного пути или решения. Такая идея обязательно должна быть мотивирована личностью учителя.

Знакомство, изучение теоретического наследия, теоретических положений педагогической науки современности, всегда у конкретного творческого (потенциально творческого) учителя преломляется через призму его видения разрешения цели, задачи, метода или структуры фрагмента, педагогического процесса или явления, обоснования принципа или закономерности, предложения пути, направления или формы осуществления идеи.

Мотивированная творческая инициатива учителя рождается на основе совокупности теоретических знаний и собственного опыта, но часто на основе опыта коллег. Любой учитель как личность творческая, ознакомившись с деятельностью своего коллеги или коллег, всегда мысленно воспроизводит (накладывает) свое решение на предложенное другим учителем, и с учетом многочисленных факторов (уровень подготовки его учащихся, материальной базы, своих возможностей и т. п.) всегда вычленяет, чаще на субъективном уровне, что удалось, а что нет, что хорошо, а что хуже у его коллеги или менее удачно.

В ходе этого самого простого обмена опытом, учитель, сопоставляя увиденное (прочитанное) и реализованное им самим, конструирует новый или корректирует уже апробированный путь решения педагогической задачи.

Творческий учитель или использует методические находки и рекомендации, или аккумулирует опыт коллег для использования его в своей практической педагогической деятельности.

Нацеленность учителя на оптимальные результаты воспи-

тания и обучения, умение улавливать требования времени, предвидеть социальный заказ школы, на базе глубоких и разносторонних знаний и общей культуры у эрудированного учителя и разрозненных знаний, не касающихся профессиональной деятельности, нередко перерастают в стройную систему оригинальных идей и нестандартных решений.

Заинтересованное отношение к своей науке, к преподаваемому предмету — один из самых действенных факторов, стимулирующих педагогическое творчество. Увлечение наукой, дополнительное увлечение ее преподаванием — это уже начало рождения истинного педагога, педагога-творца.

«Владение современными научными знаниями во многом определяет характер формирующегося у учителя опыта, который, в свою очередь, становится важнейшим фактором педагогического творчества, особенно если он не изолирован, а сопряжен с опытом всей нашей школы... Если опыт оплодотворен научными знаниями, если он вдумчиво анализируется, то его созревание происходит быстро, он становится важным источником творческих решений и проектов». (16, с. 126).

Таким образом, изучение и обобщение педагогического опыта на основе научно-теоретических знаний является предпосылкой для новаций в самостоятельном творческом поиске.

Опыт — практика — первое звено на пути познания, она дает эмпирический материал для теоретических обобщений.

Следует еще раз напомнить, что у любого, даже малоопытного учителя можно обнаружить элементы новизны, «микрэлементы творчества». Следовательно, ознакомление, обобщение, анализ деятельности практически любого учителя должны приносить и приносят ощутимую пользу в арсенал педагогических возможностей другого. Т. е. даже в обычной, казалось бы деятельности рядового учителя, есть яркие, рациональные звездочки — крупницы творчества. Однако, изучение и осознание передового педагогического опыта массой учителей должна рассматриваться как научная проблема, где основное ядро новаций позволяет с учетом многочисленных условий, создавать, обобщать, оценивать и внедрять лучшие образцы педагогической деятельности.

Под передовым педагогическим опытом, по определению М. Р. Львова, подразумевается решительное превышение обычного, нормального уровня педагогической деятельности. Однако, это превышение качественно различно. Львов М. Р. выделяет три уровня передового опыта (26), где первый — достижение мастерства, т. е. безупречное, гибкое, уместное применение всего того, что в педагогике и в методике не является новым, что было в основных чертах известно и ранее. Новизна в

этом случае проявляется в деталях (удачно подобранные примеры, оригинально составленные серии заданий четко поставленная обратная связь и т. п.) и в сочетании методов и приемов, т. е. в оригинальном построении урока или цикла уроков, в необычном использовании приборов. Так формируется необычная собственная манера работы учителя — «свой педагогический почерк».

Второй уровень передового опыта предполагает внесение в практику обучения и воспитания и в педагогическую теорию существенно нового — это могут быть методы или приемы обучения и воспитания, система изучения учебного предмета, новые типы пособий и т. п.

Третий уровень — наиболее крупные новшества, требующие изменения учебных планов, программ, общепринятых методик. Эти новшества неизбежно входят в конфликт с установленными и узаконенными системами.

В процессе подготовки студента к профессионально-педагогическому творчеству необходимо использовать все возможности ознакомления с творческой лабораторией любого учителя (абсолютно не творческие учителя — явление не типичное) и в первую очередь с творчеством учителей-новаторов, что способствует формированию большего выбора безошибочных средств и методов воспитания в деятельности будущего учителя.

Изучение и обобщение педагогического опыта позволяет воспитать высокую педагогическую культуру, четкую гражданскую позицию; формирует внутренние стимулы и мотивы творчества, стремление внести свой вклад в избранное дело; овладеть методами научного исследования; развить чувство профессионального предвидения, педагогического мастерства.

Изучение, обобщение или причастность к этим действиям студентов позволяет наиболее выпукло показать, четче акцентировать внимание на деятельности учителя-мастера в построении логики воспитательного процесса как организационной и содержательной целостности; определения его целей и содержания; создание коллектива — всеобщей формы целостности учебно-воспитательной работы; рационализации деятельности участников педагогического процесса; совершенствование форм и методов обучения и воспитания; установления критериев воспитанности и образованности; определение диагностики и способов обратной информации; коррекция деятельности, отношений, общения, организации; оценка конечных результатов.

Изучение и обобщения передового педагогического опыта позволяет в большей степени осознать системную сущность образовательно-воспитательной деятельности, процесса формиро-

вания знаний учащихся, их интеллектуального, духовного, нравственного развития и личностных качеств. В опыте работы учителей практически всегда можно обнаружить своеобразную технологию обучающе-воспитательных взаимодействий.

Опытные творческие учителя повышают эффективность обучения и воспитания, по теоретическим выкладкам Б. Т. Лихачева (27), за счет активного перехода к использованию совокупных технологий, вовлекающих учащихся в активную деятельность, отношения, общение. Лихачев Б. Т. видит это в установлении взаимосвязей в единой технологической схеме: урок — лекция — семинар — экскурсия — самостоятельный отчет — доклад. Или в воспитательной ситуации: первичный коллектив — проблемная социальная ситуация — выбор способа деятельности — форма ответственности — личностные качества. Все это позволяет отойти, отказаться от традиционных разрозненных форм, методов, способов организации обучения и воспитания.

В учебной деятельности студента, ознакомлению и изучению опыта работы учителей предшествует ознакомление на лекциях, семинарах, лабораторно-практических занятиях с творчеством учителей-новаторов; проведение спецкурсов и спецсеминаров, раскрывающих творческую лабораторию учителя; проведение самостоятельных наблюдений при организации практических занятий педагогического цикла непосредственно в школе; выполнение творческих заданий. Так, студентам была предложена схема наблюдения-анализа:

Дата, класс, школа	Возникшая ситуация, ее краткое сюжетное описание	Творческая деятельность учителя	Анализ творческого решения учителя	Собствен. предложен. и способы пожелания действия
1	2	3	4	5

Так, например, студент Е. представил следующее наблюдение: «Урок биологии в 8 классе. Большая часть урока уже прошла, учитель, закончив опрос, перешел к объяснению нового материала. Класс сидит тихо. Слушают учителя все ребята внимательно и ждут с нетерпением, когда придет время для просмотра кинофильма. Но, вдруг, тишина нарушается тем,

что открывается дверь и в класс впихивают младшеклассника, дверь за ним захлопывается. Ребенок яростно пытается выскочить обратно в коридор, но у него ничего не выходит, т. к. дверь придерживают с другой стороны.

У ребят, сидящих в классе, сразу же внимание переключается на происходящее у двери. В классе шум и смех.

Учитель биологии Д. А., выдержав паузу, спрашивает: «Что вам угодно, сударь?» «Да я вот... да... меня...» — бессвязно говорит мальчик. В классе снова смех.

«Я вижу, что Вы явно недолюбливаете уроки ботаники, судя по тому, как хотите выйти из класса?» — спрашивает Д. А. Мальчик пробежал глазами по классу, заметил киноаппарат и говорит: «Почему? Мне нравится ботаника, а еще мне нравится когда на ее уроках показывают кинофильмы».

В классе снова раздается смех. И кто-то из ребят предлагает Д. А. разрешить «пришельцу» остаться в классе до конца урока. Учитель соглашается. Закончив объяснение нового материала, Д. А. демонстрирует детям учебный кинофильм.

Я думаю, что если бы учитель биологии выставил «пришельца», нарушившего «покой» в классе, то ничего страшного не случилось бы. Но Д. А. поступил по другому. И я считаю, что этот вариант намного лучше, чем действовать по шаблону.

В тот момент, когда внимание ребят было отвлечено борьбой малыша с дверью, Д. А. ничего не предпринимал. Выдержав паузу он задал вопрос, тем самым переключил внимание на себя. Усадив ребенка за парту вместе со старшеклассниками, решил проблему быстро и без лишних усилий.

После этого случая у ребят из класса и у этого младшеклассника ничего, кроме положительных эмоций не осталось.

Наблюдение-анализ студентки О.: «На уроке физики, перед изучением темы «Рычаги», один из самых физически сильных ребят в классе стал отбирать книгу у слабого. Возникла ссора. Учитель заметила это и попросила объяснить, почему сильный мальчик осмелился требовать не свою книгу. Мальчик сказал: «Мне она нужна, а он мне обязательно отдаст ее, т. к. я сильнее». Учитель пригласил обоих ребят к доске, спросил у класса: «Сможет ли слабый ученик удержать дверь, если ее открывает сильный?». Класс ответил отрицательно. Тогда учитель поставила ребят у двери, использовала правило рычага, и слабый удержал дверь. Учитель сказала: «Вот видите! Все решают знания, а не физическая сила!».

Учитель, во-первых, использовала на уроке проблемную ситуацию — проблемное обучение, которое обеспечило творческую деятельность учащихся. Во-вторых, на уроке была проведена воспитательная работа.

Учитель поступила правильно. Ее деятельность на уроке обеспечила активизацию познавательной деятельности учащихся, к тому же наглядно показала ребятам, что сила в мышцах не главное и еще ничего не решает. Это было очень убедительно, т. к. лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать..

Хорошо, если бы я в подобной ситуации поступила бы так».

Наблюдение-анализ студентки Е.: «В классе разбирали произведение М. Горького «Мальва». Все учащиеся говорили заученными фразами, но один десятиклассник попросил высказать свое мнение. Он сказал, что М. Горький ему не нравится и восторг учителя его произведениями это лишь профессиональный долг; что ему претит язык Горького, что он не понимает зачем использовать такие словосочетания: «море смеялось», «солнце было счастливо», — что нужно писать просто. Учитель, выслушав ученика, объявила его выступление выпадом, а причиной выпада — неподготовленность к уроку.

В данной ситуации творческая деятельность учителя не проявилась. Такой подход учителя привел к тому, что ученик не изменил свое мнение, а лишь понял, что надо отвечать по учебнику, а свое мнение оставлять при себе.

Позиция учителя неправильная и в том отношении, что она воспитывает лицемерие, привычку говорить одно, а думать другое.

Учителю не следовало бы так резко и грубо реагировать на выступление учащегося. Ей нужно было бы поговорить с классом об определенных изобразительных средствах языка, с помощью которых человек выражает свои мысли и чувства. Разъяснить роль аллегорий, эпитетов, метафор и постараться объяснить это ученику. Думаю, что я бы смогла убедить данного школьника».

Ознакомление, изучение и анализ деятельности учителей по данной схеме (разрешалось переделывать составные схемы наблюдения-анализа и менять схему в сторону расширения, детализации и т. д.) показали, что тщательное обсуждение со студентами выполненной ими работы в значительной степени повышает интерес, познавательную активность и облегчает вхождение в собственную педагогическую практику, когда часть сложных ситуаций уже рассмотрена и основные (наиболее общие) решения уже приняты, почувствованы. При выполнении данного творческого задания студенты проявляют самостоятельное творчество. На базе полученных знаний, эмоциональной заряженности на возникшую ситуацию они чрезвычайно интересно, нестандартно подходят к ее разрешению и не беда, что зачастую побеждает юношеский максимализм в суждениях или

предполагаемых действиях самого будущего учителя или просто неверное суждение. Прочтение, разбор в деталях, изучение и анализ деятельности учителя вносит существенные коррективы в осмысленное предполагаемое построение обучения или воспитания учащихся. Подобная работа, выполнение этих творческих заданий позволяет студентам приблизить школьную практику к теоретическому освоению. Студенты решают, предложенные им педагогические задачи на лабораторно-практических занятиях, но их обсуждение всегда как-то абстрактно и не всегда прочувствован анализ. Здесь же студенты сами являются очевидцами в разрешении ситуаций, решении задач и эмоционально переживают происходящее.

Наблюдение, анализ деятельности учителя-мастера, взаимодействие с ним, обсуждение своего решения или мнения позволяет тоньше проникнуть в разнообразие общественно значимого содержания сегодняшнего момента воспитательного процесса; наглядно учитывать возрастные и индивидуальные возможности учащихся; учитывать уровень развития общественно-го знания, степень его необходимости в воспитании; прочувствовать требования к целостной человеческой личности, творческой деятельности учителя: его общение, обобщения, структурирование и систематизацию воспитательного воздействия на учащихся, интегративные процессы и дифференциацию знаний учащихся в процессе педагогического взаимодействия.

Описанная нами работа студентов, выполнение ими творческого задания позволило подготовить сборник педагогических задач и ситуаций, которые в большей степени отражают характер и основные тенденции жизнедеятельности школы со всеми ее сложными перипетиями и проблемами. Эти «живые ситуации» помогают студентам, отправляющимся на педагогическую практику в большей степени, реальнее представить себе ту атмосферу ребячьего окружения, с которой они встретятся и качественнее подготовиться к общению как со школьниками, так и с учителями, ориентироваться в возможных нестандартных ситуациях общения, подготовиться к действию как в теоретическом, так и в практическом плане. Наши рассуждения совсем не означают, что не следует предлагать студентам решать педагогические задачи, представленные в сборниках и прошедших значительную апробацию. Здесь мы руководствуемся мыслью Ю. П. Азарова, который пишет, что постоянно меняющаяся ситуация педагогического труда требует непрерывного педагогического поиска учителем и использование методов и приемов, которыми он уже обучен, но применять их возможно и в совершенно нестандартных ситуациях. Здесь он видит: «Противоречие между необходимостью овла-



дения действиями — стандартом и потребностью находить постоянно новые варианты использования методов и приемов, новые способы развития «старых» и добрых традиций является одним из главнейших источников развития творчества воспитателя» (3, с. 38—39).

Ознакомление и изучение опыта работы учителя осуществляется и совместно с преподавателем вуза, под его непосредственным руководством. Это, чаще всего, осуществляется в составе проблемной группы, которая изучает тот или иной вопрос педагогического процесса и имеет целевую установку на обобщение увиденного опыта.

Изучение и обобщение педагогического опыта представляет значительные предпосылки студенту для новаций в самостоятельном поиске, которые успешно применяются в ходе творческих педагогических практик и в последующей самостоятельной педагогической деятельности.

### **2.5. Организация практик профессионально-педагогического творчества студентов**

В системе профессиональной подготовки учителя важная роль принадлежит педагогической практике. Она является органической частью учебно-воспитательного процесса. В педагогических институтах страны сложилась достаточно устойчивая система педагогических практик, готовящая студентов к практической деятельности в школе, соединяя в себе теоретические знания с практическими умениями и навыками, которые имеются и выработаны у студента и которые необходимо выработать и теоретически закрепить, дабы качественнее подготовить к профессионально-педагогической самостоятельности.

В Основных направлениях перестройки высшего и среднего специального образования поставлена задача по-новому решать вопросы организации производственной практики, повысить ее роль в овладении студентами умениями и навыками профессионального мастерства, основами организаторской и воспитательной работы (35).

Следуя нормативным документам, основными задачами педагогической практики являются:

- воспитание профессионально значимых качеств личности учителя, потребности в педагогическом самообразовании;
- воспитание устойчивого интереса и любви к профессии учителя;
- закрепление, углубление и обогащение общественно-политических, психолого-педагогических и специальных знаний в процессе их использования при решении конкретных педагогических задач;

— формирование и развитие профессиональных умений и навыков;

— выработка творческого, исследовательского подхода к педагогической деятельности;

— ознакомление с современным состоянием учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе, передовым педагогическим опытом;

— оказание помощи учебно-воспитательным учреждениям в решении задач воспитания учащихся.

В данном параграфе мы не ставим своей целью раскрыть в деталях организацию педагогических практик, которая имеет место в вузе при подготовке студентов к деятельности учителя. ( 2 ). Свою задачу мы видим в том, чтобы показать возможность использования этой действенной формы в подготовке студентов к профессионально-педагогическому творчеству.

В процессе педагогической деятельности (в ходе различных видов педагогических практик) студент практически познает закономерности и принципы профессионально-педагогической деятельности, куда входят общественно-политические, специальные и психолого-педагогические знания, которые реализуются в решении конкретных педагогических задач, когда необходимо искать ответы на постоянно возникающие вопросы в обучении и воспитании учащихся, правильно определить задачи, содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы, организовать верное общение, установить причинно-следственные связи в развитии педагогических явлений и т. п.

Естественно, что эти и многие другие задачи и проблемы приходится решать студенту как на разных этапах своего профессионального становления, так и на разном уровне, с учетом своих возможностей и качества подготовленности.

Многие учителя, преподаватели вузов, педагоги-исследователи сетуют, главным образом, на то, что при подготовке учителя происходит разрыв между его теоретической и практической подготовкой и осуществлению профессионально-педагогической деятельности. Не снимая этой проблемы, которая и нам представляется значимой как в своей организации, так и в качестве содержательной стороны мы считаем ее не единственной.

Опыт нашей работы показывает, что при реализации оптимально возможных путей, средств и методов единения теории и практики как в подготовительный период практики, так и в ходе проведения ее различных видов, мы не всегда достигаем желаемого результата. Причин здесь много.

Опросы студентов, учителей и преподавателей — руководителей педагогической практикой институтов свидетельствуют о

том, что значительная часть студентов в ходе педагогических практик скатывается на решение «главной» для студента задачи — получение положительного результата, конечной оценки своей деятельности в ходе практики.

Так, например, школы, в силу своей неустроенности в материальном обеспечении, неукомплектованности высококвалифицированными (а зачастую, просто квалифицированными кадрами), получая реальную помощь от студента в плане изготовления наглядных пособий: раздаточного материала, схем, таблиц, стендов, оборудования кабинетов; в проведении: уроков, походов, олимпиад, кружковой работы, экскурсий и т. п., в знак искренней благодарности и признательности студентам-практикантам за оказание действительной практической помощи, упускают такие важные стороны подготовки учителя, как: совершенствование его профессионально-значимых качеств, общепедагогического и общекультурного кругозора, устойчивого интереса к учительской профессии, совершенствование или просто становление профессиональных умений, ознакомление с лучшими образцами педагогического труда, исследовательская деятельность студента — будущего учителя и т. п. На фоне решения задач узко практического применения знаний и умений студента в ходе его педагогической практики в школе, происходит утрачивание главного звена, главной задачи — подготовки творческого учителя, которое происходит по объективным и субъективным причинам.

Мы не можем сказать и не хотим этого делать, что система «вуз—школа» не уделяет этому должного внимания. Но можем с полным основанием утверждать, что устранение этого недостатка осуществляется недостаточно эффективно. Это происходит потому, что нет должного единства в трактовке реализации задач подготовки будущего учителя к профессионально-педагогическому творчеству как со стороны вуза, так и со стороны школы. К субъективной причине следует отнести отношение студента к реализации задач педагогической практики, где превалирует путь наименьшего сопротивления студента, той атмосферы, с которой он сталкивается в процессе практики. Нет должной готовности студента (в большинстве своем) к реализации себя как учителя творческого, как и нет для этого должных условий и морально-психологического климата в школе.

Существуют различные терминологические подходы к определению активности студента в ходе педпрактик: пассивная, активная, непрерывная, безотрывная, стажерская и т. п. Эта неразбериха уже сама по себе настраивает студента на его участие в ней, снижает или активизирует его отношение вообще и к творческой деятельности, в частности.

Мы считаем возможным рассмотреть основные недочеты в организации и управлении педагогической практикой, а следовательно, и возможные пути повышения ее эффективности в процессе устранения причин ее тормозящих.

Социальный заказ общества на подготовку творческого учителя очевиден и жизненно необходим в современных условиях. Реализуется этот заказ двумя «лучами», которые должны соединиться в одной точке, «освещая» задачу — подготовку творческого учителя и результат — творческого ученика. «Лучи» разные, хотя объединены общей целью, задачами и желанием в получении конечного результата.

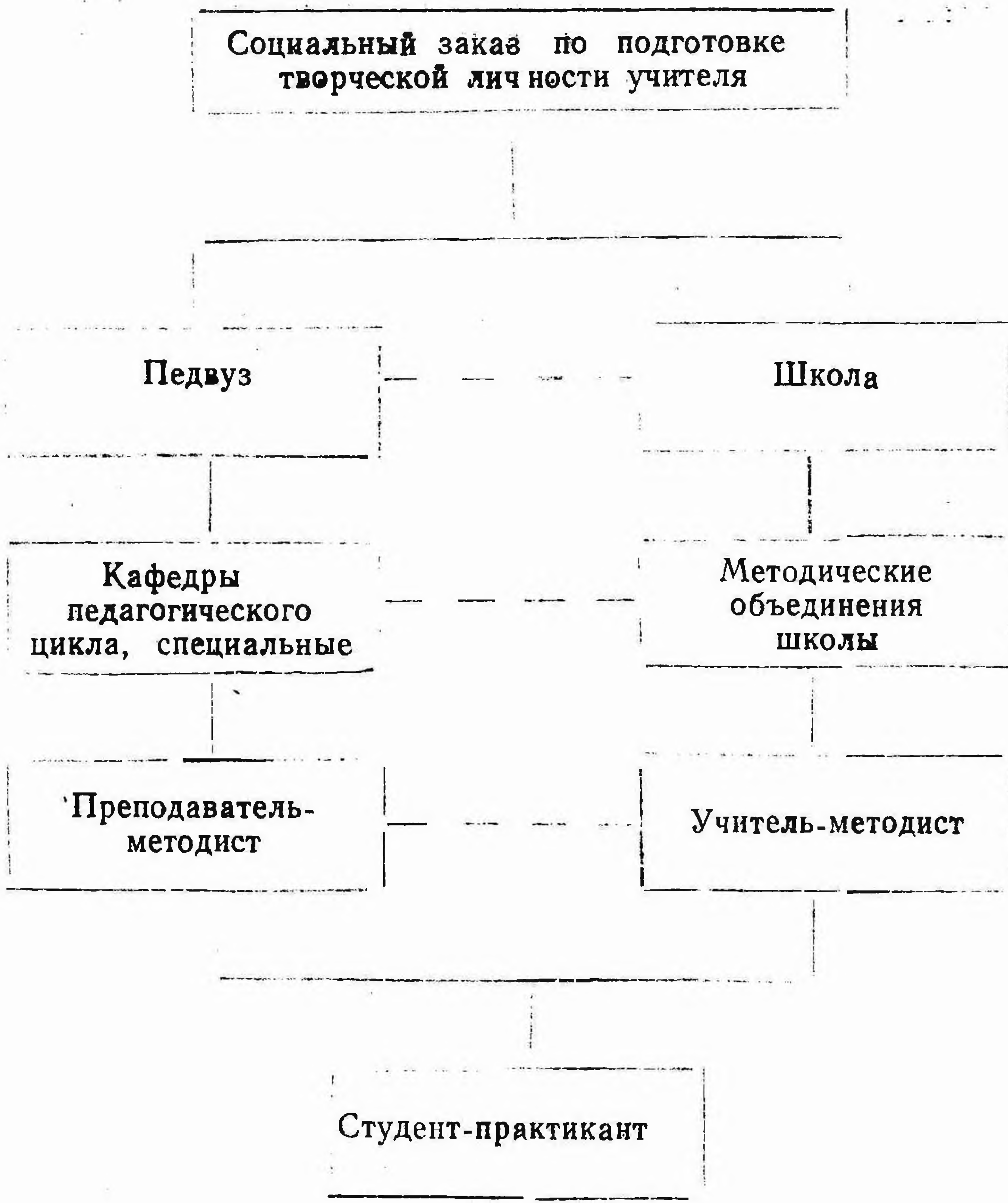
Социальный заказ выполняет высшее педагогическое заведение<sup>1</sup> (институт, университет, см. схему 2), которые являют собой значительный комплекс в решении подготовки специалиста. Но в подготовке и организации различных видов педагогических практик, главными действующими ячейками являются кафедры: психолого-педагогического цикла и специальные (выпускающие), которые, с учетом специфики своей направленности, оснащают студента не только сугубо теоретической, но и методической подготовкой.

Здесь мы видим возможности интенсификации и эффективного решения задач профессионального становления учителя за счет обоснованных интегративных процессов в совместной деятельности кафедр.

Разнобой в трактовке задач, требований, подходов к определению «прохождение» практик никоим образом не способствует повышению ее качества. Отсюда необходимо единство в подходе понимания творчества и формирования творческой личности.

Недостатком в качестве организации практик студентов, а следовательно, снижение творческого потенциала студента-практиканта, является неоправданное разделение сфер влияния то одной, то другой кафедр в руководстве и организации практики студентов от курса к курсу. Так, во многих педагогических институтах юга Украины организация и руководство практиками осуществляют: то кафедра педагогики, то психологии, то педагогического мастерства, то кафедра организации и методики воспитательной работы, то все вместе. Естественно, к сожалению, что при таком разнобое в управлении добиться высоких результатов достаточно трудно. Нам могут возразить: «Позвольте, но каждая кафедра психолого-педагогического цикла имеет свои задачи и реализует их в соответствии со структурой

<sup>1</sup>. Здесь мы рассматриваем, разумеется, не весь комплекс подготовки специалиста, а только его становление в решении общих задач организации практик профессионально-педагогического творчества студентов.



————— Устойчивая связь  
 - - - - - Неустойчивая связь

учебных планов, педагогических акцентов той или другой педагогической дисциплины и т. д. Да, есть планы, есть акценты, но единство в творческой подготовке отсутствует, т. к. «акценты» эти или расставлены с учетом узких задач (интересов) кафедр и не вписываются в единую систему подготовки творческого учителя. Только полное единство требований, понимание общих задач воспитания творческого учителя, реализация требований и задач в процессе педагогических практик, способствует реализации социального заказа.

Если согласиться с этим высказыванием, то в этих «главных ячейках» действуют и главные лица — преподаватели-методисты, которые напрямую общаются со студентами, оказывают помощь (по всем аспектам педагогической деятельности) и оценивают деятельность в ходе практик. Понимание преподавателем (какую бы кафедру он не представлял) выполнения творческого задания студента на уровне междисциплинарного взаимопроникновения, с учетом нужд кафедры в совершенствовании профессионального становления творческой личности учителя — является обязательным. Поэтому инструктаж, нахождение единых точек соприкосновения в решении задач управления такой трудоемкой формой профессионального обучения, какой является педагогическая практика, взаимопроникновение задач, выдвинутых выпускающими кафедрами и кафедрами психолого-педагогического цикла, также обязательны.

Знакомство с организацией педагогических практик вузов, наблюдения, анализ их деятельности, позволяет сказать, что резерв в подготовке учителя с творческой направленностью не всегда реализуется.

Социальный заказ выполняет и второй «луч» — школа. Общеобразовательная школа всегда находится в контакте с высшей школой (или как правило). Однако в реализации задач педагогической практики находится больше на организационном уровне, нежели на решении непосредственных задач формирования творческого учителя. Школа предоставляет вузу возможность направлять для прохождения практики энное количество студентов (как правило по количеству имеющихся в школе классов) и обеспечивает их распределение по классам.

Хотя учебные отделы вузов, руководители педпрактик, кафедры и пытаются разъяснить задачи той или иной практики студентов, но чаще всего это заканчивается только общеорганизационными мероприятиями, а не проникновением в суть воспитания будущего творческого учителя, который, возможно, придет работать в эту же школу.

Мы уже обращали внимание на то, сколь важно для студен-

да ознакомление, анализ педагогического опыта, новых методических находок учителей, образцовых (показательных) внеклассных мероприятий с учащимися, которые можно увидеть, ознакомиться, проанализировать только при активном подключении к заботам практики вообще, так и к личности студента, методического объединения школы по различным предметам. В силу загруженности учителей, планирование работы методических объединений школы (района) без учета педагогических практик студентов не способствует совершенствованию тех находок и творческого поиска, которые есть у студента или должны сформироваться. Поэтому всегда как-то ярко светятся те школьные коллективы, которые понимают значение в подготовке своей творческой смены и считают своим долгом не только пригласить, но и подключить студентов к участию в рассмотрении тех или иных творческих начинаний, насущных проблем, которые стоят перед школой. Именно в таком отношении и кроются резервы действительной подготовки и приобщения студентов к творческому педагогическому процессу.

Участие школы в руководстве педагогической практикой студентов, как и в высшей школе, осуществляется учителем-предметником и учителем-классным руководителем. Здесь, как и по всех предыдущих условиях, если учитель не проявит должной готовности передать «тайны» своей научной, методической и практической мудрости студенту, не введет его в свои находки, творческую лабораторию, то эффект должного от данного общения студента с опытным учителем не принесет.

Но каждый студент имеет свои склонности, интересы, осязаемую подготовленность в тех или иных разделах, предметах школьного курса, тех — которые ближе ему и дороже, а, следовательно, и лучше освоены. Этой информацией должен владеть преподаватель вуза и передать ее учителю школы, чтобы совместно в большей степени подойти индивидуально к студенту, учитывая его интересы, склонности, возможности и желания, учет которых способствовал бы большей творческой активности будущего учителя. Следовательно, единство подхода, руководства, учета многих факторов должно объединять преподавателя вуза с учителем школы в оказании действенной помощи-наставничестве в ходе педагогической практики студента. А такую ситуацию мы наблюдаем далеко не часто. Более того. У учителя сложился свой стиль, подход к реализации задач обучения и воспитания, а методист вуза не всегда считается с этим, а проводит свою линию в понимании того или иного процесса обучения, предъявляет свои отличные от учителя требования, что снимает в значительной степени профессионально-педагогический творче-

ский комфорт студента. Беседы с преподавателями о причинах того или иного расхождения с учителем сводились к тому, что учитель не располагает последней информацией (правда, не известно, лучшая ли она в любой ситуации) о методических новшествах, или малоопытностью, или недостаточной подготовленностью самого учителя. Все это отражается плохо как на студенте, так и на ученике, когда учитель вмешивается в урок, не дает студенту-практиканту в полном объеме использовать свои задумки или выйти самостоятельно из создавшейся нестандартной ситуации, связанной с обучением или познанием. Т. е., из-за «несогласованности в действиях» учителя и преподавателя вуза страдает конечный результат: студент-практикант и учащийся. И если складывается такая ситуация, а она далеко не исключение, то ни о каком творчестве в подготовке того и другого речь идти не может. Следовательно, не выполняется главная задача — подготовка творческого профессионала.

Мы не специально сгустили краски в описании чрезвычайно сложного, противоречивого и очень чувствительного процесса подготовки студента к профессионально-педагогическому творчеству.

К сожалению, таких фактов или издержек в ходе педагогической практики студентов много.

Таким образом, для выполнения социального заказа по подготовке творческого учителя необходимо рассматривать вуз и общеобразовательную школу (СПТУ), как те подразделения, которые в одинаковой степени несут ответственность за качество подготовки будущего учителя в ходе педагогической практики студентов, где на вуз накладывается обязанность в тщательном разъяснении роли школы в развитии и формировании творческого начала у будущего специалиста. Взаимосвязь вуза и школы должна быть устойчивой и постоянной, а не эпизодической. Так же, как и взаимосвязь кафедр и методических объединений, преподавателя вуза и учителя школы, обеспечивающих методическую готовность студента-практиканта в решении задач воспитания и обучения.

Здесь должны проявляться глубокая забота той и другой стороны о качестве подготовки специалиста, осознание необходимости личностной педагогической свободы, которая бы проявилась в научно-методическом замысле студента при обучении и воспитании, способствовала бы эмоциональной настроенности студента, проявлению его готовности к поисковой работе, его раскованности в действиях, направленных на педагогическую деятельность, соответствующую лучшим образцам педагогического труда.



Для выполнения социального заказа по подготовке творческого учителя необходимо:

— сотрудничество вуза и школы на долгосрочной основе, закрепление школ за институтом для постоянного сотрудничества;

— сплочение коллектива кафедр педагогического цикла и специальных в подходах к организации педагогических практик;

— сплочение коллектива школы для глубокого и четкого сказания творческой направленности подготовки студентов в ходе различных педагогических практик;

— сплочение коллектива студентов-практикантов для поддержания взаимной требовательности и самоорганизации в ходе практики и создание творческой атмосферы для ее успешного прохождения;

— осуществление сотрудничества школы и вуза должно предусматривать качество и уровень готовности коллектива учителей оказать действенную помощь студентам-практикантам, а самих студентов направить в классы, где трудятся опытные, творческие учителя, способные оказать воздействие на развитие творческих возможностей студента;

— осуществлять педагогическую практику в одной школе (IV—V курсы), в том числе и сельской для глубокого педагогического наблюдения за развитием и становлением личности школьника, для творческого проникновения в лабораторию учителя-мастера и опробывания своих творческих сил под его руководством, для осознания важности длительного общения с учащимися, для тщательного ознакомления с проблемами, трудностями, путями их решения и преодоления коллективом школы и т. д.

Опыт нашей работы убеждает нас в том, что студент должен воспитываться и формироваться на лучших образцах школьного устройства, жизни и деятельности школы. Только в таких условиях будет заложен и развит должный потенциал творческой активности начинающего учителя.

Однако сами творческие практики при всей необходимости учитывать индивидуальность и подготовленность каждого студента должны нацеливать и настраивать студентов на творческое освоение и приобретение педагогического опыта в ходе различных видов педагогических практик.

Из ранее перечисленных терминов, характеризующих практику, мы считаем, что вся система практик соответствует непрерывности и преемственности. Поэтому считаем, что практика, как и непрерывное образование, должна шаг за шагом совершенствоваться и повышать профессиональное мастерство, готовность

студента к непрерывному совершенствованию на базе творческих желаний, в движении его к высокому профессионализму. Поэтому, кроме общепедагогических требований к проведению педагогических практик от курса к курсу, возможно продолжить и творческие задания, которые студент, в зависимости от уровня своего творческого развития, потенциальных возможностей и т. п., решает по-своему, но обязательно обратит на них внимание. Подобные требования должны быть как общими, так и специфическими, т. е. с учетом требований вуза (кафедр) и требований школы, где проводится практика, с учетом традиций школы, научно-методической направленности творческой деятельности и т. д. Конечно, такие рекомендации не должны носить догматический характер и выполнение их не есть обязательное именно в рамках предложенного, т. к., как мы уже отметили, на их реализацию влияют многие факторы, но направить студентов на творческое решение, на применение творчества на первых этапах своего становления — желательно, а чаще всего обязательно. (См. схему 3).

Для приобщения студентов к профессионально-педагогическому творчеству необходимо создать определенную среду, атмосферу творческих деятельных исканий. С этой целью необходимо:

— направить усилия на создание такого общественного мнения в студенческой группе, где бы преобладали ценности, способствующие становлению творческой личности будущего учителя;

— создание студенческих кафедр, которые бы функционировали при школе, решая свои творческие задачи и оказывая действенную помощь школам в организации учебно-воспитательного процесса;

— разработка индивидуальных и общеколлективных творческих заданий-рекомендаций, отражающих задачи и специфику каждой из практик:

а) индивидуальные задания по педагогике и специальным предметам;

б) создание и ведение методических папок;

в) участие в создании банка идей при образованных кафедрах;

г) предоставление творческого решения в трактовке и преподнесении учащимся тем преподаваемого предмета;

д) творческая реализация замысла кружковой и внеклассной воспитательной работы;

е) задания по творческому разрешению задач тематики курсовых и дипломных работ;

ж) изучение и обобщение педагогической деятельности учителя.

Самостоятельность и активность студентов в процессе педагогической практики способствуют овладению знаниями, применению их в различных педагогических ситуациях, развитию творческого мышления и формирует творческий подход к педагогической деятельности.

Практическая педагогическая деятельность — применение знаний на практике — сложный аналитико-синтетический процесс, который позволяет переосмыслить один и тот же объект или явление под углом зрения разных систем знаний (33, с. 10). Исходя из этого положения, мы считаем возможным предложить ведение студентами «Методической папки», в которую собирались бы как для анализа, так и для практической работы лучшие образцы планов, разработок конспектов уроков и внеклассных мероприятий, библиографический список литературы для подготовки беседы или родительского собрания и т. п.

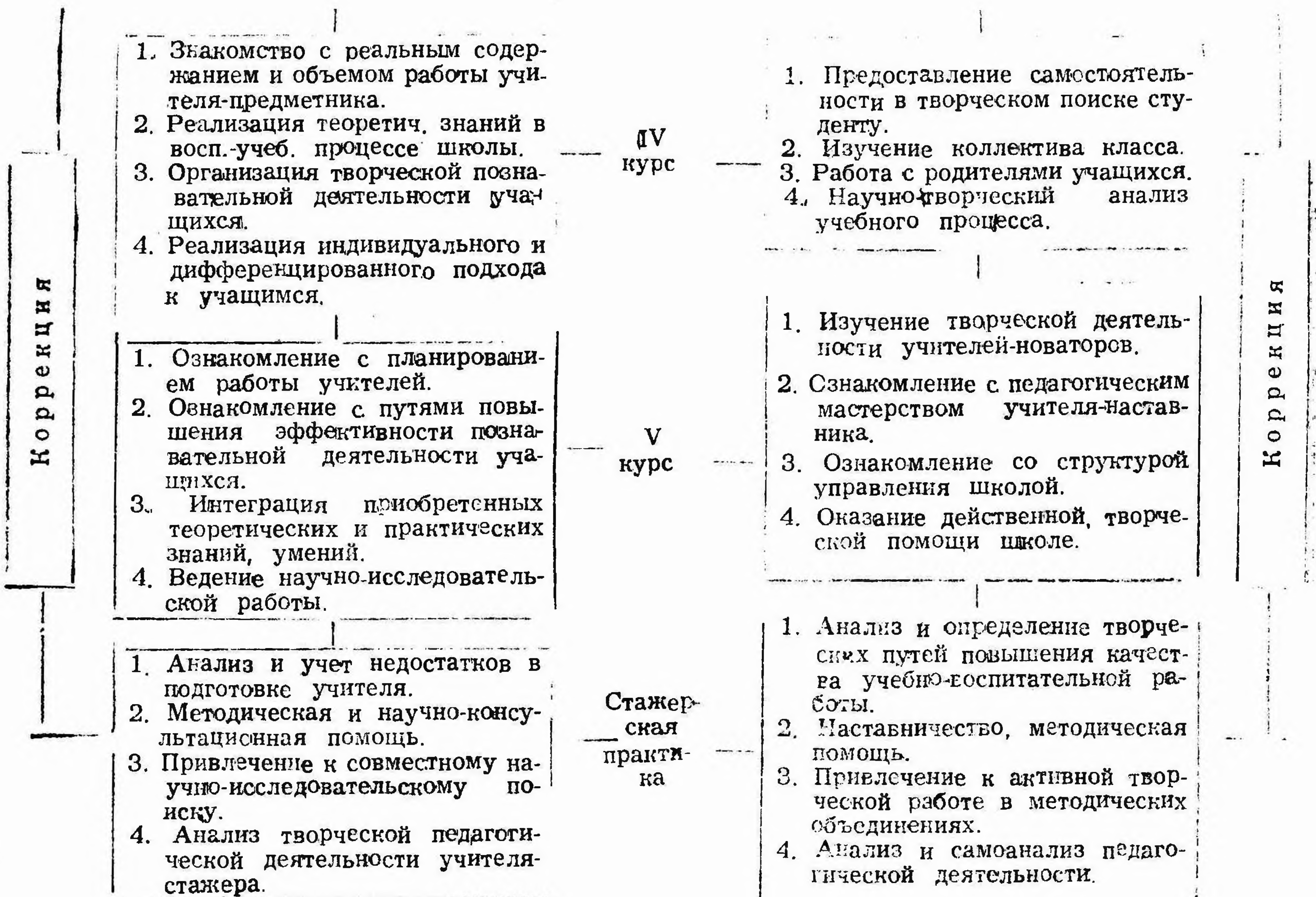
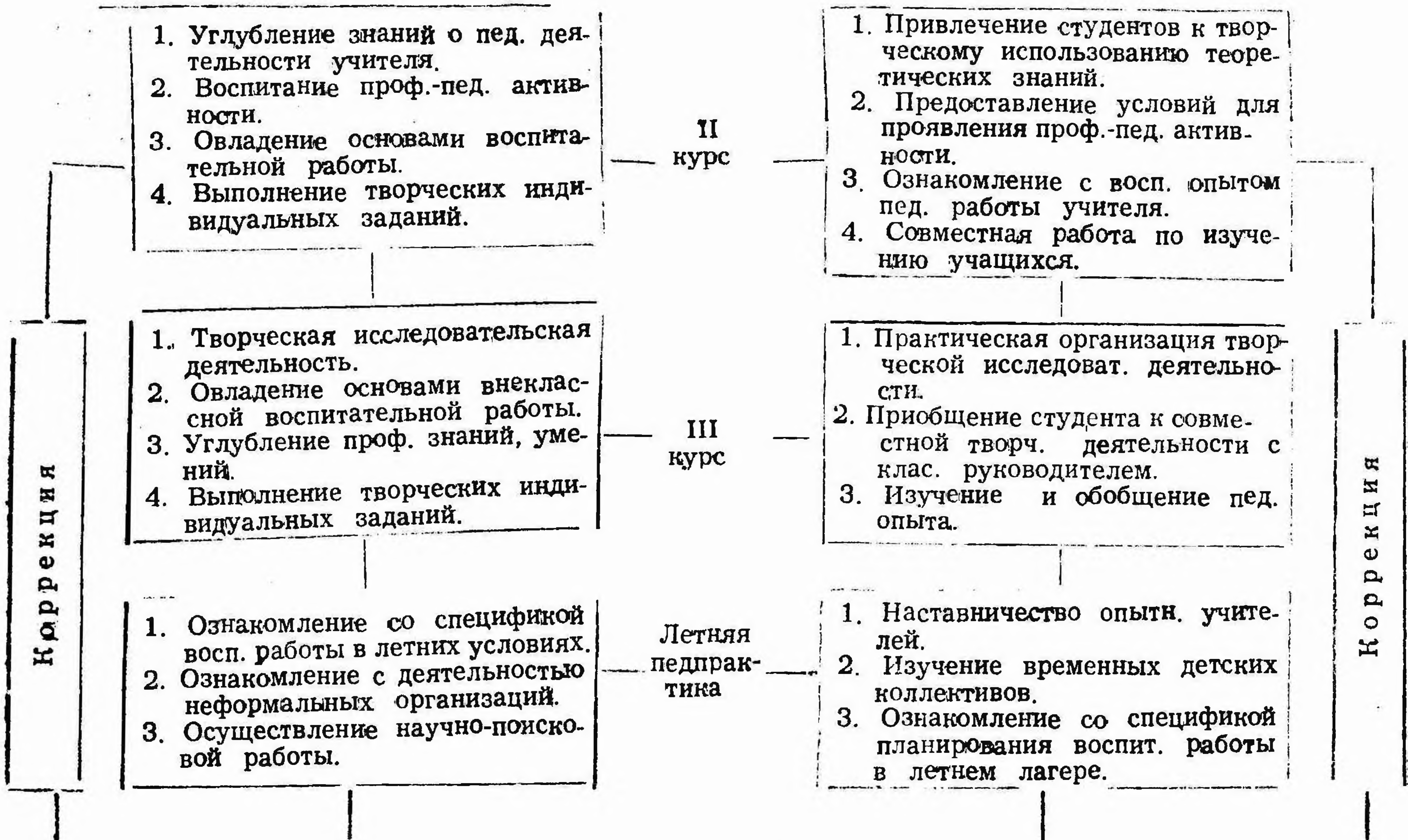
Ведение подобных папок позволяет студентам не только отбирать лучший материал для своей практической деятельности, изменять, вносить коррективы, но и приобретать опыт обобщения работы учителей, однокурсников, методические материалы учителей-новаторов, мастеров педагогического труда. Выполнение подобной работы, начиная с младших курсов (в нашем опыте работы — с III семестра) позволяет к окончанию института основной набор образцов методических материалов, постоянно обновлять и пополнять ее, переосмысливать и применять творчески в зависимости от тех условий, в которых находится студент (молодой учитель).

Собранные материалы позволяют проводить дискуссии на заседаниях студенческих кафедр, способствует появлению новых решений и методических построений уроков и воспитательных мероприятий. В процессе комплектования методической папки создаются условия для синтезирования знаний, практического их применения и позволяет всесторонне и наглядно представить педагогическое явление. (См. Перечень рекомендованных материалов для комплектования методической папки воспитательной работы).

На каждом этапе обучения студента, в том числе и при прохождении педагогической практики разных видов, необходим анализ его творческой профессионально-педагогической деятельности. Проведение подобного анализа призвано стимулировать дальнейшее профессиональное становление студента и развивать педагогическое творчество, т. к. теоретическое осмысление студентами своей практической деятельности обеспечивает

**ТВОРЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**  
ВУЗ ШКОЛА

Схема 3:



прочность теоретических знаний в единстве с практическими.

Интегральный анализ результатов педагогической практики позволяет прежде всего определить достижения студента-практиканта и его трудности в решении или объяснении различных педагогических ситуаций, что повышает качество его профессиональной готовности, позволяет определить уровень творческих возможностей студента, общекультурный и общепедагогический уровень его развития.

Педагогическая практика является той творческой лабораторией, в которой можно и должно попробовать свои научные возможности при подготовке к написанию курсовой или дипломной работы.

### П Е Р Е Ч Е Н Ь

#### ориентировочных материалов для комплектования методической папки воспитательной работы

№ п.п.	Название материалов	курсы			
		II	III	IV	V
1	2	3	4	5	6
1.	План работы классного руководителя на полугодие (четверть)	+	+	+	+
2.	План работы родительского комитета класса			+	+
3.	План работы учкома			+	+
4.	План работы неформальных организаций, или МДС	+	+	+	+
5.	Схема написания и изучения характеристики учащегося	+	+		
6.	Схема написания и изучения характеристики класса			+	+
7.	Разработка (тема, план, литература...) диспутов	+	+	+	+
8.	Тематика и разработка бесед для учащихся 5—11 классов	+	+	+	+
9.	Разработка классного часа	+	+	+	+
10.	Разработка содержания и методики проведения классного родительского собрания			+	+
11.	Разработка содержания и методика проведения внеклассного мероприятия класса, школы			+	+
12.	Разработка различных типов уроков			+	+

1	2	3	4	5	6
13.	Запись, анализ и решение наиболее интересных и нестандартных педагогических ситуаций	+	+	+	+
14.	Экспериментальные материалы собственного исследования		+	+	+
15.	Результаты выполнения творческого задания	+	+	+	+
16.	Тематика и содержание экскурсий	+	+	+	+
17.	Содержание и организация предметных Олимпиад			+	+
18.	Материалы изучения и обобщения педагогического опыта			+	+
19.	Отчеты результатов педагогической практики	+	+	+	+

**Примечание.** Комплектование папки может быть пересмотрено в зависимости от задач, направленности, типа школы, условий и т. д.

Хочется отметить, что успешная организация практик профессионально-педагогического творчества студентов должна повышать качество управленческой деятельности воспитательно-образовательного процесса, процесса обучения, улучшать эти процессы как с учащимися, так и с учителями и позволяет осуществлять управление и организацию творческой деятельности учащихся. Все это приводит к творческому решению проблемных заданий и логических задач педагогического процесса.

Много проблем при организации и проведении педагогической практики студентов: сроки, отбор школ, комплектование групп студентов-практикантов, разработка заданий кафедрами, определение документации и т. д., но в любом случае, при всех трудностях, только в практической деятельности студент сможет проявить творчество, опробовать свои задумки, планы и практика должна ему в этом помочь. Поэтому, мы считаем правомочным считать практику творческой педагогической деятельностью.