Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Республиканский институт
профессионального образования»

ПРОЕКТ
«ИНВЕРСНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ»

представлен на международный некоммерческий конкурс
«Инновации в обучении и воспитании – 2018»

Автор: Наумчик Виктор Николаевич,
профессор кафедры общей
и профессиональной педагогики,
доктор педагогических наук, профессор

Минск, 2018

Аннотация. В проекте представлены организационные, методические и психолого-педагогические аспекты непрерывной педагогической практики студентов младших курсов университетов как компоненты педагогической эргономики. В ходе исследования установлено доминирующее значение непрерывной педагогической практики в профессиональном становлении специалиста. Показано, что проблема педагогического общения должна быть центральной в организации непрерывной педагогической практики, которая в свою очередь должна быть активной, и ее следует начинать во 2-ом семестре. Инверсия представлена в том, что активная педагогическая практика может эффективно осуществляться до изучения студентами систематических курсов психолого-педагогических дисциплин и проходить со школьниками в стенах вуза. Представленная форма педагогической практики на младших курсах есть основа пропедевтических педагогических знаний, мотив для углубленного и сознательного изучения педагогических дисциплин.

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы организации педагогической практики студентов играют важную роль в системе подготовки педагогических кадров с университетским образованием. Анализ на основе педагогической эргономики организации профессиональной подготовки будущих преподавателей физики позволяет оптимизировать структуру непрерывной педагогической практики студентов на младших курсах, решить вопросы психологической защиты педагога и ученика. Показано, что эффективность педпрактики зависит от качества организации самостоятельной работы студентов. Организация рабочего места студента должна соответствовать эргономичности этого вида деятельности (кабинет, оснащенный техническими средствами обучения; библиотечка педагогической литературы; компьютерная техника; возможность своевременно обратиться за помощью и получить квалифицирован-

ную консультацию; условия для проведения демонстрационного физического эксперимента). Выделены этапы проведения педагогической практики на младших курсах. Показаны пути, которые формируют у студентов университетов наглядное представление как об отдельных элементах их будущей профессиональной деятельности, так и о профессии педагога в целом. Подчеркивается, что наглядность достигается за счет оптимизации функционирования эргатической системы в учебно-воспитательном процессе. Рассмотрены проблемы психологической защиты педагога и ученика в учебно-воспитательном процессе. В данном проекте использован ТРИЗовский подход, выражающийся в выявлении ключевых противоречий в решаемой проблеме.

1. ДИАЛЕКТИКА ПОЗИТИВНОГО И НЕГАТИВНОГО В ПРОБЛЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Педагогическая практика представляет собой важный компонент формирования личности будущего учителя. В настоящее время учителей средних школ готовят в основном педагогические университеты и университеты [1]. Вопросам специальной подготовки в этих учебных заведениях уделяется неодинаковое внимание. Существует мнение, что выпускник педагогического университета, как правило, лучше владеет методическими и педагогическими приемами, выпускник же университета лучше подготовлен в определенной области научных знаний и обладает достаточными потенциальными возможностями, чтобы овладеть недостающими педагогическими навыками. На это уходит 3—5 лет. При такой подготовке некоторые молодые специалисты так и не могут сформироваться как педагоги. Запоздалый самоанализ заставляет их уходить из системы образования. А те, кто не нашел в себе мужества покинуть просвещение, играют роль учителей, по сути не являясь таковыми.

На процесс подготовки учителя в университете необходимо взглянуть

с позиции требований к профессии педагога. Именно такую цель преследовал в свое время приказ Минвуза СССР о введении непрерывной педагогической практики студентов университетов [2]. Акцентируя внимание на необходимости интенсивной всесторонней подготовки будущих учителей, приказ оставлял широкие возможности для выбора конкретных путей реализации такой подготовки. Особую сложность представляла и представляет в настоящее время организация педагогической практики студентов младших курсов (2—5 семестры). Многие исследователи копируют традиционно сложившиеся формы практики [3, с. 83], в которых студенты лишь наблюдают и анализируют различные стороны учебно-воспитательного процесса школы (ознакомительная, или пассивная, практика). Свою точку зрения они аргументируют тем, что если на старших курсах студенты опираются на теоретические знания, полученные в курсах «Педагогика», «Психология», «Методика воспитательной работы», «Методика преподавания физики» и др., то этого нет на младших курсах. Отсюда делается вывод, что практика на младших курсах должна носить форму наблюдения, описания, накопления эмпирического педагогического багажа. С такой позицией согласиться можно лишь частично.

Альтернативной формой организации педагогической практики является активная практика, предполагающая непосредственный учебно-воспитательный контакт студентов с учениками [4]. Такая практика была впервые разработана автором на физическом факультете Белгосуниверситета.

Остановимся на противоречиях, сложившихся в традиционных формах непрерывной педагогической практики студентов. Одно из самых серьезных препятствий на пути совершенствования педагогического мастерства студентов заключено в документе, регламентирующем этот вид деятельности практикантов [2]. Среди задач педпрактики, отмеченных в этом приказе, можно встретить только те, которые предполагают совершенствование профессиональных качеств студентов как будущих педагогов. О другой

стороне любого учебно-воспитательного процесса − о школьниках − ничего не говорится. И здесь уместно провести параллель между подготовкой учителей и подготовкой врачей. Что было бы, если бы такие же задачи ставились студентам-медикам на период их медицинской практики? Каково было бы пациентам клиник, пришедшим на прием к практиканту?— Вопросы риторические.

В свое время А. С. Макаренко отмечал, что «мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством ... но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта». Из сказанного вытекает единственный вывод: задачи педагогической практики должны максимально учитывать интересы ученика, помогать школам в решении задач обучения и воспитания. Это положение можно сформулировать как задачу полезности педпрактики школе и вузу.

Другое противоречие − это «география педпрактики». Как правило, выбор базовых школ для практики основывается на учете временных затрат. Школы выбираются в непосредственной близости от вуза. Однако такой подход в выборе баз педпрактики неприемлем — он приводит к перегрузке школ и противоречит упомянутому принципу полезности. Поэтому при выборе базовых школ педпрактики необходимо ориентироваться на те школы, в которых имеются учителя-методисты, умеющие и желающие работать со студентами. Это позволило повысить эффективность практики студентов, включив в число базовых даже сельские школы.

Кроме перечисленных проблем, существуют и другие. Это прежде всего коммуникативные проблемы, проблемы психологической защиты учителя и ученика в ходе практики. Как уже упоминалось, трудность состоит в том, что на младших курсах студентам не читаются курсы психолого-педагогического цикла, они не знакомы также и с методикой использования технических средств обучения в учебном процессе. Таким образом, проблема организации педагогической практики выступает как многоплановая проблема, решение которой составляет одну из задач педагогической эрго-

номики.

Традиционный способ организации педпрактики − так называемая пассивная практика. Студенты посещают школу, знакомятся с ходом учебно-воспитательного процесса, посещают занятия учителей, участвуют в анализе таких занятий.

Мы исходим из того, что практика обязательно должна быть активной, элементы пассивности вырабатывают лишь навыки репродуктивности в работе будущего учителя, отсутствие творческой инициативы. Только через собственный опыт студенты смогут сопоставить свои возможности с теми задачами, которые стоят перед современной школой, выработать свой собственный стиль педагогического общения с учениками. Этому нельзя научиться на лекциях и семинарских занятиях, это приобретается в ходе активной практической работы. Вот почему эту проблему следует считать актуальной.

В связи с этим возникает вопрос: а можно ли организовать активную педпрактику уже на младших курсах? Если можно, то какова ее эффективность? − Опыт наших исследований позволяет дать положительный ответ на эти вопросы [4]. Практику организовать можно и эффективность ее высока. Познакомимся со структурой практики.

2. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ КАК ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Если рассматривать воспитательный труд как творческий, то нельзя не обратить внимание на схему любого творческого труда [5, с. 178].

- Первый акт − акт интуиции и желания. Происхождение замысла.
- Второй акт − акт знания и рассуждения. Выработка схемы или плана.
- Третий акт − акт умения. Конструктивное выполнение изобретения.

Изучению студентами педагогики как творческого процесс мы уделяем первостепенное значение. Это относится и к педагогической практике,

которая проводится, начиная со 2-го семестра.

Отсутствие специальных знаний у студентов-первокурсников ставит их в положение исследователей-дилетантов, не связанных рамками стереотипных взглядов. Такой подход дает возможность рассматривать творчество в науке и в педагогике с позиции эвристики.

Традиционно студенты-практиканты, получив у своего руководителя в вузе задание и выслушав его инструктаж, направляются в школу на место практики, где их руководителем является школьный учитель. В дальнейшем руководитель практики от вуза принимает отчет о практике от студентов и оценивает их работу. Роль вузовского руководителя также пассивна, поскольку он не вводит студентов в реальный мир школьного преподавания, взаимодействия с учениками, разрешения школьных ученических конфликтов и т. п.

Предлагаемая модель организации педагогической практики студентов на младших курсах является инверсной, поскольку в ее организации разрушаются стереотипы традиционных форм. Руководитель практики от вуза становится активным участником этой практики. Студенты-физики не направляются в школы, где им уготована пассивная роль наблюдателей, а работают в хорошо оснащенном вузовском кабинете методики преподавания физики с учениками одной из школ, которые приходят в определенное время в этот кабинет.

Перед началом практики (36 часов в семестр) студенты знакомятся с ее задачами и получают индивидуальное задание. Для студентов-физиков это, как правило, проведение урока. К каждом уроку готовятся 2-3 студента одновременно. Подготовка их к работе со школьниками ведется под руководством опытных преподавателей кафедры педагогики и факультета. Именно при подготовке предстоящему уроку студенты получают те конкретные знания по педагогике, психологии, методике преподавания физики, которые им пригодятся сейчас, а не в отдаленном будущем. Это «сейчас» определяет мотивацию учения, творческое отношение к работе и намечает

профессиональные ориентиры. В то же время руководитель практики исключает возможность непрофессионального поведения практиканта и реализует принцип «не навреди», который имеет место и в педагогике. В ходе подготовки к практике руководитель обращает внимание студентов на вариативность методов преподавания, динамизм каждого занятия. Студенты открывают для себя заново многие методические приемы, учатся комплексному использованию технических средств и средств демонстрационного эксперимента, основам эргономики педагогического труда. Студенты имеют возможность познакомиться с уроками педагогов-новаторов, задаит им вопросы.

Очень важно в ходе практики выявить у каждого студента предпосылки эффективности его работы, поддерживать и развивать их. Обратимся к упомянутым актам творческого процесса.

Акт интуиции и желания, происхождение замысла работать. Было бы неверно считать, что студент, поступивший на педагогический поток физического факультета, не имеет желания стать педагогом. Конечно, кроме профессионального интереса, студенты руководствуются и другими мотивами, но желание стать специалистом в выбранной области — доминирующий мотив поступивших на педагогическое отделение университета. Следует отметить, что поступившие в вуз студенты неплохо знают школьный курс физики, и это помогает им в проведении практики.

Для подкрепления мотива студенту необходимо дать возможность проверить себя, почувствовать себя специалистом. Это обязательное условие, иначе вся учеба потеряет смысл. Невостребованные знания – потерянные знания, напрасно затраченное время. Еще А. Дистервег предупреждал: «Не учи тому, что для ученика, пока он это учит, еще не нужно, и не учи тому, что для ученика впоследствии не будет более нужно!» [5, с. 136]. Этот принцип целесообразности в педагогике вполне относится и к подготовке учителей в университетах.

Вывод один: педагогическая практика должна быть активной на лю-

бом этапе, она должна опираться на имеющиеся знания и опыт студентов должна постоянно требовать новых и новых знаний. Практика базируется на мотивах профессионального становления и воспроизводит мотивы самосовершенствования. В этом мы видим залог успешной работы студента, учителя, исследователя.

Как уже отмечалось, студенты младших курсов очень напоминают исследователей-дилетантов. И тем и другим не хватает базисных знаний, но есть интуиция и желание творить. Эти качества и являются определяющими на начальном этапе подготовки педагогов. Следует отметить, что в отличие от изобретателя-одиночки студент-практикант имеет руководителя, который в определенной мере оптимизирует процесс поиска, не подменяя самого «исследователя».

Активная педагогическая практика − это отказ от стереотипов, поиск и апробация собственных решений и ориентация на новаторов.

Второй этап в рассматриваемой схеме творческого поиска − это ***акт знания и рассуждения***, выработка плана. На этом этапе от студента требуется мобилизация интеллектуальных сил, направленная на формирование будущего занятия со школьниками. Это этап моделирования. Необходимо представить себе будущую аудиторию, ее темперамент, уровень знаний, возможную реакцию на поставленные вопросы, определить те вопросы, которые могут быть заданы учителю, как следует реагировать на них и многое другое. На этом этапе студенту приходится работать в основном самостоятельно. Необходимо познакомиться с литературой по педагогике, психологии, методике преподавания физики, изучить специфические приемы представления учебного материала, сформулировать цели конкретного занятия, подготовить необходимый дидактический материал, отрепетировать предстоящее занятие.

Несмотря на невысокую результативность самостоятельной работы на данном этапе, ее значение важно уже потому, что это путь истинного самообразования. «Самообразование по книгам гораздо важнее и разносторон-

нее, чем устарелая лекционная система» [7, с. 310]. В дальнейшем этот этап будет многократно повторяться, и основной его результат − приобретение студентом своего собственного опыта. Свой собственный опыт − это снижение уровня конформизма, критичность суждений, толерантность и анализ мнений признанных авторитетов. Эти качества должны отчетливо сформироваться к 8-9 семестрам после прохождения студентами основных психолого-педагогических дисциплин. Но каждый раз при выработке схемы и плана занятий педагог должен решить проблемы, характерные для любой изобретательской задачи:

- ❖ сформулировать задачу сжато, но ясно;
- ❖ описать желаемый результат;
- ❖ найти источник противоречий, мешающий решить задачу;
- ❖ найти условия, устраняющие основные противоречия, их причины.

Для иллюстрации сказанного приведем примерный перечень «изобретательских» педагогических задач педагога для обобщающе-повторительного занятия по теме «Механика. Основы кинематики».

1. Формулировка основных целей урока. Цели обучения:

- ❖ познакомить учащихся с предметом механики (кинематики);
- ❖ ввести основные понятия: механическое движение, относительность движения и покоя, система отсчета, материальная точка, траектория, путь и перемещение, равномерное прямолинейное движение, скорость, ускорение;
- ❖ научить классифицировать движения по виду траектории, скоростям, ускорениям.
- ❖ выработать навыки решения простейших задач.

Цели воспитания:

- ❖ сформировать мировоззренческие представления, понятия материи, пространства и времени как форм существования материи.
- ❖ идеализация в науке и ее роль;

- ❖ идея относительности и ее роль в науке;
- ❖ экспериментальный характер физики;
- ❖ умение анализировать, обобщать увиденное, классифицировать явления природы;
- ❖ показать роль отечественных и зарубежных ученых в формировании современных представлений в области механики.
- ❖ воспитание трудолюбия учащихся, их исполнительности, добросовестности, ответственности, дисциплинированности, работоспособности, воображения, эмоциональности, уравновешенности, уверенности, убежденности, обученности;
- ❖ воспитание качеств, обеспечивающих успешность творческой деятельности учащихся: увлеченности, познавательного интереса, активности, целеустремленности, силы воли, настойчивости, активности, наблюдательности, интуиции, сообразительности, одаренности, способности к самооценке, оценке хода и результата деятельности.
- ❖ воспитание эстетического отношения к окружающей действительности, явлениям, культуре, общественной жизни;
- ❖ воспитание культуры пространственного мышления;
- ❖ воспитание культуры конструктивного мышления;
- ❖ воспитание культуры речи;
- ❖ воспитание положительных мотивов обучения;
- ❖ показ важности и практической значимости применения знания по изучаемой теме;
- ❖ формирование умений осуществлять взаимосотрудничество, взаимоконтроль и взаимопомощь.

Цели развития:

Создать теоретический и практический базис для понимания учащимися основ динамики материальной точки, других разделов физики. Кроме того, практиканты должны быть нацелены на формирование у уча-

щихся умений:

- ❖ анализировать – устанавливать причинно-следственные связи;
- ❖ сравнивать;
- ❖ строить доказательства;
- ❖ обобщать;
- ❖ выдвигать гипотезы;
- ❖ переносить знания в новую ситуацию;
- ❖ математически и графически оформлять результаты деятельности;
- ❖ проводить наблюдения, графически оформлять результаты деятельности.

2. Желаемый (ожидаемый) результат:

- ❖ закрепление основных понятий;
- ❖ приобретение умений и навыков в анализе механических движений;
- ❖ осознание роли эксперимента в физических исследованиях;
- ❖ воспитание чувства причастности своего края к становлению науки (пример: деятельность Я. О. Наркевича-Йодко в Беларуси и открытие радио; К. Г. Чарновский и его проект деревянной подводной лодки).

3. Возможные источники противоречий:

- ❖ бытовая терминология препятствует усвоению основных понятий;
- ❖ неточности в учебниках, учебных пособиях, дидактическом раздаточном материале;
- ❖ отсутствие необходимых технических средств;
- ❖ психофизиологические факторы: плохая освещенность, шум, температура, состав воздуха (условия вентиляции помещений), несоблюдение основных требований педагогической эргономики, усталость учащихся или учителя и др.;
- ❖ отсутствие контакта с аудиторией.

4. Условия устранения причин противоречий:

- ❖ заранее учитывать и исключать возможность интерференции бытовой и научной терминологии;

- ❖ обеспечить урок необходимыми экранно-звуковыми средствами и средствами демонстрационного или лабораторного эксперимента;
- ❖ учитывать состояние работоспособности ученика (учителя);
- ❖ руководствоваться требованиями педагогической эргономики;
- ❖ учитывать (формировать) мотивы изучения данной темы учащимися, включать игровой, занимательный материал;
- ❖ чередовать виды деятельности учащихся.

Второй этап заканчивается индивидуальной работой студента с руководителем. В результате подводится итог самостоятельной работе, обсуждаются сведения, почерпнутые из литературы, корректируется план предстоящего занятия.

Педагогическая практика подходит к третьему этапу — ***этапу умения***. Необходимо закрепить знания, полученные на втором этапе, и «материализовать» их. И на этом этапе важны находчивость и сообразительность, умение решать нестандартные задачи. Подбор и изготовление дидактического материала, подготовка и испытание устройств демонстрационного эксперимента, репетиция, многократное повторение и шлифовка отдельных фрагментов занятия — предмет данного этапа.

3. ЭРГОНОМИКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА

Проблема психологической защиты учителя и ученика является одной из центральных в современной школе. Почему ученик, не выучивший урок, предпочитает его пропустить? А бывает ли так, что учитель не готов к уроку? − Конечно, бывает. Так почему же ученик старается пропустить урок, а учитель все же приходит в класс?— Эти вопросы ставятся перед студентами-практикантами. Они концентрируют в себе много проблем: профессиональную компетентность, умение педагога видеть цели и задачи воспитания и обучения, умение создавать и поддерживать нормальный психологический климат в классе, работать со всем классом и в то же время видеть каждого ученика и работать на него, умение правильно и логично говорить,

слушать ученика и учить его правильно выражать свои мысли.

Как видим, эти вопросы являются центральными в формировании у студентов наглядного представления о своей профессии. Создание психологического климата в классе, исключающего стрессы, непроизводительные перегрузки учителя и учеников − это проблема эргономики. Учитывая сказанное, рассмотрим элементы защиты учителя и ученика от ненужных перегрузок.

Педагог не должен навязывать ученикам свое мнение. Императивный подход в воспитании и обучении лишает учеников самостоятельности, творческий порыв у них заменяется стремлением запомнить, желание создать что-то подменяется инстинктами репродуцирования. По данным зарубежных исследователей, лишь 2% взрослых способны к подлинному творчеству, в то время как среди 7-летних этот процент достигает 17, а среди 6-летних − 37 [8]. Эффект влияния школы очевиден.

По нашему мнению, практикант должен еще в вузе готовиться реально оценивать успехи и неудачи в структуре современной школы, уметь своим примером создавать образцы педагогического мастерства. Во время подготовки к занятию руководитель обсуждает с практикантами вопросы ***психологической защиты ученика***. Почему, например, ученик, который справляется с заданием, сидя за партой, не может столь же успешно работать у доски? Обязательно ли всех учеников вызывать к доске? Здесь решается проблема эффективности деятельности учащегося в зависимости от параметров его рабочего места, исследуется моторное поле ученика в двух положениях: у доски и за партой.

Молодой учитель иногда испытывает затруднения, отвечая на «неудобные» вопросы школьников. Как следует вести себя учителю, если ему задали трудный вопрос? — Конечно же, эти вопросы относятся к проблеме психологической защиты. Неуверенность и даже неудача ученика у доски может быть вызвана не его незнанием, а изменением параметров моторного поля оператора, изменением его зрительного поля, отсутствием адаптации в

новых условиях. Пропуск уроков учеником, нежелание демонстрировать свое незнание, отрицательное отношение к вызову к доске − это своеобразное проявление защиты ученика.

Под психологической защитой понимаем специальную регулятивную систему стабилизации личности, направленную на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний.

Мы рассматриваем проблему бесконфликтности как одну из важнейших необходимых сторон функционирования эргатической системы «человек − человек». В процессе педпрактики психологическая защита выступает в двух аспектах:

- Психологическая защита, используемая студентами для себя лично, как средство ограждения себя от негативных воздействий в ходе учебно-воспитательного мероприятия (психологическая защита учителя).
- Психологическая защита, используемая студентами для ограждения личности каждого ученика от негативной реакции окружающих (психологическая защита ученика).

Этот аспект выступает как элемент социальной защиты учащихся и средство формирования творческого климата в школе. Особую значимость приобретает оценка практикантом действий и ответов учеников.

Студентам необходимо преодолеть барьер императивности, который воздвигнут современной школой. Инструментом императивного отношения в школе является отметка, к ней привыкли учителя-студенты и, конечно, ученики. Отметка стала основным параметром деятельности обучаемого, существенно влияя на его социальный статус и учебную работу. Роль оценки и отметки в практике обучения детально изучена и представлена в работах Б. Г. Ананьева [9], Ш. А. Амонашвили [10] и др. Ш. А. Амонашвили показал исключительную роль отметки в социальной жизни школьника. Если

младшие школьники образуют аморфную группу, в которой трудно различить какие-либо связи, определяющие детский коллектив, то в дальнейшем картина меняется. Под влиянием оценочных суждений педагогов, товарищей, членов семьи, знакомых школьник начинает осознавать свое "я" в системе этих оценок, ощущать свои маленькие и большие неудачи. Формируется самооценка ученика, определяющая его социальное положение в детском коллективе. Этому во многом способствует система отметок, которой приписывается роль отражателя и фиксатора результата оценки. Ш. А. Амонашвили отмечает, что отметка «на практике становится источником радости и горя. Не замечать эту действительность — значит допустить серьезный психологический просчет в анализе оценочной стороны обучения» [10, с. 13]. Именно императивность обучения, основанная на формальном подходе к личности ученика и отметке, позволила в коллективах старших школьников выделить несколько ярусов [9], которые отличаются типом совместных связей, самооценкой и представляют отдельные микрогруппы со своими интересами. Ш. А.Амонашвили показал, как такая стратификация формирует «золотую серединку», «среднего» ученика, «троечника», создавая серьезную проблему современной школы. Эта проблема не нова, ее опасность отмечалась еще в конце XIX века. Именно поэтому одним из первых распоряжений наркома просвещения в нашей стране был приказ «Об отмене отметок» (1919 г.): «...перевод из класса в класс и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзыва педагогического совета об исполнении учебной работы» [11].

Отмена отметок не означает отказ от контроля знаний учеников. Наоборот, контроль успешности работы учеников — момент обратной связи, он должен быть непрерывным и исключать стрессы конфликты, связанные с оценкой. Видимо, недостаточно лишь декларировать, что контроль не должен пугать учащихся и представлять в руках учителя не орудие страха и наказания, а педагогическое средство побуждения учащихся к активной самостоятельной работе. Как показано Ш. А. Амонашвили, отметка объек-

тивно не может служить базой для совершенствования процессов обучения и воспитания.

Актуализация этих проблем, осознание противоречий школьной жизни, еще памятной для студентов младших курсов, − один из путей подготовки практикантов к осуществлению психологической защиты школьников. В ходе наших исследований занятия проходили без отметок. Оценки были обязательны − отметки исключены. Оценочные суждения о мнении каждого ученика завершали практически каждый ответ. Они были доброжелательны, аргументированы, в них выражалась надежда, что следующий ответ ученика (ученицы) окажется столь же (еще более) исчерпывающим и правильным.

Не обязательно оценку действиям ученика должен давать учитель. Это может сделать другой ученик, оценку может дать и сама природа. Структура «урока-игры» предполагает проведение множества простых физических экспериментов, в которых ученик найдет для себя правильный ответ. Учитель в этом случае может прибегнуть к невербальной оценке — проведению опыта совместно с учениками, а результат опыта и есть оценка.

Выяснение истины в суждениях может выступать как оценочный фактор. Этот процесс можно организовать даже без участия учителя. Учитель выясняет мнение каждого ученика, а затем двум из них, имеющим различные мнения, представляет возможность аргументированно защитить свою точку зрения. Здесь развивается логика мышления, умение использовать междисциплинарный материал, умение выслушать и оценить аргументы оппонента, правильно и лаконично изложить свою позицию, согласиться или нет с доводами другой стороны, предложить эксперимент по проверке гипотезы. Все это способствует объективной самооценке учеников и представляет сильный воспитательный фактор.

Как видим, учитель может здесь присутствовать как один из участников дискуссии. Его мнение не обязательно должно быть истиной, более того, оно должно включать «элементы развития», т.е. вопросы, положения,

суждения, которые должны быть своеобразным трамплином для постановки новых гипотез и решению новых задач. Однако учитель должен всегда подчеркивать правильный вариант рассуждений, акцентировать внимание учеников на выводах, полученных «коллективным способом». Это нужно для того, чтобы исключить возможность механического запоминания неверного решения задачи, тупикового варианта решения той или иной проблемы, неточной формулировки определения и т. д.

При таком подходе над учениками не висит дамоклов меч отметки, и в этом смысле он освобожден от ответственности за привычную «тройку» или угнетающую «двойку». Срабатывает психологическая защита, способствующая самоутверждению школьника, обретению им нового социального статуса − равного среди равных.

Здесь важно подчеркнуть право школьника на ошибку. Для того, чтобы не допускать ошибок, надо учиться этому, допуская ошибки. Как ни парадоксально это звучит, но возможность допускать ошибки и оценивать их последствия позволяет в дальнейшем их прогнозировать и избегать. Учителю-практиканту нужно знать, что школьники приходят на занятие, находясь на разных «ярусах»: есть среди них «отличники», «троечники» и даже «двоечники», аутсайдеры. Об этом можно судить по их поведению, отношению к товарищам, самооценке и др. Поэтому творческому учителю, даже если он и практикант, нужно разрушить этот барьер, создать атмосферу подлинного коллективного творчества. И на этом этапе важны оценочные суждения учителя: необходимо задавать такие вопросы и ставить такие проблемы, которые не требовали бы запоминания школьного материала, а развивали наблюдательность, умение сопоставлять, анализировать, конструировать и делать свои собственные выводы. Тогда окажется, что «троечник» по сообразительности, остроте наблюдения, скорости реакции может в ряде моментов превзойти «отличника», барьер различий между ярусами должен исчезнуть. Однако этот процесс чрезвычайно сложен и требует индивидуального подхода. Отмечая это, Ш. А. Амонашвили пишет: «Различия в спо-

собностях, не поддающихся искусственной нивелировке и сглаживанию, будет всегда порождать и различия в знаниях (глубина, прочность, точность знаний, их обобщенность, динамичность и т. д.). И поэтому нужно с помощью тонкой психолого-дидактической методики индивидуального подхода развивать способности каждого ребенка до пределов его потенций» [10, с. 34].

Подытоживая сказанное, следует отметить, что при формировании комплекса мероприятий и заданий с учетом психологической защиты необходимо иметь в виду, что:

- учебная деятельность социально значима в жизни школьника;
- для школьника характер социальных отношений имеет жизненный смысл;
- система оценочных суждений педагога отражает уровень учебной работы школьника;
- система оценочных суждений − регулятор социальных отношений в жизни школьника, стимулятор его учебной деятельности, гарант его психологической защищенности.

Психологическая защита учителя − это прежде всего уровень его подготовленности к работе в сфере «человек-человек». Контакт с будущей аудиторией у практикантов начинается с посещения одного из занятий своих товарищей, с анализа их педагогической работы. Анализируя работу коллег, мы всегда невольно ставим себя на их место, проецируем их деятельность на себя. Следует помнить, что отсутствие устойчивого внимания, шум в классе, суета — индикатор того, что данный фрагмент урока недостаточно интересен для аудитории. Необходимо научиться правильно реагировать на поведение школьников и, варьируя методику или содержательную сторону урока, вовлечь школьников в работу. В этом случае все учителя-практиканты должны проявить находчивость в организации внимания школьников. Можно, например, сменить вид деятельности, подключиться одному или нескольким учителям-практикантам к решению общей для

группы задачи, постановке эксперимента и т. д. Это позволит равномерно распределить груз ответственности на всех участников и снизить психологическую нагрузку.

Иногда возникают случаи, что вопрос, адресуемый учителю, застает его врасплох. Пауза, длительные раздумья, перелистывание справочников или учебников − недопустимы. Учитель в глазах школьника − это тот рубеж, который им предстоит еще достичь, и, следовательно, большое воспитательное значение имеет умение учителя доступно объяснить ученикам новое.

Наш опыт показал, что педагогическая практика меняет отношение самих практикантов к учебе. Они невольно следуют принципу «обучая, учись», и можно утверждать, что у студентов изменилось отношение к учебе и проблемам воспитания. Использование воспитательного потенциала науки постоянно требует от них творческого отношения не только к физике, но и к человеку, которому эта наука необходима. «Пользуясь образовательной силой науки, − писал Н. И. Пирогов,− позаботьтесь развить здравий смысл и любовь к истине в своих учениках, а через это улучшить и нравы будущего поколения» [12, с. 322]. Слова великого педагога справедливы и через столетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горленко, В. П. Педагогическая практика студентов: развитие научных основ / В. П. Горленко; Под ред. И. Ф. Харламова. – Минск : Университетское, 2002. – 294 с.
2. Приказ № 446 Минвуза СССР от 13.06.87 г. об утверждении Инструкции по педагогической практике студентов государственных университетов.
3. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина.− М.: Просвещение, 1989.− 175 с.
4. Наумчик, В. Н. Педагогическая практика как форма личностного и про-

фессионального развития будущих педагогов / В. Н. Наумчик, Р. П. Наумчик. – Высшая школа : проблемы и перспективы : 12-я Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 22 – 23 окт. 2015 г. В 2 ч. Ч. 1. – Минск : РИВШ, 2015. – 216 с., С. 192 – 196.

5. Альтшуллер, Г. С. Алгоритм изобретения / Г. С. Альтшуллер.− М.: Московский рабочий, 1973.− 296 с.
6. Дистервег, А. Избранные педагогические соч. / А. Дистервег. − М.: Учпедгиз, 1956.
7. Оствальд, В. Великие люди / В. Оствальд.− СПб: 1910.
8. Прощание с Коменским? // Учит. газета, № 25, 1990.
9. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Труды института по изучению мозга им. В.М.Бехтерева, IV.– Л., 1935.
10. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили.− Минск: Университетское, 1990.− 560 с.
11. ЦГИА в г. Минске, ф. 486, о. 1, д. 1013.
12. Острогорский А. Н. Избр. педагогические соч / А. Н. Острогорский.− М.: Педагогика, 1985.− 352 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение. 2

1. Диалектика позитивного и негативного в проблеме непрерывной педагогической практики студентов. 3
2. Совершенствование педагогической практики как эвристического процесса 6
3. Эргономика и психологическая защита педагога и ученика. 13

Литература. 20