

Ранняя педагогическая практика: только плюсы

Валентина ДУБИНИНА, заведующая кафедрой педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института

Качество подготовки учителя — важнейший критерий, определяющий его конкурентоспособность, дающий возможность достичь высокого уровня профессионализма в ранние сроки. Это и важнейший показатель эффективности педагогического образования. Университеты делают при этом упор на фундаментальность знаний, педучилища — на формирование педагогических умений. Директора же школ прекрасно знают, что здесь нет альтернативы, и предпочитают брать на работу учителей с двумя дипломами, — обладающих и практическими умениями, и системой знаний. Профессионализм зависит от прагматичного сочетания этих начал.

Наши исследования подтверждают: уровень профессиональных качеств и умений молодых недостаточен для практической работы. Становление учителя протекает крайне медленно, особенно в сельской школе, затягивается порой на долгие годы. Конечно, в сильных педагогических коллективах, где есть, у кого учиться, этот процесс гораздо динамичнее.

Начинающие учителя, как правило, не владеют важнейшими дидактическими и воспитательными умениями. Так, директора школ не удовлетворены трудовой дисциплиной, инициативностью, нравственностью молодых, отсутствием у них педагогического такта, умения общаться с родителями учеников. Ну и сугубо педагогические проблемы присущи молодёжи — невысокая эрудиция, невладение методикой своего предмета, неумение организовать самостоятельную работу школьников. Поэтому общая удовлетворённость школьной администрации подготовкой молодых специалистов составила всего 35%.

По полученным данным можно сделать выводы о том, что педагогические учебные заведения дают слабую профессиональную подготовку к школе. Шестнадцать показателей, по которым оценивался профессионализм вузовской подготовки, свидетельствуют: на очень высоком уровне (0,8–1,0) нет ни одного показателя.

Подготовка в вузах не только не обеспечивает студентов фундаментальностью и системностью знаний, но совершенно не обеспечивает их эффективное использование.

Почему же высокий уровень общепедагогических умений не может быть достигнут в вузе? Тому есть ряд причин. Первая — кадровый состав вузовских преподавателей. Большинство из них не являются специалистами в области педагогики и не работали в школе. Вторая причина — учебный план. В нём мало часов на педагогические дисциплины (по 150 на педагогику и психологию за все пять лет учёбы) и всего 20 недель на педагогическую практику.

Совершенно очевидно, что эти недостатки вузовской педагогической подготовки ведут к ослаблению гностического и конструктивного компонентов педагогических умений. Их нельзя не учитывать при совершенствовании педагогической подготовки. Но вот в чём некий парадокс. Педагогической подготовкой занимаются соответствующие кафедры с достаточно квалифицированным составом преподавателей, учебные планы пединститутов и университетов отличаются по количеству часов, отводимых на педагогические дисциплины, а профессионализм выпускников и в этих ситуациях низкий. Эти проблемы обсуждаются на протяжении многих лет, а дело не сдвинулось с места ни на йоту. Некоторые исследователи (Б.А. Грицюк, Р.П. Скульский, С.В. Домбровский) называют главной причиной такой устойчивости недостатка **консерватизм системы** педагогического образования. Уточню: консерватизм может быть и положительным (его тогда называют традициями) и отрицательным (его называют косностью). В данном случае, очевидно, мы имеем дело с косностью педагогической подготовки, её организационными недостатками. Наиболее существенные из них — пренебрежение мотивацией, начиная с первого курса обучения, отчуждённость психологии от педагогических потребностей, отрыв теории от практики, недостаточное внимание форми-

ванию педагогических умений.

Составители типового учебного плана пренебрегли мотивацией, видимо, рассчитывая на неких идеальных студентов. Отчуждённость педагогики от психологии проявляется в том, что эти курсы изучаются порознь, не обогащая друг друга.

Отрыв теории от практики проявляется в том, что из 220 недель учебного времени практика составляет примерно 9%. Как обеспечить нужный уровень педагогических умений? Возможно ли заканчивать практику обязательным выполнением творческих работ?

Эти недостатки вузовской педагогической подготовки связаны с пренебрежительным отношением к реализации её *пятилетнего цикла*. Цикл деятельности обычно состоит из четырёх этапов:

- ориентационно-мотивационного;
- системноинформационного;
- алгоритмической деятельности;
- творческого совершенствования.

Нужны ли эти этапы в педагогической подготовке будущих учителей, и если да, то каковы их особенности?

Педагогическая подготовка первокурсников

Обычно на первых курсах вузов педагогическая подготовка отсутствует. Считается, что ориентационно-мотивационный этап — излишество, что его функции успешно решаются в довузовский период школами. Так ли это?

Организационно довузовская профессиональная подготовка будущих учителей требует продуманной профессиональной ориентации, увеличения числа педагогических классов и улучшения их работы, введения в пединститутах вступительного экзамена на профессиональную пригодность.

Более 10 лет назад в школах началась мода на организацию педклассов, но сейчас это увлечение почти исчезло, в большинстве учительских коллективов ориентация школьников на педагогическую профессию отсутствует. Об этом свидетельствует анкетирование, проведённое среди тысячи студентов историко-филологического, физико-математического, биолого-химического факультетов. Оно показало, что лишь 43% решили после окончания вуза работать в школе, категорически не хотят идти в школу 9,4% опрошенных, утверждая при этом, что попали в педагогический вуз лишь для того, чтобы получить высшее образование.

Профильное обучение в средних школах предполагает углубление знаний у будущих студентов по профилирующим предметам. В действительности же лишь небольшое число бывших выпускников (16,3%) занималось в школе по углублённой программе, а в педагогических классах обучалось всего 4,8%.

В основе профессионального мастерства учителя лежат увлечённость предметом, который он преподаёт, потребность в общении с детьми. По нашим исследованиям, лишь каждый третий студент с увлечением занимается любимым предметом по избранной специальности, а работа с детьми и молодёжью привлекает 57% опрошенных. Мы исследовали и такой факт: кому органы управления и школы дают целевые направления. Нередко — случайным ученикам. В течение ряда лет статистика демонстрирует одни и те же результаты: каждый четвёртый абитуриент, поступающий по целевому набору, проваливается на вступительных экзаменах. Так, анализ результатов вступительных экзаменов на отделение филологии показал, что из абитуриентов, поступающих в пединститут по целевому направлению, примерно 36% сдают экзамены успешно, для остальных проходной балл остаётся недостижимым.

Особенно слабые знания обнаруживают на вступительных экзаменах сельские школьники. Это связано с низким уровнем профессионализма многих сельских учителей. Приёмная комиссия педвуза вынуждена согласно договорам о целевом наборе отдавать предпочтение при зачислении абитуриентам сельских школ. Вполне понятно, что эти ребята не в состоянии за годы вузовского обучения восполнить все пробелы в знаниях и стать хорошими учителями.

Ориентационно-мотивационный этап педагогической подготовки очень важен. Мы стремимся реализовать его в самом начале вузовского обучения — на 1-м курсе. Для этого совершенствуем содержание работы со студентами. При изучении раздела педагогики «Введение в педагогическую профессию» не ограничиваемся сведениями из истории педагогики, а обеспечиваем практическую направленность обучения — организуем *индивидуальную работу студентов с подшефными пятиклассниками*.

Пятый класс — трудный возраст. Неудовлетворительных оценок в 5–7-х классах становится в семь раз больше, чем в начальных классах, а число отличников — в пять раз уменьшается. Именно здесь студенты могут принести максимальную пользу детям, создать для них ситуацию успеха, осознать значимость своего труда.

В этом возрасте у школьников ухудшается отношение к учению, усиливаются стрессы, заболеваемость. Мы включаем в содержание курса материалы о том, как помочь ребятам обрести общеучебные умения (чтения, письма, вычислений, пересказа), включаем информацию психологического характера, знакомим с простейшими методами статистической обработки данных для оценки результатов обучения.

Исследования В.Н. Зайцева показывают, что решающее значение для пятиклассников имеет такой общеучебный навык, как скорость чтения. В пятом классе ученики испытывают перегрузки из-за удвоения объёма материала, не могут справиться с ним, что ведёт к стрессам, разрушает мотивацию, волевые качества, деформирует личность школьника.

Исследователь Н.Н. Атласкина, занимаясь проблемами преемственности между начальными и средними классами в школах г. Козьмодемьянска нашей республики, подтвердила вывод о том, что диагностический подход, систематическая помощь школьникам сгладили резкость перехода из начальной школы в среднюю. Это отразилось на результатах: в школах города Козьмодемьянска, где проводилась экспериментальная работа, не уменьшилось число хорошистов в пятых классах.

В нашем институте на первой педагогической практике студенты получают интегрированное задание:

- изучают ученика с помощью различных методик;
- проводят диагностику сформированности общеучебных умений пятиклассников;
- определяют максимальное количество упражнений; оценивают полученные результаты.

Итогом становится творческая работа, обобщающая первоначальный опыт будущего учителя.

Наши студенты-первокурсники (филологический факультет) оказывали помощь пятиклассникам во время непрерывной педагогической практики в школах Йошкар-Олы. Были отобраны наиболее слабые по успеваемости классы, причём один из них — класс компенсирующего обучения. Студенты пользовались рекомендациями и технологиями В.Н. Зайцева, который обосновал необходимость увеличить в пятом классе скорость чтения до 120 слов в минуту, быстроту письма — до 60 букв в минуту, скорости умножения — до 30 цифр в минуту.

В работе с пятиклассниками студенты применяли игровые словарики для повышения грамотности, тетради с печатной основой, в которых определены задания, короткие тексты для чтения и пересказа, строчки с определённой высотой букв для тренировочных упражнений, примеры на вычисления. В тетрадях отведены специальные страницы для оценивания ответов учащихся и результатов диагностирования общеучебных умений: по технике чтения, скорости письма, вычислительным навыкам, выразительности, осознанности, осмысленности чтения и т.д. Школьники вели дневники внеклассного чтения, кратко описывали героев книг, составляли план, вопросы по тексту, высказывали своё мнение о книге, иллюстрировали прочитанные книги рисунками. Положительное эмоциональное состояние учеников усиливалось тем, что каждая удачная работа поощрялась хорошими и отличными отметками.

В результате индивидуальной помощи студентов пятиклассникам во всех без исключения классах значительно улучшились общеучебные умения, успешнее прошла адаптация

пятиклассников к новым условиям учёбы.

По результатам сентябрьских замеров ни один ученик не читал со скоростью 120 слов в минуту, а в январе хорошо читающих учеников было большинство — 71%. Скорость письма в сентябре была очень низкой: писала со скоростью 60 букв в минуту пятая часть учеников, а в январе их было 74%.

Экспериментальный класс в начале учебного года был одним из самых неорганизованных и слабых, по результатам 2-й четверти оказался на втором месте среди семи пятых классов. В классе стало два отличника (в начальной школе их не было).

Аналогичная работа проводилась студентами-практикантами и в классе компенсирующего обучения. В этом классе к концу полугодия только четверо вышли на хороший уровень общеучебных умений, но у всех детей повысилась скорость чтения, письма, вычислений. И хотя появилось только два хорошиста, но существенно вырос индекс качества (доля высоких отметок в общем их массиве) — до 64%. То есть были созданы предпосылки к тому, чтобы вывести этот класс в число обычных.

Ученики явно выиграли, а студенты?

Не стану приводить сухие, хотя и впечатляющие результаты эксперимента. Скажу только, что усилилась педагогическая ориентация первокурсников. Вот их мнение.

Назирова Р.: «Когда мне сказали, что мы пойдём в школу работать со слабо успевающими учащимися, я очень огорчилась. Боялась, что у меня ничего не получится, и очень порадовалась за своего ученика, который по результатам первого полугодия стал вполне успешным школьником».

Смирнова Н.: «Если в нужное время взять шефство над учащимися, имеющими пробелы в знаниях и умениях, то в будущем это поможет избежать того уровня неуспеваемости, который наблюдается сейчас во многих школах, как сельских, так и городских».

Шеклеина Н.: «В настоящее время классы, особенно в городских школах, нередко переполнены и учителя не в состоянии уделять внимание каждому ученику. А ведь недостатки в организации работы с учащимися являются одной из причин неуспеваемости».

Мокеева Т., Лебедева Н.: «Нам в первое время трудно было общаться с ребятами из компенсирующего класса, так как не сразу нашли общий язык. Мы даже немного их боялись. Войдя в класс, мы просто удивились: какие же они непослушные, шустрые, недисциплинированные. А сейчас нам нравится с ними заниматься».

Эксперимент убедил нас: не надо бояться ранней педагогической практики. От коллег я иногда слышу: «С чем первокурсник пойдёт в школу? У него ещё очень мало знаний».

Да, знаний, конечно, ещё маловато, но зато есть желание освоить профессию, установить контакт с детьми, помочь им, взять под свою опеку. Так что уже *на младших курсах можно создать ситуацию профессионального успеха*, так необходимую будущим педагогам.

Студенты овладевали и коммуникативными умениями. Так, на первом курсе при проведении практических занятий и конкурсов они инсценировали различные психолого-педагогические ситуации, учились быть экспертами, оценивающими эти ситуации, выделяли при обсуждении достижения и недостатки. Результаты опроса показали, что не испытывали практически никаких затруднений в общении с учащимися 60% студентов. Но у остальных в общении с учениками были определённые сложности, связанные с неумением объяснить непонятный материал в доступной форме; подобрать оптимальные методы, приёмы работы с учеником.

Наиболее контактными, общительными оказались студенты русско-английского отделения и отделения русской филологии. Как правило, в этих группах обучаются наиболее подготовленные, эрудированные, инициативные студенты, легко вступающие в контакты с людьми, в том числе и со школьниками.

Перед началом педагогической практики всем студентам мы дали установку — уметь замечать хорошее в детях, в их делах, поступках, говорить об этом вслух, радоваться вместе с ребятами их успехам. Похвала, положительная оценка вдохновляли, стимулировали успешный труд ученика. Тем самым создавалась ситуация успеха и для ученика, и для практиканта.

Студенты убедились в правоте идеи А.С. Макаренко: главным в общении воспитателей и детей являются отношения, основанные на уважении и требовательности. В результате такого общения наступает взаимопонимание, столь необходимое для развития школьника, которому так важна оценка «со стороны».

Самый отрадней для нас итог — студенты уже не относятся к практике, как отбыванию повинности. Это для них — своеобразный полигон для выполнения творческой работы, поэтому предпочтительнее не концентрированная, а распределённая во времени практика. Защита творческих работ проходит у нас на ежегодных заключительных конференциях. Это и обмен опытом, и обобщение своей системы приёмов педагогической деятельности — своей уже на студенческой скамье.

г. Йошкар-Ола, Республика Марий-Эл