

## ЗМІСТ ДИДАКТИЧНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

*У статті розкрито зміст дидактичної та методичної підготовки студентів до педагогічної практики, описано відмінності цієї підготовки. Доведено необхідність поєднання принципів дидактики і методики викладання у професійній підготовці майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** дидактична підготовка, методична підготовка, педагогічна практика.

Традиційно сформувалася думка, що дидактика вищої школи досліджує загальні закономірності навчального процесу, методика – специфічні особливості викладання конкретного навчального предмета.

Вивчення й аналіз літератури з теоретико-методологічних проблем педагогіки, досвід роботи з методичної підготовки майбутніх учителів технології дають змогу зробити висновок про те, що відносини цих наук не такі прості. За наявними нормативами у методиці вивчаються загальні й окремі питання викладання основ наук. При вивченні окремих питань методики студенти опановують основи викладання наук (фізики, математики, хімії, біології тощо). Причому всі структурні елементи науки (поняття, факти, закони, теорії, наукова картина світу) звичайно знаходять своє вираження в основах наук. Звідси випливає висновок, що для поліпшення професійної підготовки вчителя необхідно проводити “педагогізацію” спеціальних дисциплін, слід встановлювати зв’язки між методиками й загальними курсами.

Таких спроб було зроблено чимало, а саме такими ученими: Н. Власовою, М. Давидовою, В. Зав’яковим, В. Симоненко, Г. Урустаєвою, А. Усовою, О. Шаблікніним, О. Шебаліним, В. Шитовим та ін. Вважаємо, що пошук зв’язків між зазначеними курсами має бути єдиним. Саме в процесі вивчення методики студенти гостро відчують необхідність загальнодидактичних і спеціальних знань, тому що за існуючими навчальними планами методика викладання йде за дидактикою й загальним курсом спеціальної дисципліни.

З іншого боку, як показує практика, методисти, усвідомлюючи інтегруючу роль методики, намагаються встановити зв’язки за загальними питаннями психолого-педагогічних і методичних дисциплін. Наприклад, досліджували В. Зав’яков, Л. Панчетникова, А. Усова взаємозв’язок психолого-педагогічних і методичних дисциплін за такими напрямками: узгодження в часі вивчення окремих дисциплін; забезпечення наступності в розвитку знань, виявлення опорних знань; узгодження єдності в інтерпретації понять, загальних для циклу дисциплін; здійснення єдиного підходу до формування умінь і навичок, загальних для низки предметів, наприклад, швейного виробництва, кулінарії тощо.

Пошуки взаємозалежного вивчення зазначених дисциплін мають на меті вироблення у студентів цілісного уявлення про ці дисципліни, а також заповнення прогалів у знаннях, які виникають з різних причин: у результаті суперечності між обсягом у навчальній інформації й фіксованим часом на її засвоєння; безсистемного викладу навчального матеріалу; зайвого повторення тих самих питань і в дидактиці, і в методиці, і, навпаки, недостатнє вивчення інших питань; зайва

розробленість матеріалу й наявність зайвих методичних рекомендацій до нього тощо. Отже, *метою статті* є розкриття змісту дидактичної та методичної підготовки студентів до педагогічної практики.

Аналіз процесу навчання на факультетах засвідчує, що якість підготовки фахівців залежить не стільки від рівня розвитку окремих дисциплін, скільки від взаємодії між галузями знань, що становлять теоретичну основу.

Питання про взаємозалежну психолого-педагогічну й методичну підготовку майбутніх учителів є лише частиною проблеми загальної підготовки педагога-професіонала для роботи в школі. Доводиться констатувати той факт, що цілісної педагогічної теорії створення змісту, теорії навчання майбутнього вчителя технології при багаторівневій підготовці ще немає. Дослідження взаємозв'язків і відносин дисциплін психолого-педагогічного й методичного циклу видається можливим провести на основі системного підходу, використаного вперше Ф. Корольовим у педагогічному дослідженні, що й набув у наш час широкого поширення.

Вітчизняні психологи В. Богословський, А. Лурія, Л. Рубінштейн зазначають, що структурне оформлення, тобто чітке розділення й установаження спряженості в навчальному матеріалі, сприяє міцному запам'ятовуванню. Ними висловлено те, що існує деяка оптимальна структура розташування й взаємозв'язок структурних елементів навчального матеріалу.

Так, В. Давидов вважає за можливе таке вивчення предметів або великих розділів, коли тим, хто навчається, із самого початку демонструється необхідність побудови й засвоєння теоретично узагальнених способів орієнтації в певній галузі, вирішення досить великих класів конкретних завдань [1, с. 34–35].

При вивченні дидактичної й методичної підготовки майбутніх учителів можна виділити єдину дидактичну структуру дидактики й методики викладання, розглядати їх як педагогічні системи. Під час розгляду наявної наукової літератури із цієї проблеми виявили, що О. Шебалін і Г. Урустаєва вже визначили структурні елементи педагогічних систем (дидактика й предметні методики як педагогічні науки; науково-методичні основи; історія розвитку основних проблем; основні закономірності виховання в процесі навчання; зміст і особливості освіти у вищій школі; розвиток понять; методи навчання й дослідження; форми організації навчання). Вони виходили із принципу єдності змістової й професійної сторін навчання з урахуванням мотиваційно-ціннісних відносин студентів [2, с. 24–32].

Аналіз навчальних програм з матеріалознавства, швейного виробництва, кулінарії на основі виділеної структури засвідчує, що в цих програмах структура системи не є повною. Це підтверджує і припущення про те, що якщо немає системного викладу знань, то не буде й системного їх засвоєння, що ускладнює процес формування певних професійних умінь і навичок.

Вітчизняні психологи та педагоги стверджують, що збільшення обсягу навчальної інформації й поліпшення якості засвоєння її студентами, а також діяльність зі збереження її в їхній пам'яті може бути досягнуто за рахунок збагачення навчального матеріалу, його раціонального кодування і додання йому певної структури (С. Архангельський, В. Богословський, Л. Виготський, Є. Кабанова-Меллер, А. Лурія та ін.).

Виділені структурні елементи є узагальненими ущільненими дозами інформації, які, по-перше, вивчаються наскрізним шляхом і в дидактиці, і в методиці викладання, по-друге, досліджуючись таким чином, будуть спиралеподібно збагачуватися безліччю зв'язків, відносин, а також детально конкретизуватися й обростати докладними прикладами.

Важливим у цьому процесі є питання про найвигіднішу послідовність вивчення структурних елементів.

Велике значення у розвитку творчої пізнавальної активності мають семінарські й лабораторно-практичні заняття.

Поряд з питаннями змісту освіти, її цілей, складу, структури важливим є питання про спільну діяльність викладачів у взаємозалежному навчанні студентів дидактиці й методикам викладання. Ця діяльність безпосередньо залежить від дидактико-методичної культури викладачів і від сформованості творчої пізнавальної активності студентів.

Важливість питання пояснюється тим, що методика навчання об'єктивно існує як науковий напрям і реалізується у процесі повсякденної педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу, колективів кафедр. Вона відбиває їхні погляди, досвід, кваліфікацію, історію становлення дисципліни.

Природно, що студент, який повинен мати комплекс знань, здобуває масу знань, тому що у ВНЗ його навчанням займається близько 48–50 осіб, тоді як у загальноосвітній школі учня навчають у середньому 10–12 учителів, а в початковій – в основному 1–2. Від кількості знань до якісно нового рівня – рівня професійно підготовленого вчителя – дають змогу перейти інтегративні процеси в навчанні.

Можливо, ці процеси можуть привести до інтегральних занять з органічними взаємозв'язками елементів усередині кожного з них і цілісною системою форм – від лекції до дипломної роботи, державного іспиту зі спеціальності. Інтегральні заняття повинні проводити колектив або викладач-інтегратор, тобто фахівець, що синтезує різні галузі знання й об'єднує теоретичні, емпіричні, практичні питання на основі проблемного навчання, де рух знання здійснюється шляхом вирішення суперечностей. При цьому, зрозуміло, викладач може й повинен використовувати як основну, так і прикладну частину методики навчання дисципліни.

Основна частина методики навчання може бути подана у вигляді рукопису як наочного узагальнення наукових пізнань. В основній частині методики в узагальненому вигляді викладено зміст і наукове обґрунтування системи навчання дисципліни. У цьому випадку основна частина є засобом постійного узагальнення досвіду й забезпечення наступності у викладанні дисципліни.

Прикладна частина методики навчання, що поєднує тематичний комплект засобів інформації (у тому числі навчальне телебачення тощо) і дидактичних матеріалів з дисципліни, слугує практичним керівництвом для організації процесу навчання з урахуванням специфічних особливостей кафедр і можливостей ВНЗ.

У пошуках шляхів удосконалення дидактики й методики розвивального навчання учені розробили різні принципи побудови навчально-виховного процесу, які в підсумку привели до конкретної перебудови традиційного типу навчання. Це теорії оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський); концепція активізації навчальної діяльності школярів (Л. Аристова, І. Городников, М. Данилов, Б. Єсіпов, М. Махмутов, М. Скаткін та ін.) і розвитку теоретичного мислення (В. Давидов, Д. Ельконін); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін та ін.), формування духовних потреб (Ю. Шаров) і пізнавальних інтересів (Л. Божович, Г. Щукіна), проблемного навчання (Т. Кудрявцев, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов), диференційованого навчання (Г. Костюк, Н. Менчинська).

Зазначені психолого-педагогічні концепції навчання зробили великий внесок у сучасну дидактику навчання. Вони розроблялися в різні роки. Одні з них активно впроваджуються у практику роботи шкіл, інші – менш активно, про тре-

ті лише говорять, але не впроваджують. Однією з причин такого стану справ є істотний недолік педагогічної підготовленості студентів.

Сьогодні багато дослідників звертають увагу на те, що в процесі підготовки студентів до педагогічної практики випадає з поля зору професорсько-викладацького складу підготовка їх до професійної діяльності. На заняттях з педагогіки й методики викладання дисциплін переважає інформаційно-репродуктивний характер навчальної діяльності, методика викладання спеціальних дисциплін і педагогічного циклу не забезпечує формування високого рівня професійно-педагогічних умінь.

Наслідком цього, як відзначають у своїх дослідженнях О. Абдулліна, Т. Шамова та ін., є те, що студенти не мають уявлення про основні навчальні вміння, відчувають багато ускладнень у використанні ефективних методів навчання, в організації самостійної роботи школярів і розвитку потреб у знаннях.

На невідповідність розвитку пізнавальних здібностей школярів зростанню обсягу інформації, що підлягає обов'язковому засвоєнню, вказують Ю. Бабанський і А. Усова. Домінуючою причиною неуспішності тих, хто навчається, вони називають слабе володіння навичками навчальної праці та прогалини в розвитку пізнавальних навичок.

**Висновки.** Отже, відсутність на заняттях орієнтації студентів на розвиток мислення приводить майбутнього вчителя до невміння формувати в школярів раціональні методи й прийоми навчальної роботи, навички переробки та засвоєння нової інформації.

Проблеми якості й інтенсифікації навчання перебувають у прямій залежності від посилення ролі діяльного початку в процесі навчання, спрямованого на формування соціально значущої системи інтелектуальних і професійних умінь.

#### **Список використаної літератури**

1. Давыдов В.В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – М., 1977. – № 5. – С. 35–45.
2. Шебалин О.О. Взаимосвязь дидактики и частных методик в процессе подготовки учителя / О.О. Шебалин, Г.Д. Урустаева // Теория и практика высшего педагогического образования. – М. : Педагогика, 1984. – С. 24–32.
3. Бондаревская Е.В. Совершенствование научного руководства подготовкой студентов к воспитательной работе с учащимися в период практики студентов / Е.В. Бондаревская // Из опыта организации педагогической практики студентов. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1972. – С. 10–13.

*Стаття надійшла до редакції 26.09.2012.*

---

#### **Майский Г.Ю. Содержание дидактической и методической подготовки студентов к педагогической практике**

*В статье раскрыто содержание дидактической и методической подготовки студентов к педагогической практике, описаны отличия данной подготовки. Доказана необходимость объединения принципов дидактики и методики преподавания в профессиональной подготовке будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** дидактическая подготовка, методическая подготовка, педагогическая практика.

#### **Maiskiy G. The content of the didactic and methodological preparation of students for teaching practice**

*In the article the content of didactic and methodical preparation of students for teaching practice, describes the differences of the training. The necessity of combining the principles of didactics and pedagogy in the training of future professionals.*

**Key words:** didactic training, methodical preparation, teaching practice.