

УДК 378.1

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Е. В. Кривотулова

*Воронежский государственный университет*

Поступила в редакцию 5 мая 2017 г.

**Аннотация:** на основе анализа опыта работы, проведенного эмпирического исследования рассматривается качество подготовки учителя в условиях классического университета и его психолого-педагогическая компетентность. Предлагаются рекомендации по улучшению формирования психолого-педагогической компетентности будущего учителя.

**Ключевые слова:** подготовка учителя, психолого-педагогическая компетентность, классический университет.

**Abstract:** based on the analysis of experience and empirical research, this article examines the quality of a future teacher preparation in the conditions of a classical University, and future teachers' psychological and pedagogical competence. Also, the article contains recommendations for improving the formation of the psychological-pedagogical competence of a future teacher.

**Key words:** teacher training, psychological-pedagogical competence of a future teacher, classical University.

Поиски нового подхода к подготовке учителя диктуются спецификой современной образовательной ситуации. Школа XX века имела единую программу, учебники, логику преподавания, воспитания, а в современной образовательной практике, в условиях появления новых школьных стандартов, профессионального стандарта «Педагог», требования к методической и психолого-педагогической компетентности учителя меняются. В соответствии со стратегией современного образования профессиональный стандарт «Педагог» включает психолого-педагогические компетенции, призванные помочь учителю в решении стоящих перед ним новых проблем.

Анализ психолого-педагогической литературы [1–4] по подготовке современного учителя, исследований, которые были проведены кафедрой педагогики и педагогической психологии в 2007 (грант РГНФ, проект № 07-06-56604 а/Ц), 2013 и 2016 гг., анализ отчетов факультетских руководителей (филологического, исторического, романо-германского факультетов), преподавателей кафедры педагогики и педагогической психологии за последние три года свидетельствует, что уровень психолого-педагогической подготовки учителя не соответствует уровню сложности педагогических задач современной образовательной практики. Так, например, в отчетах руководителей кафедр педагогики и педагогической психологии от-

мечается низкий уровень дидактической и воспитательной грамотности студентов-практикантов: тяготение к традиционной объяснительно-иллюстративной методике обучения; фрагментарное использование активных и интерактивных методов обучения; неправильная постановка целей, задач по формированию универсальных учебных действий (УУД). Большинство уроков студенты-практиканты проводят по традиционной схеме, дети на уроке занимаются в основном репродуктивной деятельностью; студенты используют однообразные методы и приемы, не включают в занятия задания на развитие творческого мышления; испытывают трудности в умении подбирать различные методы и формы работы с одаренными и педагогически запущенными детьми. В числе проблемных вопросов ими отмечаются: умение планировать время на уроке, удерживать внимание обучающихся, поддерживать дисциплину на уроке, а также психологическая готовность к уроку и воспитательным мероприятиям.

Методисты факультетов, курирующие педагогическую практику, отмечают неготовность студентов-бакалавров к проведению уроков по ФГОС, к проектированию технологических карт уроков. В числе трудностей, возникающих в ходе практики, ими были названы следующие: нерациональное использование доски; неумение контролировать время урока, определять цели учебных задач и домашнего задания, выстраивать беседу с классом и слышать ответы учеников.

Для подтверждения наблюдений руководителей педагогической практики нами была проведена диагностика студентов-практикантов, направленная на изучение их психолого-педагогической компетентности.

Проблемами психолого-педагогической компетентности в разное время занимались такие ученые, как Ю. П. Азаров, В. С. Ильин, Н. Н. Лобанова, А. К. Маркина, О. И. Мезенцева, Н. В. Кузьмина, Е. В. Кузнецова, В. А. Слостенин, Е. А. Чиркина и др. Вслед за М. И. Лукьяновой психолого-педагогическая компетентность рассматривается нами как подструктура профессиональной компетентности и определяется как «совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе» [3], в связи с чем основными элементами данной компетентности являются такие образования, как профессионально значимые личностные качества, психолого-педагогическая грамотность и психолого-педагогические умения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что структура психолого-педагогической компетентности рассматривалась в работах Ю. И. Емельянова, М. А. Холодной и др. Они выделяют такие составляющие, как коммуникативная, интеллектуальная, социально-психологическая [5; 6]. На наш взгляд, интересным является подход некоторых исследователей (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков) к рассмотрению структуры психолого-педагогической компетентности с позиции деятельности. По аналогии идей В. Д. Шадрикова о структуре профессиональной деятельности можно выделить и компоненты психолого-педагогической компетентности, а именно гносеологический (знаниевый), ценностно-смысловой (личностный) и деятельностный (умения: аналитические, проективные, организаторские, коммуникативные, конструктивные) компоненты [7–9].

Учитывая тот факт, что одним из основных факторов, определяющих успешность практической готовности студентов классического университета к педагогической деятельности, является умение педагогически действовать и мыслить, т.е. овладение определенными психолого-педагогическим опытом и знаниями, которые позволят будущему учителю принимать правильные решения, мы решили выявить уровень данной компетентности у студентов Воронежского государственного университета.

Для проведения исследования была определена группа испытуемых студентов 3, 4 курсов

факультетов: филологического, исторического, романо-германской филологии, химического (студенты, получающие дополнительную квалификацию «Преподаватель химии»). Объем выборки составил 187 человек, из них 178 студентов и 9 экспертов – преподавателей Воронежского государственного университета (факультетов: филологического, исторического, романо-германской филологии, философии и психологии).

Целью эмпирического исследования было выявление уровня психолого-педагогической компетентности у студентов Воронежского государственного университета.

Для диагностики использовались методики: «Педагогические ситуации», диагностика рефлексии А. В. Карпова, диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, методика исследования коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского, В. А. Федоришина. Диагностика проходила в несколько этапов: диагностика уровней сформированности компонентов психолого-педагогической компетентности у студентов Воронежского государственного университета до прохождения педагогической практики в школе и после; исследование самооценки педагогической деятельности студентов; экспертная оценка педагогической деятельности студентов, направленная на получение объективной оценки педагогической деятельности студентов Воронежского государственного университета.

Полученные результаты исследования по четырем структурным компонентам психолого-педагогической компетентности до практики и после нашли отражение в таблице.

Из таблицы видно, что исследуемые компоненты претерпели изменения в результате прохождения педагогической практики. Однако значимых изменений не произошло. Положительная динамика была отмечена на проективном и коммуникативном компонентах психолого-педагогической компетентности, что, по всей видимости, связано с привлечением студентов-практикантов к проективной деятельности и организацией обмена информацией, управлением познавательной деятельностью обучающихся, регулированием взаимоотношений между обучаемыми в период практики.

Анализ результатов, представленных в таблице, позволяет констатировать преобладание низкого (до практики) и среднего (после практики) уровней развития компонентов психолого-педагогической компетентности. Такие показатели можно объяснить: до практики – отсутствием у студентов первичных профессиональных умений,

*Результаты диагностики компонентов психолого-педагогической компетентности студентов Воронежского государственного университета (2016 г.)*

Некоторые компоненты психолого-педагогической компетентности	Показатели уровней сформированности компонентов, %					
	До педагогической практики			После педагогической практики		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Проективный	11,1	37,4	51,5	11,4	46,3	42,3
Коммуникативный	19,4	32,3	48,3	21,3	43,1	35,6
Организаторский	29,2	30,1	40,7	30,6	34,2	35,2
Рефлексивный	34,1	25,7	40,2	36,4	27,1	36,5

навыков и опыта педагогической деятельности, а также фрагментарностью знаний по учебному курсу «Психология и педагогика»; после практики – сокращением количества недель (часов) на педагогическую практику (до трех недель). За три недели приобрести практический опыт очень затруднительно. Вызывают тревогу низкие показатели уровня по всем компонентам психолого-педагогической компетентности, что в целом свидетельствует о низком психолого-педагогическом потенциале студентов на данном этапе.

Интересными являются результаты методики «Самооценка педагогической деятельности». Студенты адекватно оценивают свои педагогические возможности; на вопрос «Ваши знания психолого-педагогических основ обучения» многие дали ответ: «наличие лишь общих представлений о современных психологических и педагогических концепциях». После педагогической практики самооценка педагогической деятельности возрастает. Студенты высоко оценивают свою педагогическую деятельность. Однако следует заметить, что высокая самооценка при незначительном опыте может в будущем препятствовать развитию именно педагогически значимых качеств личности и психолого-педагогических умений: умение оценивать деятельность коллег и обучающихся, умение адаптироваться к новым условиям труда и т.д. [9; 10].

Таким образом, результаты диагностики позволяют констатировать, что:

1) студенты классического университета до прохождения педагогической практики в школе имеют низкий уровень развития компонентов психолого-педагогической компетентности;

2) педагогическая практика обеспечивает незначительные изменения в показателях развития компонентов психолого-педагогической компе-

тентности. Положительная динамика прослеживается, но не носит целостный характер;

3) экспертная оценка педагогической деятельности студентов в период прохождения педагогической практики свидетельствует, что студенты-практиканты испытывают ряд затруднений, которые проявляются: в снижении общей культуры современного студента; в постановке целей и задач; в проектировании содержания учебного предмета, педагогических технологий, контекста педагогической деятельности; в недостаточном умении: организовать учебную деятельность обучающихся, реализовать контроль и коррекцию учебной деятельности, обеспечить оперативное и адекватное педагогическое оценивание. Такие компетенции студента-практиканта, как готовность к обеспечению информационной (предметной) основы деятельности, к мотивации учебной деятельности у студентов сформированы хорошо (3,5);

4) образовательная практика подготовки учителя в условиях классического университета требует изменений, совершенствования содержания, организации и форм проведения педагогической практики.

Полученные результаты позволяют нам обозначить ряд условий более успешного развития психолого-педагогической компетентности у студентов в классическом университете. Это:

– включение студентов в процесс активного взаимодействия с детьми в реальных педагогических ситуациях (в процессе непрерывной педагогической практики в школе);

– использование активных и интерактивных методов обучения (семинары-диспуты, анализ педагогических ситуаций, решение кейсов, мастер-классы) в преподавании учебного курса «Психология и педагогика», при проведении фронтальных занятий в период практики.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Остапчук Н. В. Педагогический анализ процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога : (На примере вузовской подготовки специалистов дошкольного образования) : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Остапчук. – Екатеринбург, 1999. – 171 с.

2. Мезенцева О. И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога : монография / О. И. Мезенцева, Е. В. Кузнецова. – Новосибирск, 2013. – 158 с.

3. Лукьянова М. И. Развитие психолого-педагогической компетенции учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.

4. Чиркина Е. А. Психолого-педагогическая компетентность учителя истории : учеб.-метод. пособие

/ Е. А. Чиркина. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2015. – 52 с.

5. Холодная М. Л. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. Л. Холодная. – Томск : Том. ун-т ; Москва : Барс, 1997. – С. 16–32.

6. Емельянов Ю. И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. И. Емельянов. – М. : Просвещение, 1995. – 183 с.

7. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.

9. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

*Воронежский государственный университет*

*Кривотулова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии*

*E-mail: krivotulova-elen@bk.ru*

*Тел.: 8 (473) 263-65-59*

*Voronezh State University*

*Krivotulova E. V., PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Pedagogic and Pedagogical Psychology Department*

*E-mail: krivotulova-elen@bk.ru*

*Tel.: 8 (473) 263-65-59*