

**Гильманова Людмила Викторовна**

канд. пед. наук, заведующая

ГАПОУ «Набережночелнинский педагогический колледж»

г. Набережные Челны, Республика Татарстан

**Шарапова Гульнара Ильгисовна**

заведующий кафедрой

ГАПОУ «Набережночелнинский педагогический колледж»

г. Набережные Челны, Республика Татарстан

**Кибец Каролина Леонидовна**

методист

ГАПОУ «Набережночелнинский педагогический колледж»

г. Набережные Челны, Республика Татарстан

**Железкова Диляра Альбертовна**

преподаватель

ГАПОУ «Мензелинский педагогический колледж

имени Мусы Джалиля»

г. Мензелинск, Республика Татарстан

**РОЛЬ УЧЕБНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ  
В СТАНОВЛЕНИИ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ:  
АНАЛИЗ УСПЕХОВ И ЗАТРУДНЕНИЙ**

*Аннотация: в статье рассматривается интегративная роль учебной и производственной практики в процессе профессиональной подготовки студентов СПО по специальности «Дошкольное образование». Анализируется вклад практических видов деятельности в формирование ключевых профессиональных компетенций будущего воспитателя, предусмотренных ФГОС СПО и профессиональным стандартом.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, дошкольное образование, воспитатель, профессиональные компетенции, учебная практика, производственная практика, СПО.

Современная система среднего профессионального образования, готовящая специалистов для работы с детьми дошкольного возраста, ориентирована на компетентностную модель выпускника. Теоретическое обучение, сколь бы качественным оно ни было, не может в полной мере обеспечить формирование готовности к многозадачной и эмоционально насыщенной деятельности воспитателя. В этой связи учебная и производственная практика становятся центральным, интегрирующим звеном образовательного процесса, тем «испытательным полигоном», где происходит трансформация знаний в умения, а личностных качеств – в профессиональные компетенции.

Основная цель практики заключается в создании условий для поэтапного формирования целостного опыта будущего педагога. Учебная практика, как правило, нацелена на первичное погружение в профессиональную среду, наблюдение и анализ педагогического процесса, выполнение отдельных инструктивных заданий.

Производственная практика предполагает самостоятельную планирующую и организаторскую деятельность студента в роли воспитателя под контролем методистов и наставников ДОУ. Именно в этом движении от наблюдения к самостоятельности происходит кристаллизация ключевых компетенций, таких как способность организовывать различные виды деятельности детей, осуществлять педагогическое сопровождение, взаимодействовать с родителями и коллегами, проектировать образовательную среду.

Анализ успехов, демонстрируемых студентами в ходе практики, позволяет выделить несколько позитивных тенденций. Во-первых, наиболее ярким успехом является профессиональная самоидентификация. Как отмечает Н.А. Семенова, именно в «реальной группе с реальными детьми происходит «примерка» профессиональной роли, осознание ее мотивационной и эмоциональной составляющей» [3, с. 45]. Студенты, успешно преодолевшие первона-

---

чальную неуверенность, проявляют искренний интерес к индивидуальности детей, что является основой личностно-ориентированного подхода.

Во-вторых, практика создает условия для апробации и творческой адаптации теоретических знаний и методик. Умение выбрать из арсенала изученных технологий (например, игровых, проектных, здоровьесберегающих) адекватную конкретной педагогической ситуации и адаптировать ее – ключевой навык современного педагога. Успешные студенты демонстрируют рост именно в этой области, переходя от жесткого следования конспекту к гибкому взаимодействию.

В-третьих, развивается профессиональная рефлексия и аналитические способности. Ведение дневника практики, обсуждение проведенных мероприятий с методистом и наставником учат будущего воспитателя критически оценивать свои действия, видеть причинно-следственные связи между своими решениями и реакцией детей, что напрямую соотносится с формированием исследовательской компетенции.

Однако процесс становления сопряжен и с рядом типичных затруднений, требующих внимания со стороны организаторов практики. Первая группа проблем носит адаптационно-психологический характер. Высокий уровень эмоциональной напряженности, «синдром первого дня», страх негативной оценки со стороны детей или сотрудников ДОУ часто парализуют инициативу студента. Преодоление этого барьера требует специальной психологической подготовки на этапе учебной практики.

Вторая, содержательная группа затруднений связана с преодолением разрыва между теoriей и практикой. Студенты часто испытывают сложности в интеграции знаний из разных дисциплин (педагогики, психологии, частных методик) для решения комплексной задачи – например, организации сюжетно-ролевой игры с целью развития коммуникативных навыков. И.А. Зимняя указывала на то, что компетенция как раз и формируется там, где происходит «сплав» знания, умения и личностного отношения [2, с. 28]. Задача методистов – помочь студенту увидеть эту взаимосвязь.

Третье серьезное затруднение – организация конструктивного взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников. Если работу с детьми студенты еще как-то моделируют в ходе обучения, то диалог с взрослой аудиторией часто становится для них неожиданным вызовом. Отсутствие опыта в разрешении конфликтных ситуаций, формулировании рекомендаций, проведении консультаций в неформальной обстановке отмечается многими исследователями, в том числе М.И. Лукьяновой [4].

Четвертое затруднение – планирование и реализация индивидуального образовательного маршрута ребенка в условиях группы. Наблюдение за отдельным ребенком, фиксация его интересов и проблем, проектирование педагогических воздействий персонально для него – сложная задача, требующая высокого уровня наблюдательности и аналитического мышления, которые только начинают развиваться у студента.

Для минимизации указанных затруднений и максимизации успеха необходима системная работа: усиление роли психологического сопровождения практики, внедрение сквозных междисциплинарных заданий, проведение тренингов по коммуникации с родителями, более тесная интеграция колледжа и базовых ДОУ в совместном проектировании программы практики. Как справедливо подчеркивает А.В. Хуторской, образование должно создавать пространство для получения «опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности» [5, с. 67], что в полной мере относится к практике.

Для эффективного преодоления обозначенных затруднений и системного закрепления успехов требуется целенаправленная модернизация организации практики, превращающая ее из последовательности контрольных мероприятий в непрерывный образовательный проект. Ключевым направлением такой модернизации является индивидуализация и тьюторское сопровождение каждого студента.

Как отмечает А.А. Вербицкий, для формирования компетенции необходим персонально значимый контекст деятельности [1, с. 42]. В связи с этим, задание на практику должно трансформироваться от унифицированного («проведите

два занятия по речевому развитию) к индивидуальному проекту, сформулированному совместно студентом, методистом колледжа и наставником ДОУ на основе диагностики профессиональных дефицитов и интересов самого практиканта. Например, студент, испытывающий трудности в управлении детским коллективом, может получить задание на проектирование и внедрение системы простых групповых правил и ритуалов, а студент с интересом к инклюзивному образованию – разработать и апробировать комплект игр для развития сенсорной интеграции.

Второе необходимое условие – формирование профессионального единства «студент – наставник ДОУ – методист колледжа». Зачастую связь между теоретическим обучением и практикой обеспечивается лишь формальной отчетностью. Необходимо внедрение цифровых платформ для совместного обсуждения видеофрагментов деятельности студента, проведения супервизий в режиме онлайн, ведения электронного дневника-портфолио. Это позволит методисту колледжа оперативно реагировать на возникающие у студента проблемы, а наставнику в ДОУ – лучше понимать учебные задачи, стоящие перед практикантом. Регулярные совместные семинары-разборы кейсов с участием всех трех сторон помогут сблизить языки теории и практики.

Третье направление – целенаправленное развитие именно тех компетенций, которые вызывают наибольшие затруднения. Для преодоления страха общения с родителями эффективны не только теоретические лекции, но и симуляционные тренинги с разыгрыванием типичных и сложных ситуаций («жалоба на другого ребенка», «несогласие с режимом дня»), с последующим детальным анализом. Формированию навыка наблюдения и проектирования индивидуальной траектории может способствовать введение в программу практики обязательного задания по лонгитюдному наблюдению за одним ребенком (с использованием методик, подобных «Картам развития» или инструментам наблюдения Л.А. Венгера), с последующей разработкой рекомендаций для воспитателей и родителей.

Важно также переосмыслить оценочную систему практики, сместив акцент с формальных показателей (наличие конспектов, отчетов) на оценку динамики развития профессиональных действий и рефлексивной позиции студента. Критериями должны стать умение анализировать свои ошибки, выстраивать гипотезы для их исправления, проявлять инициативу в поиске ресурсов (консультация у психолога, изучение дополнительной литературы под конкретную задачу). Такой подход согласуется с идеей И.А. Зимней о том, что компетенция – это «знание в действии», и оцениваться должно именно качество этого действия и его осмысления [2].

Наконец, необходима организация системы постпрактической рефлексии в стенах колледжа. Защита портфолио практики, проведение открытых дискуссий, где студенты делятся не только достижениями, но и анализируют свои провалы, создают среду коллективного профессионального обучения. Это позволяет трансформировать индивидуальный, иногда болезненный, опыт затруднений в общее достояние учебной группы, способствуя профилактике подобных проблем у следующих потоков студентов.

Таким образом, учебная и производственная практика представляют собой не этап применения готовых знаний, а центральный процессуальный элемент становления профессиональной компетентности будущего воспитателя. Это пространство «боевого крещения», где теоретические конструкции проверяются на прочность, а личностные качества кристаллизуются в профессиональные умения. Успехи студентов в ходе практики (самоидентификация, апробация методов, развитие рефлексии) являются индикаторами правильного выбора педагогической профессии и основой для будущего мастерства. Однако системные затруднения (психологическая адаптация, разрыв теории и практики, слабые навыки взаимодействия с родителями и индивидуализации) указывают на направления необходимой модернизации всей системы практической подготовки.

Преодоление этих вызовов возможно через переход к индивидуализированной, проектной и рефлексивной модели практики, усиленную тьюторскую поддержку, тесную цифровую и содержательную интеграцию колледжа и базо-

вых детских садов, а также через развитие специальных тренинговых программ, направленных на «прокачку» самых уязвимых компетенций. Только тогда практика выполнит свою высшую функцию: превратит студента – носителя знаний – в начинающего профессионала, способного к самостоятельной, осмысленной и ответственной педагогической деятельности в изменчивых условиях современного детского сада. Инвестиции в качество практики – это прямые инвестиции в качество будущего дошкольного образования.

### ***Список литературы***

1. Вербицкий А.А. Контекстное образование в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2018. – №6. – С. 39–47.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7–14.
3. Семенова Н.А. Роль педагогической практики в профессиональном самоопределении будущего воспитателя / Н.А. Семенова // Среднее профессиональное образование. – 2021. – №5. – С. 44–48.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность педагога: критерии и диагностика / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина // Народное образование. – 2020. – №6. – С. 158–167.
5. Хоторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хоторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.