

Колодкина Любовь Сергеевна

**ПРЕДПОСЫЛКИ РЕОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ
КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/12/39.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2010. № 12 (43). С. 129-130. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/12/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Как показывает полученный опыт, проведение подобных тренингов способствует улучшению социальной адаптации, психологического климата групп, межличностных отношений, эффективной самореализации курсантов и реализации, полученных ими в процессе обучения, профессиональных знаний, умений и навыков. Тренинг формирования когнитивной управленческой установки повышает эффективность образовательного процесса вуза и может быть включен в учебную программу в рамках элективной дисциплины. Желательно, чтобы он проводился на всех курсах, но изменялся по мере возникающих у курсантов разных курсов проблем и изучения ими дисциплин, на которых основан курс элективной дисциплины и сам тренинг.

УДК 378

Любовь Сергеевна Колодкина

Удмуртский государственный университет

ПРЕДПОСЫЛКИ РЕОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА[©]

Эффективность профессионально-педагогической подготовки студентов зависит от количества и качества изучаемых теоретических / практических дисциплин психолого-педагогического цикла, представленных в учебном плане образовательного учреждения.

В педагогических институтах подготовка будущих специалистов ориентирована на углубленное изучение психолого-педагогических дисциплин, в рамках которых уделяется большое внимание практической составляющей деятельности студентов. В высших образовательных учреждениях классического типа данным аспектам отводится значительно меньший объем времени.

На филологическом факультете Российского государственного педагогического университета (РГПУ) им. А. И. Герцена студенты с первого курса приобщаются к педагогической деятельности, на втором курсе вводится такая дисциплина как практическая педагогика и педагогическая психология, студенты проходят учебно-исследовательскую и производственную практики [6].

Профессионально-педагогическая подготовка студентов языковых факультетов в классических высших учебных заведениях существенно отличается и ограничена циклом общепрофессиональных дисциплин (психология, педагогика, методика преподавания изучаемого предмета), перечнем дисциплин специализации (на выбор студента) и педагогической практикой на последних курсах обучения.

Анализ рабочего учебного плана студентов-филологов Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета показывает, что процент психолого-педагогических дисциплин в числе общепрофессиональных, общих гуманитарных и социально-экономических достаточно низок. В результате из 6400 часов общепрофессиональных дисциплин на психолого-педагогические приходится лишь десятая часть аудиторных занятий - 611 часов [5].

Вышеприведенный анализ учебных планов разных образовательных заведений (институтов, факультетов) свидетельствует о том, что специфика профессионально-педагогической подготовки требует систематической работы. Очевидно, что такого рода профессиональное обучение в условиях высшего учебного заведения классического / исследовательского типа носит специфический характер, что создает предпосылки для поиска особого контекста, специально-организованного контент-пространства, в рамках которого конструируется ситуация «*модальности*» (ситуация возможностей, альтернатив) для формирования устойчивого отношения, «самостоятельности» к предстоящему профессиональному самоопределению и личностному развитию будущего специалиста / педагога. Полагаем, что именно в рамках таких потенциально эффективных форм учебной деятельности, как *педагогическая практика*, формируется учитель-мастер, оттачивающий отдельные элементы его профессиональной деятельности и развивающийся личностно.

Педагогическая практика обладает особым образовательным ресурсом по сравнению с другими формами учебной деятельности в университете (лекции, семинары), так как поощряет активность и самостоятельность студентов в реальном режиме времени (не в условиях «средового» подхода), что, в свою очередь, повышает эффективность процесса профессионального становления будущих учителей.

Процесс типологизации педагогической практики - это необходимая процедура. Анализируя организацию практической подготовки в педагогических высших учебных заведениях (например, РГПУ им. А. И. Герцена), следует особо отметить, что руководители педагогических практик имеют тенденцию предлагать несколько программ в зависимости от условий работы, целей, задач, каждая из которых соответствует тому или иному типу: педагогическая (методическая), педагогическая (стажерская), педагогическая (профильная) практика [4].

Анализ программ педагогической практики [1-3] позволяет сделать вывод о том, что существующие методические разработки могут относиться к высококвалифицированным авторским проектам, выполненным в рамках диссертационных исследований, которые имеют свои узкие специфические цели, и программам общедидактического формата. Выделяются учебные планы педагогической практики, сущность которых можно охарактеризовать двумя типами центрации деятельности студентов: первая - А-центрация, принятая в педагогике центрация на интересах администрации и на потребностях образовательных учреждений, вторая - М-центрация - на интересах использования / совершенствования средств и методов.

Вышеуказанные факторы подчеркивают необходимость разработки программ педагогической практики, направленных на Г-центрацию - гуманистическую центрацию педагогической деятельности на интересах субъектов образования. Это профессионально значимая центрация, когда деятельность будущих педагогов направлена на интересы детей.

На всероссийской междисциплинарной конференции «Технологии индивидуализации обучения в вузе» от 27 декабря 2007 года исследователь Н. Ю. Грачева, размышляя на тему «Реализация тьюторских моделей педагогической практики в рамках индивидуализации обучения студентов педагогических вузов», утверждает следующее: «Современные образовательные парадигмы настоятельно требуют новых подходов к организационно-содержательным формам педагогической практики студентов. Разработка новых программ педагогической практики должна быть направлена на повышение уровня готовности студента к будущей профессиональной деятельности. При этом необходимо провести обновление ее структурных элементов (целей и задач педагогической практики, содержания педагогической деятельности студента-практиканта, квалификационных умений на период окончания практики)» [7].

При условии локализации дискуссии по проблеме организации педагогической практики в контекст высшего профессионального образовательного учреждения считается актуальным и необходимым накапливать арсенал научно-обоснованных программ организации педагогической практики для того, чтобы составить перспективный план-проект по реализации *вариативной педагогической практики* как условия построения индивидуальной траектории будущего педагога.

Список литературы

1. Горбушина Г. В. Программа педагогической практики (для студентов факультетов удмуртской филологии). Ижевск.: Удм. гос. ун-т, 2006. 36 с.
2. Колодкина Л. С. Моделирование общедидактической подготовки студентов - будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск: УдГУ, 2005. 226 с.
3. Милицина С. В. Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов классического университета в условиях педагогической практики [Электронный ресурс]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М.: РГБ, 2005. URL: <http://diss.rsl.ru/diss/05/0265/050265025.pdf>
4. Практика по психолого-педагогическим дисциплинам: программы и задания для студентов и магистрантов факультетов начального образования / под. ред. Г. И. Вергелес. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 101 с.
5. <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/login>
6. <http://filfak52.ru/?cat=39>
7. http://www.conf.muh.ru/071227/thesis_Grachova.htm

УДК 159.9.316.6

Марина Викторовна Котова

Государственный университет - Высшая школа экономики

РОЛЬ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ В ВОСПРИЯТИИ ГРАНИЦ ЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЫ[©]

Феномен этнического (или расового) предубеждения неизменно остается в центре внимания исследователей уже долгие годы. Несмотря на разнообразие исследований, можно отметить определенную односторонность подхода к предубеждению, которая связана с определением его как негативного феномена, который нужно искоренить или же научиться контролировать [10; 16-18]. Лишь в редких работах есть предположение о необходимости определения позитивной роли предубеждения в рамках межгрупповых отношений [12]. В рамках настоящей работы мы предпримем попытку определения и обоснования этой роли.

Специфика этнического предубеждения

Этническое предубеждение чаще всего не выделяется в качестве специфического объекта исследования. По мнению многих исследователей, оно функционирует по тем же закономерностям, которые характерны для феномена предубеждения в целом [9], а последний сводится к понятию социальной установки, возникающей по отношению к члену или членам какой-нибудь группы [3; 10; 12].