

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. В. Щербакова

Воронежский государственный университет

А. Н. Химиченко

Институт стратегии развития образования (Москва)

Поступила в редакцию 14 октября 2024 г.

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования у студентов, обучающихся в магистратуре языкового факультета по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование, готовности к профессионально-педагогической деятельности. Разработанная педагогическая модель образовательного процесса и личностно формирующие профессиональные ситуации призваны не только повысить уровень сформированности у будущих учителей иностранного языка профессиональной компетентности, но и способствовать овладению опытом педагогической работы и ориентации их на трудовую деятельность по профессии.

Ключевые слова: готовность к педагогической деятельности, структура, критерии, уровни готовности будущего учителя иностранного языка к педагогической деятельности, этапы формирования готовности к педагогической деятельности, личностно формирующие технологии.

Abstract: the article is devoted to the problem of forming readiness for professional pedagogical activity among students pursuing a master's degree in the language faculty, focusing on the training program 44.04.01 – Pedagogical Education. The developed pedagogical model of the educational process and personally oriented professional situations are designed to increase professional competence formation in future foreign language teachers and facilitate the acquisition of pedagogical experience during and orient them towards professional employment.

Key words: readiness for pedagogical activity; structure, criteria, levels of readiness of a future foreign language teacher for pedagogical activity; stages of forming readiness for pedagogical activity; personality-forming technologies.

Общеизвестно, что в нашей стране сегодня дефицит квалифицированных педагогических кадров для всех уровней образования. Одна из причин этого в том, что выпускники, получившие качественную профессиональную подготовку, как это принято говорить, «не доходят до школы». Это обстоятельство обусловлено многими факторами – экономическими, социальными, территориально-географическими и другими. Среди причин возникшей ситуации можно назвать также низкий уровень сформированности у выпускников вузов готовности к педагогической деятельности, неясность представлений о миссии педагога, отсутствие стремления реализовать себя в педагогическом творчестве. В наибольшей степени такая неготовность к включению в профессиональную педагогическую деятельность наблюдается у вы-

пускников классических университетов, которые часто не рассматривают работу в качестве школьного учителя или преподавателя вуза как «достойную» сферу самореализации. Если выпускник университета не обладает достаточным уровнем готовности к педагогической деятельности, но в силу разных обстоятельств вынужден «стать учителем», у него возникают проблемы с выполнением профессиональных функций, адаптацией в педагогическом коллективе. В связи со сказанным понятно, почему проблема формирования у студентов классических университетов готовности к педагогической деятельности вызывает серьезный интерес исследователей-педагогов.

Известными научно-педагогическими школами в нашей стране выявлялись и разрабатывались вопросы условий и специфики подготовки педагога в образовательной среде классического университета (И. Ф. Бережная, А. Г. Бермус,

Е. В. Бондаревская, Н. В. Бордовская и др.), природы и механизмов развития готовности к педагогической деятельности (Н. Г. Зотова, Л. М. Митина, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин и др.). Исследования показали, что у выпускников классических университетов наблюдается узко-прагматическое отношение к своему будущему профессиональному росту, гипертрофированное представление о трудностях профессии учителя.

Анализ профессиональной социализации выпускников языковых факультетов классических университетов позволил нам выявить противоречия между объективной ценностью профессии учителя и слабой ее представленностью в сознании студентов, а также противоречия, вызванные недостаточной разработанностью научных представлений о структуре, критериях и уровнях сформированности данной готовности с учетом современной ситуации, невыявленностью этапов, педагогических условий и средств формирования этого интегративного профессионально-личностного качества.

Цель предпринятого нами исследования заключалась в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования у обучающихся языкового факультета классического университета готовности к педагогической деятельности. Этот процесс, по нашему мнению, будет эффективным, если:

- готовность к педагогической деятельности будет пониматься как сознательный выбор студентом профессии педагога в качестве сферы самореализации;

- содержание языкового образования будет восприниматься студентами как материал их будущих учебных занятий;

- модель процесса будет ориентирована на создание условий становления субъектно-профессиональной позиции будущего педагога, т.е. на поддержку развития профессиональной мотивации студентов от интереса к отдельным привлекательным сторонам педагогической деятельности через стремление овладеть развивающими механизмами образовательного процесса и далее к созданию собственной «авторской» педагогической системы. Указанные условия будут создаваться посредством моделирования ситуаций педагогической деятельности, способствующих осознанию студентами перспектив самореализации в профессии учителя иностранного языка;

- в качестве инструментов создания таких ситуаций будут использоваться иноязычные тексты, учебно-деловые игры в педагогическом контексте, делегирование студентам педагогических функций в образовательном процессе и др.

Анализ психолого-педагогических исследований, раскрывающих сущностную природу педагогической деятельности и механизмы овладения ею [1–7], позволили выделить педагогические условия формирования у обучающихся готовности к деятельности учителя иностранного языка. Таковыми условиями, на наш взгляд, являются [8]:

- создание в процессе обучения ситуаций, стимулирующих у студента понимание общественной значимости профессии педагога, возможностей профессионального роста и личностной самореализации в ней;

- обеспечение эмоционально-чувственного и практического погружения в профессию учителя иностранного языка посредством квазипрофессиональных и учебно-профессиональных форм деятельности в образовательном процессе университета;

- построение образовательного процесса языкового факультета на принципах педагогической рефлексии с привлечением внимания будущих учителей иностранного языка к значимым для их трудовой деятельности аспектам процесса формирования у учеников коммуникативной компетенции;

- использование в профессиональной подготовке личностно развивающих технологий, направленных на становление у будущего учителя иностранного языка позитивной Я-концепции, адекватной самооценки, способности критически оценивать результаты своей учебно-профессиональной деятельности и преодолевать возникающие проблемы.

Указанные условия отражены в модели формирования исследуемой готовности. В ней представлены целевые, содержательные, процессуальные и контрольные характеристики (рисунок).

Ориентируясь на модель, преподаватели смогут воспроизвести в ходе взаимодействия со студентами этот процесс, который включает ценностно-смысловой, деятельностно-процессуальный, рефлексивно-оценочный этапы.

В экспериментальной работе, направленной на апробацию предлагаемой модели, приняли участие 112 студентов 1–2 курсов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование на факультете романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ВГУ». Экспериментальная группа (ЭГ) – 50 человек. В ее составе: экспериментальная очная группа, 1 курс (ЭОГ-1) – 24 человека, экспериментальная очная группа, 2 курс (ЭОГ-2) – 26 человек. Контрольная группа (КГ) – 62 человека. В составе контрольной группы: контрольная заочная группа, 1 курс (КЗГ-1) – 21 человек; контрольная заочная группа,

Содержательно-технологический блок	КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: владение иностранным языком на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию из иностранных источников, использовать его как средство устной и письменной коммуникации для профессионального общения; владение умениями ставить цели и проектировать учебное занятие по иностранному языку как ситуацию общения; владеть способами управления учебной деятельностью обучающихся и приемами воспитания с учетом их возрастных особенностей, уровней языковых способностей, познавательных потребностей и интересов; осуществлять контроль и объективно оценивать результаты учебно-речевой деятельности обучающихся. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ: 1) субъект-субъектный тип взаимодействия преподавателей и студентов – будущих учителей иностранного языка; 2) внедрение в образовательный процесс квазипрофессиональных форм деятельности; 3) использование личностно-ориентированных технологий, направленных на овладение обучающимися педагогическим опытом, развитие у них способностей решать возникающие в ходе педагогических практик проблемы и преодолевать трудности; 4) построение процесса профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в русле рефлексивного подхода.			
Оценочно-результативный блок	ЭТАПЫ: ценностно-смысловой (осознание миссии педагога, ценности педагогической профессии); деятельностно-процессуальный (освоение профессиональных знаний и умений, овладение профессиональными компетенциями); рефлексивно-оценочный (анализ результатов, оценка и самооценка эффективности формирования готовности к педагогической деятельности). ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ Личностно-развивающие ситуации: «профессиональной коммуникации», «размышления»; «критики», «поиска смысла», «оценки», «выбора», «спора», «поддержки», «творчества»; игровые ситуации, ситуации успеха и роста достижений. Педагогические кейсы, консультации, научно-исследовательская работа, мозговой штурм, дискуссии, метод проектов, проблемные задания, олимпиады, конкурсы педагогического мастерства.			
Результативно-оценочный блок	УРОВНИ: репродуктивный; репродуктивно-продуктивный; продуктивно-творческий			
	мотивационно-ценностный критерий			
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="277 1124 528 1227">когнитивно-деятельностный критерий</td><td data-bbox="528 1124 1436 1227">эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя иностранного языка, профессиональная мотивация, наличие ценностных ориентаций и позитивной жизненной позиции.</td></tr> <tr> <td data-bbox="277 1227 528 1426">рефлексивно-оценочный критерий</td><td data-bbox="528 1227 1436 1426">владение иностранным языком как средством профессионального общения, знание лингводидактических и психолингвистических основ формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции; владение специальными методическими умениями и общепедагогическими компетенциями, необходимыми для организации процесса обучения иностранному языку в образовательных организациях различного уровня.</td></tr> </table>	когнитивно-деятельностный критерий	эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя иностранного языка, профессиональная мотивация, наличие ценностных ориентаций и позитивной жизненной позиции.	рефлексивно-оценочный критерий
когнитивно-деятельностный критерий	эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя иностранного языка, профессиональная мотивация, наличие ценностных ориентаций и позитивной жизненной позиции.			
рефлексивно-оценочный критерий	владение иностранным языком как средством профессионального общения, знание лингводидактических и психолингвистических основ формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции; владение специальными методическими умениями и общепедагогическими компетенциями, необходимыми для организации процесса обучения иностранному языку в образовательных организациях различного уровня.			

Рисунок. Модель процесса формирования у студентов языкового факультета классического университета готовности к педагогической деятельности

2 курс (КЗГ-2) – 19 человек; контрольная заочная группа, 3 курс (КЗГ-3) – 22 человека.

В ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента было выявлено распределение магистрантов по уровням сформированности исследуемой готовности. Результаты приведены в табл. 1.

На формирующем этапе эксперимента были апробированы методы проблемного обучения, проектно-поисковые и кейс-методы, которые студенты впоследствии могут использовать в своей педагогической работе. Педагогические ситуации обсуждались на занятиях с целью развития

навыков анализа ситуаций, оценки других точек зрения и т.д. Ведущей технологией формирования готовности к педагогической деятельности выступали ситуации, моделирующие различные эпизоды и события, встречающиеся в работе учителя иностранного языка [8]. С каждой новой ситуацией расширялось использование текстов, содержащих материал педагогической направленности, апробировались приемы создания ситуаций развития готовности к педагогической деятельности, отслеживалась их результативность. При включении студентов в учебно-деловые игры и ситуации учитывался их уровень

Таблица 1

Уровни готовности к педагогической деятельности обучающихся, участвовавших в экспериментальной работе (констатирующий этап)

Группы	Уровни готовности						Кол-во человек
	репродуктивный		репродуктивно-продуктивный		продуктивно-творческий		
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
ЭГ	38	76,00	8	16,00	4	8,00	50
КГ	43	69,35	12	19,36	7	11,29	62
ЭОГ-1	16	66,70	7	29,20	1	4,10	24
ЭОГ-2	12	46,15	11	42,30	3	11,55	26
КЗГ-1	10	47,62	9	42,86	2	9,52	21
КЗГ-2	8	42,10	9	47,40	2	10,50	19
КЗГ-3	9	40,91	11	50,00	2	9,09	22

сформированности готовности к педагогической деятельности.

Приведем пример деловой игры «Resume», проведенной на этапе формирования ценностного отношения к профессии учителя. Студенты выступали в разных ролях: «Principal», «Head Teacher», «Teacher». Задача учителей – устроиться в престижную школу, где есть возможность профессиональной самореализации. Директор предложил кандидатам написать резюме и сопроводительное письмо на английском языке, по результатам знакомства с которыми их, возможно, пригласят на собеседование. Эти документы должны свиде-

тельствовать о профессиональном потенциале, отличной языковой и педагогической подготовке и – главное – желании работать в школе.

Студенты в ходе игры были вовлечены в процесс, старались изложить уже имеющиеся достижения в педагогической деятельности и составляли план своего профессионального роста. Игра, по их оценкам, помогла увидеть перспективы своего профессионального роста и самосовершенствования.

Результаты изменения готовности к педагогической деятельности магистрантов после формирующего этапа эксперимента приведены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни готовности к педагогической деятельности обучающихся, участвовавших в экспериментальной работе (формирующий этап)

Группы / этап эксперимента	Уровни готовности					
	репродуктивный		репродуктивно-продуктивный		продуктивно-творческий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ЭОГ-1 (начало)	12	50,00	10	41,67	2	8,33
ЭОГ-1 (конец)	4	16,67	14	58,33	6	25,00
ЭОГ-2 (начало)	12	46,15	13	50,00	1	3,85
ЭОГ-2 (конец)	6	23,08	16	61,54	4	15,38
КГ (начало)	44	70,97	16	25,81	2	3,22
КГ (конец)	42	67,74	18	29,04	2	3,22

Анализ представленных в табл. 2 результатов показал, что на конец экспериментальной работы количество студентов, отнесенных нами к продуктивно-творческому уровню сформированности готовности к педагогической деятельности, выросло в 3,33 раза; к репродуктивно-продуктивному уров-

ню – в 1,3 раза; количество магистрантов, отнесенных к репродуктивному уровню, уменьшилось в 2,4 раза. Данная динамика подтверждает эффективность проведенного педагогического эксперимента в целом.

Для проверки наличия статистически значимых изменений в КГ и ЭГ использовался непараметрический критерий χ^2 . Были выдвинуты гипотезы:

– нулевая гипотеза (h_0): уровни готовности к педагогической деятельности у магистрантов КГ и ЭГ не различаются;

– альтернативная гипотеза (h_1): уровни готовности к педагогической деятельности у магистрантов КГ и ЭГ отличаются друг от друга.

По полученным нами расчетным данным (табл. 3), в ЭОГ-1 и ЭОГ-2 доказана справедливость альтернативной гипотезы, так как

$$\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$$

Т а б л и ц а 3

Результаты проверки значимости различий между КГ и ЭГ по итогам педагогического эксперимента

Сравниваемые группы	Значение $\chi^2_{\text{набл.}}$	Значение $\chi^2_{\text{крит.}}$	Вывод о статистической значимости различий
КГ и ЭОГ-1	21,25	5,99	Различия значимы при $p \leq 0,05$
КГ и ЭОГ-2	15,68		Различия значимы при $p \leq 0,05$

Таким образом, на основе количественно-качественного и статистического анализа экспериментальных данных можно сделать вывод о том, что положительная динамика уровней сформированности готовности к педагогической деятельности у обучающихся ЭГ не может быть объяснена случайными причинами, а является следствием специально организованного процесса обучения, а именно поэтапной реализации в образовательном процессе выявленных в ходе теоретического анализа и смоделированных педагогических условий, а также внедрения в профессиональную подготовку учителя иностранного языка комплекса личностно формирующих ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян М. А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях / М. А. Ариян // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1. – С. 41–54.
2. Бердичевский А. Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 48 с.
3. Болотов В. А. Педагогическое образование в контексте вызовов 21-го века: актуальность трансформации / В. А. Болотов, М. Л. Левицкий, И. М. Реморенко, В. В. Сериков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры : монография / науч. ред. Ю. П. Зинченко. – Ростов-на-Дону : Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2020. – С. 21–36.

4. Грехнев С. С. Современный преподаватель : возможности перехода к творческо-продуктивным стандартам профессиональной деятельности / С. С. Грехнев // От учебного проекта к исследованиям и разработкам – ICRES'2020. Международная конференция по исследовательскому образованию школьников. – Москва : РОО «Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2020. – С. 101–110.

5. Сергеев Н. К. Личность учителя как интегральная цель непрерывного педагогического образования / Н. К. Сергеев // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 324–330.

6. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогические знания. Опыт методологической рефлексии : монография / В. В. Сериков. – Москва : Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. – 291 с.

7. Сластёнин В. А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога / В. А. Сластёнин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 4. – С. 4–8.

8. Щербакова М. В. Профессионально-моделирующие ситуации как средство формирования готовности будущего преподавателя иностранного языка к педагогической деятельности / М. В. Щербакова, И. В. Домбровская, А. Н. Химиченко // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 4. – С. 90–94.

*Воронежский государственный университет
Щербакова М. В. – кандидат педагогических
наук, доцент, доцент кафедры теоретической и
прикладной лингвистики
E-mail: scherbakova_mari@mail.ru*

*ФГБНУ «Институт стратегии развития об-
разования» (Москва)
Химиченко А. Н. – аспирант
E-mail: sukhanova.anastasya@mail.ru*

*Voronezh State University
Shcherbakova M. V. – PhD in Pedagogical Sci-
ence, Associate Professor, Associate Professor of
the Department of Theoretical and Applied Linguistics
E-mail: scherbakova_mari@mail.ru*

*Institute for Strategies for the Development of
Education (Moscow)
Khimichenko A. N. – Postgraduate Student
E-mail: sukhanova.anastasya@mail.ru*