

УДК 378.147.88

ЗАТРУДНЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ КАК ПРОБЛЕМЫ В ОВЛАДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

Олесова А.П.

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск,
e-mail: olesovaantonina@mail.ru*

В статье представлены результаты исследования затруднений студентов в период прохождения практики в школе. На основе данных анкетирования, наблюдений, изучения отчетной документации по практике характеризуются выявленные затруднения студентов в педагогическом общении на уроке и в методической работе, прослеживается степень устойчивости этих затруднений. Результаты исследования свидетельствуют о проблемах в овладении студентами профессиональными компетенциями и позволяют автору наметить пути оптимизации профессионально-педагогической подготовки: 1) профилактика затруднений с использованием специальных методик психолого-педагогической диагностики мотивации учения, профессиональных личностных установок, профессионально значимых качеств и лично ориентированный подход к формированию профессиональных компетенций (индивидуальные образовательные траектории, индивидуальные образовательные маршруты); 2) интегративный подход к теоретической и практической профессионально-педагогической подготовке для развития способности применять знания в условиях реального образовательного процесса; 3) мониторинг профессиональных знаний и умений для выработки стратегии коррекционной работы; 4) включение в образовательную программу специальных курсов или факультативов, посвященных специфике педагогической деятельности в условиях работы с разным контингентом учащихся; 5) усиление коммуникативной направленности процесса овладения будущими учителями профессиональными компетенциями, предполагающей использование методов, активизирующих коммуникативную деятельность и развивающих профессионально-коммуникативную компетенцию; 6) применение имитационных технологий обучения, моделирующих проблемные педагогические ситуации, связанные с мотивацией и стимулированием учебной деятельности школьников, поддержанием дисциплины и способы действий в подобных случаях; 7) специальная работа по развитию профессиональных умений в области научной организации педагогического труда.

Ключевые слова: профессиональная компетенция педагога, педагогическая практика, педагогическое общение, затруднения

DIFFICULTIES OF STUDENTS DURING PEDAGOGICAL PRACTICE AS PROBLEMS IN OWNERSHIP OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

Olesova A.P.

*North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk,
e-mail: olesovaantonina@mail.ru*

The article presents the results of a study of students' difficulties during the internship at school. Based on the questionnaire data, observations, study of reporting documentation in practice, the identified difficulties of students in pedagogical communication in the lesson and in methodical work are characterized, the degree of stability of these difficulties is traced. The results of the study indicate problems in students mastering professional competencies and allow the author to outline ways to optimize professional and pedagogical training: 1) prevention of difficulties using special methods of psychological and pedagogical diagnosis of learning motivation, professional personality attitudes, professionally significant qualities and a personality-oriented approach to the formation of professional competencies (individual educational trajectories, individual educational routes); 2) integrative approach to theoretical and practical vocational and pedagogical training for the development of the ability to apply knowledge in a real educational process; 3) monitoring of professional knowledge and skills to develop a correctional work strategy; 4) inclusion in the curriculum of special courses or electives dedicated to the specifics of pedagogical activity in the conditions of work with different students; 5) strengthening the communicative orientation of the process of mastering future teachers by professional competencies, involving the use of methods that enhance communicative activity and develop professional and communicative competence; 6) the use of simulation teaching technologies that model problem pedagogical situations related to the motivation and stimulation of learning activities of students, maintaining discipline, and methods of action in such cases; 7) special work on the development of professional skills in the field of scientific organization of pedagogical work.

Keywords: teacher professional competence, teaching practice, pedagogical communication, difficulties

На современном этапе развития общества к профессиональной подготовке педагогов предъявляются повышенные требования, закрепленные в нормативных документах образования. Будущий учитель должен овладеть комплексом компетенций, необходимых для успешной педагогической

деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса и основных общеобразовательных программ [1]. При этом в овладении профессиональными компетенциями большую роль играет педагогическая практика, являющаяся неотъемлемой частью профессионально-пе-

дагогической подготовки в вузе. Во время практики актуализируются приобретенные студентом профессиональные компетенции, реализуется его творческий потенциал, происходит становление педагогического и методического мастерства. Педагогическая деятельность в условиях реального образовательного процесса, когда проявляются способности решать профессиональные задачи, профессиональные качества личности, позволяет объективно оценить сформированность у будущего учителя профессиональных умений и навыков.

В период прохождения практики, как показывает опыт, студенты неизбежно сталкиваются с различного рода затруднениями, которые могут отразиться в профессиональном становлении как позитивно, стимулируя профессиональное саморазвитие, так и негативно, сдерживая его и вызывая отчуждение от профессии [2]. В связи с этим важным представляется исследование затруднений, которые испытывают студенты при прохождении практики, подготовке и проведении урока, рефлексии педагогической деятельности, педагогического опыта вхождения в профессию. Это позволит выявить проблемные «точки» в профессионально-педагогической подготовке и выработать пути оптимизации процесса формирования профессиональных компетенций.

Значимость практики в системе профессионально-педагогической подготовки и необходимость исследования трудностей, с которыми сталкиваются студенты в этот период, обусловили цель данной работы – изучение затруднений студентов в период прохождения практики в общеобразовательной школе и выявление проблем в овладении ими профессиональными компетенциями. Поставленная цель потребовала решения следующих задач: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме профессиональных компетенций учителя, нормативные документы образования с точки зрения требований к профессиональной подготовленности педагога; разработать инструментарий для опроса студентов о затруднениях во время практики; провести опрос и обработать его результаты; определить пути оптимизации профессионально-педагогической подготовки.

Материалы и методы исследования

В соответствии с целью и задачами в ходе исследования использовались: теоретические методы (анализ, сопоставительный анализ, обобщение), эмпирические (наблюдение, анкетирование, изучение отчетной документации студентов по практике) и статистические методы (количественный анализ результатов анкетирования). Для анкетирования студентов был составлен опросник, включающий вопро-

сы, ответы на которые, наряду с конспектами уроков и дневником практики, послужили материалом для изучения затруднений в овладении профессиональными компетенциями будущими учителями.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показывают, что в настоящее время в исследовании проблем профессиональных компетенций и компетентностей педагога существуют различные методологические подходы и, как следствие, отсутствует единое, общепринятое определение компетенции и компетентности (В.Н. Введенский, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Ю.Г. Татур, Н.А. Трубицына и др.). Тем не менее все исследователи рассматривают компетенцию и компетентность как сложное, многоаспектное и многокомпонентное явление. Так, А.К. Маркова в структуре профессиональной компетентности педагога выделяет четыре модуля (блока), каждый из которых представляет собой сложное образование: гностический компонент – профессиональные знания; деятельностный компонент – педагогические умения; ценностно-смысловой компонент – профессиональные позиции, установки личности; личностный компонент – психологические качества [2].

Специалисты указывают на такие виды педагогической компетентности, как специальная и профессиональная (в области преподаваемой дисциплины), методическая (в области способов формирования знаний, умений обучающихся), социально-психологическая (в области процессов общения), дифференциально-психологическая (в области мотивов, способностей обучающихся), аутопсихологическая (в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности) и др. [3; 4].

Основываясь на мнениях ученых, а также положениях образовательных стандартов высшего образования, в которых компетенции описываются при помощи конструкций «способность...», «готовность...» [5], «способен...» [6], профессионального стандарта педагога [1], в котором установлен обобщенный перечень знаний и умений, необходимых для выполнения педагогических функций, в нашем исследовании под профессиональной компетенцией педагога понимаем способность к продуктивной педагогической деятельности, включающую комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, личностных установок и качеств, а под профессиональной компетентностью – «актуальные, деятельностные

проявления» [7] профессиональных компетенций в реальных условиях педагогической деятельности.

Профессиональные компетенции формируются и развиваются у будущих учителей в процессе теоретической и практической подготовки, при этом оценить свою профессиональную компетентность с большей степенью объективности они могут во время практики, осмысливая собственные затруднения в учебно-методической работе.

Проблема затруднений в педагогической деятельности активно исследуется психологами и педагогами (И.В. Абакумова, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, А.А. Осипова, Л.А. Поварницына, Н.А. Подымов и др.). Затруднения (барьеры) рассматриваются как «субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации» [8, с. 400]. В педагогической деятельности они могут быть обусловлены: 1) объективными причинами – не зависящими от учителя объективно сложными педагогическими ситуациями (отсутствие опыта, период адаптации, новый класс, недостаточное учебно-методическое обеспечение и пр.); 2) субъективными причинами – особенностями личности учителя (недостаточный уровень владения профессиональными знаниями и умениями, негативные психологические состояния (неуверенность, тревожность, страх и пр.)).

Исследователи говорят о коммуникативных и ценностно-смысловых затруднениях (барьерах) в педагогической деятельности, имеющих взаимообусловленный характер. Коммуникативные затруднения у педагога возникают при планировании и организации им педагогического взаимодействия и общения, ценностно-смысловые (смысловые) затруднения – при «осмыслении отраженной в знании реальности, когда учитель должен инициировать ученика к познавательной-оценочному отношению к содержанию фрагмента постигаемого учебного содержания» [9, с. 6]. Среди коммуникативных затруднений, типичных для молодых педагогов, отмечают боязнь класса, педагогических ошибок, негативную установку на класс, негативный опыт общения с данным классом или учеником, несовпадение установок учителя и учащихся, отсутствие контакта, сужение функций общения, подражание. Ценностно-смысловые затруднения будущих учителей представляются как просоциальный барьер, ведущий к слабой наполненности смыслами учебного процесса, его формализации, коммуникативный барьер, обусловленный просоциальным барьером и проявляющийся

в искажении учебной информации или потере ее изначального смысла, и рефлексивный барьер, вызванный двумя первыми барьерами и связанный с невозможностью присвоения смысла для себя из опыта взаимодействия [9; 10].

Затруднения могут выполнять позитивную функцию, стимулируя и мобилизуя учителя на их преодоление, профессиональное совершенствование, и негативную функцию, оказывая сдерживающее, деструктивное, разрушительное воздействие на профессиональное развитие [2]. В связи с этим важнейшим фактором развития профессиональных компетенций будущих учителей, на наш взгляд, является осознание ими собственных затруднений в период педагогической практики, стремление преодолеть их, изучение этих затруднений, учет их при выстраивании стратегии формирования профессиональных компетенций.

В проведенном нами исследовании затруднений будущих учителей в период практики всего было задействовано 103 студента 3–5 курсов филологического факультета Северо-Восточного федерального университета, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). На 3 курсе студенты проходят двухнедельную учебную практику и проводят свои первые, пробные, уроки; на 4 курсе педагогическая практика четырехнедельная, и, соответственно, в этот период нагрузка по учебно-воспитательной работе увеличивается, количество уроков больше; на 5 курсе в период прохождения четырехнедельной производственной и затем преддипломной практик предоставляется возможность для организации и проведения уроков по теме выпускной квалификационной работы.

Студентам предлагалась анкета с вопросами о затруднениях в педагогическом общении на уроке и в методической работе. В результате анкетирования установлено, что все практиканты испытывают определенные затруднения в методической работе при проектировании уроков. Наибольшие трудности связаны с выбором методов и приемов обучения, подбором дополнительного дидактического материала и структурированием урока. При этом, если показатели по первой позиции в период трех практик остаются относительно высокими (позиция 1: курс – 39,5%, 4 – 21,9%, 5 – 33,3%), то по двум последним позициям к пятому курсу снижаются (позиция 2: 3 курс – 28,9%, 4 – 25%, 5 – 9,1%; позиция 3: 3 курс – 44,7%, 4 – 6,2%, 5 – 9,1%). Прослеживается также относительная положительная динамика в снижении затруднений при формулировании цели

урока (3 курс – 18,4%, 4 курс – 9,4%, 5 – 12,1%), самоанализе урока (3 курс – 13,2%, 4 курс – 6,2%, 5 – 9,1%).

Большинство студентов 4 курса (65,2%) отмечают сложности в организационных аспектах своей методической работы, нехватку времени на подготовку к уроку, что может быть во многом обусловлено объективными факторами: увеличением трудоемкости практики в этот период, по сравнению с объемом работы в период двухнедельной практики на 3 курсе, и адаптацией в условиях нового интенсивного для студента режима работы. На 5 курсе трудности подобного характера отмечают 15,1% студентов; такая положительная динамика может свидетельствовать о развитии у выпускников самодисциплины, умений организовать свое время. Вместе с тем студенты 5 курса чаще сталкиваются с трудностями, связанными с проверкой ученических тетрадей (3 курс – 2,6%, 4 курс – 21,9%, 5 – 27,3%), оформлением школьной документации (3 курс – 10,5%, 4 – 9,4%, 5 – 18,2%), поскольку эти виды работы осуществляются постоянно и требуют достаточно много времени.

Как показывают результаты анкетирования, при проведении уроков в период практики все студенты 3 курса испытывают определенные затруднения, которые наблюдаются и у большинства студентов 5 курса (78,8%). Часто эти затруднения возникают в начале урока, на организационно-мотивационном этапе, очень важном для дальнейшей плодотворной учебной работы (3 курс – 36,8%, 4 курс – 28,1%, 5 – 21,2%), и при изучении новой темы (3 курс – 39,5%, 4 курс – 46,9%, 5 – 27,3%). Здесь следует отметить, что при изучении новой темы на уроках русского языка большинство студентов 4–5 курсов ориентированы на использование проблемных методов (3 курс – 47,4%, 4 – 84,3%, 5 – 69,6%), что, как известно, требует мобилизации творческих способностей и учащихся, и будущего учителя и может вызывать у них затруднения.

Сравнительно меньше затруднений возникает при организации и проведении на уроке тренировочных упражнений для закрепления учебного материала (3 курс – 10,5%, 4 – 3,1%, 5 – 12,1%), опроса учащихся, контроля выполненной работы (3 курс – 13,2%, 4 курс – 12,5%, 5 – 15,1%), рефлексии (3 курс – 21,05%, 4 – 9,4%, 5 – 15,1%).

Объективными причинами возникающих на уроке затруднений являются, по мнению студентов, следующие педагогические ситуации: 1) недостаточный уровень обученности класса (3 курс – 5,3%, 4 – 6,2%, 5 – 27,3%); 2) наличие у учащихся-биллингов языкового барьера (3 курс – 18,4%,

4 – 34,4%, 5 – 30,3%); 3) низкий уровень мотивации или ее отсутствие у школьников (3 курс – 36,8%, 4 курс – 31,2%, 5 – 42,4%); 4) гиперактивность и неуправляемость отдельных учеников, из-за которых нарушается рабочая атмосфера в классе (3 курс – 44,7%, 4 курс – 34,4%, 5 – 21,2%). В связи с этим уместно заметить, что специалисты говорят о тенденции увеличения количества детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, задержкой психического развития.

Среди субъективных причин называют свою неуверенность без опоры на конспект урока, наглядность (3 курс – 39,5%, – 28,1%, 5 – 30,3%), внутреннюю напряженность из-за необходимости быстрой ответной реакции на вопросы и действия учеников (3 курс – 23,7%, 4 – 15,6%, 5 – 15,1%). Примечательно, что если эти барьеры трудно преодолеваются, то боязнь класса у студентов постепенно снижается к пятому курсу (3 курс – 28,9%, 4 – 15,6%, 5 – 9,1%), а критичность в самооценке профессиональных знаний повышается (3 курс – 18,4%, 5 – 24,2%).

Выводы

Таким образом, проведенное исследование, в ходе которого выявлены затруднения студентов в период педагогической практики, позволяет констатировать проблемы в овладении профессиональными компетенциями и наметить следующие возможные пути оптимизации профессионально-педагогической подготовки:

– профилактика затруднений с использованием специальных методик психолого-педагогической диагностики мотивации учения студентов, профессиональных личностных установок, профессионально значимых качеств и личностно ориентированный подход к формированию профессиональных компетенций (индивидуальные образовательные траектории, индивидуальные образовательные маршруты);

– интегративный подход к теоретической и практической профессионально-педагогической подготовке для обеспечения целостности системы профессиональных знаний и умений, развития способности применять знания в условиях реального образовательного процесса;

– мониторинг профессиональных знаний и умений в рамках психолого-педагогических дисциплин и специальных дисциплин по преподаваемому предмету для выработки стратегии коррекционной работы;

– включение в образовательную программу специальных курсов или факультативов, посвященных специфике педагогической деятельности в условиях работы с разным

контингентом учащихся (дети с особыми образовательными потребностями, одаренные дети, дети-мигранты и др.);

– усиление коммуникативной направленности процесса овладения будущими учителями профессиональными компетенциями, предполагающей использование методов, активизирующих коммуникативную деятельность и развивающих профессионально-коммуникативную компетенцию;

– применение в курсе психолого-педагогических дисциплин имитационных технологий обучения, моделирующих проблемные педагогические ситуации, связанные с мотивацией и стимулированием учебной деятельности школьников, поддержанием дисциплины и способы действий в подобных случаях;

– специальная работа по развитию профессиональных умений в области научной организации педагогического труда, обеспечивающей эффективность работы учителя при методологически обоснованном, рациональном использовании времени, средств, возможностей всех субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 N 544н) (с изм. от 05.08.2016 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/#friends> (дата обращения: 26.07.2019).
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
3. Гладун Л.А. Теоретическое исследование понятий педагогической и методической компетентности, компетенций // Science Time. 2014. № 11. С. 46–62. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22672838_99094674.pdf (дата обращения: 30.07.2019).
4. Olesova A.P., Borisova U.S. Formation of professional-communicative competence of the future teachers in the conditions of the Yakut-Russian bilingualism. IEJME-Mathematics Education. 2016. vol. 11(10). P. 3435–3445. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84998673635&origin=resultslist&sort=plfdt-f&listId=10609163&src=s&imp=t&sid=83744a090e2624a57f6514197f829136&sort=sl&sdt=sl&sl=0&relops=0&citeCnt=0&searchTerm=> (дата обращения: 30.07.2019).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 09.02.2016 г. N 91) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71245782/> (дата обращения: 26.07.2019).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 г. N 125) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797864/> (дата обращения: 26.07.2019).
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (дата обращения: 26.07.2019).
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.
9. Тер-Матигосова Л.С. Педагогические особенности преодоления ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2011. 22 с.
10. Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Осипова А.А. Смысловые барьеры в обучении: дидактическое содержание и технологии преодоления. М.: Кредо, 2016. 274 с.