

СОСТОЯНИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются учебные достижения студентов, их трудности в учении, характер педагогической подготовки и причины, объясняющие ее низкую результативность.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, качество подготовки, интегральная оценка качества.

Современные тенденции общества, системы образования обуславливают дальнейшее совершенствование качества подготовки будущих учителей, способных реализовать профессиональную деятельность на демократических и гуманистических позициях.

Присоединение Украины к Европейскому образовательному пространству выявляет наличие противоречий в системе высшего педагогического образования между целью подготовки творческого учителя и средствами достижения этой цели, между задачами профессионально-личностного развития будущего учителя и директивными способами его подготовки, между массовым характером педагогической подготовки и индивидуально-творческим характером педагогической деятельности. Снятие этих противоречий обуславливает необходимость определения стратегии на дальнейшее совершенствование качества педагогической подготовки будущих учителей в системе университетского образования.

Проблема путей совершенствования подготовки учительских кадров не нова. Она привлекала внимание многих ученых. Педагогические основы подготовки будущих учителей нашли отражение в работах А. Абдуллиной, Ю. Бабанского, Н. Кузьминой, О. Мороза, Л. Нечепоренко, Р. Хмелюк, А. Щербакова. Наряду с успехами в теоретическом обосновании и практической реализации поставленной проблемы следует отметить недооценку личностно-деятельностного подхода как средства, позитивно воздействующему на качество подготовки педагогических кадров.

В национальной доктрине образования Украины и законе "Про вищу освіту" отмечается, что существующая система образования не совсем отвечает изменившимся запросам общества и инновационной деятельности во всех его сферах. Ее развитие включено в число приоритетных задач общества. Сегодня очевидна необходимость качественной модернизации всей системы образования, в том числе и высшего педагогического образования.

Однако, на наш взгляд, в них не уделяется должного внимания совершенствованию механизмов педагогической подготовки и повышению ее качества

Качество педагогической подготовки будущих учителей определяется всей системой университетского образования. Повышение качества педагогической подготовки сопряжено с педагогическими инновациями, внедрением нового в педагогическую практику. Нововведение понимается как целенаправленное изменение в какой-либо системе, в результате которого она переходит из одного состояния в другое. Но результаты от внедрения инноваций могут позитивно влиять на качество педагогической подготовки будущих учителей и могут быть неэффективными. Об этом же говорят факты наличия педагогических идей и методических разработок, внедрение которых, к сожалению, существенно не влияет на качество педагогической подготовки будущих учителей. Наблюдение, анализ университетской практики позволяет говорить о необходимости модернизации в ней системы педагогической подготовки с целью повышения качества.

Цель статьи состоит в выявлении и теоретическом обосновании причин низкого качества педагогической подготовки будущих учителей в системе университетского образования и средств их искоренения.

Изложение основного материала. Качество педагогической подготовки определяет способности будущего учителя к профессиональному становлению и творческому развитию. В научной литературе существуют различные подходы к определению качества подготовки педагогических кадров. Так, В.С. Лазарев качество школы связывает со способностью учителей к инновационной деятельности. Для определения его характеристики он вводит следующие параметры: способность своевременно видеть проблемы; чувствительность к возможностям развития; способность эффективно использовать имеющиеся возможности для совершенствования образовательной системы; креативность как способность создавать нововведения и инновации, стимулирующие качество образовательной системы.

Взяв за основу эти параметры качества инновационной деятельности, мы разработали метод оценки качества педагогической подготовки будущих учителей, построенный на основе принципа ролевой перспективы ($K_{\text{мп}}$)

Качество педагогической подготовки было определено как соотношение потенциальных возможностей будущих учителей и фактического их профессионального роста в ходе педагогического процесса, основанного на принципе ролевой перспективе. Интегральную оценку качества ($K_{\text{мп}}$) мы трактуем как функцию реализации учебных задач студентом при овладении системой педагогического знания и опытом педагогической деятельности:

- анализ состояния педагогической подготовки и выявление ее актуальных проблем с учетом современных требований общества к профессионализму будущего учителя (проблематизация);
- поиск нестандартных способов решения проблемы;
- планирование совершенствования организации педагогической - оценка качества;
- мотивация участников педагогического процесса;
- учебные достижения студентов в педагогической подготовке, построенной на принципе ролевой перспективы;

- мониторинг, регулирование хода педагогической подготовки и оценка полученных результатов.

На основе этих параметров мы определили, что

$K_{\text{шп}} = f(K_{\text{проб}}, K_{\text{пв}}, K_{\text{план}}, K_{\text{мот.}}, K_{\text{уд}}, K_{\text{мо}})$,

где:

$K_{\text{проб}}$. Оценка качества формулировки и постановки проблем;

$K_{\text{пв}}$ - оценка качества поиска нестандартных способов решения проблем;

$K_{\text{план}}$ – оценка качества планирования педагогической подготовки и ее осуществления;

$K_{\text{мот.}}$ – оценка мотивации активности познавательной деятельности;

$K_{\text{уд}}$ – оценка качества учебных достижений;

$K_{\text{мо}}$ – мониторинг и оценка результатов.

Качество проблематизации – характеристика педагогической деятельности, основанной на принципе ролевой перспективы, способной выявлять актуальные проблемы и задачи ее оптимизации и адекватно оценивать их значимость в модернизации педагогической подготовки.

Качество поиска способов нестандартного решения проблем и выявление их возможностей в модернизации педагогической подготовки, ее целей, задач, содержания, принципов, форм, методов и средств. Адекватная оценка их использования в практической деятельности.

Качество планирования модернизации педагогической подготовки, ее целей, содержания, методики и технологии, соответствие их возможностей реальным условиям и разрабатывать систему педагогических действий, обеспечивающих результативность педагогического процесса, достижение прогнозируемых целей в форме ролевой перспективы.

Качество мотивации – характеристика стимулов, побуждающих будущих учителей к активным действиям и продуктивной работе по овладению педагогическими знаниями и опытом педагогической деятельности.

Качество учебных достижений будущих учителей – характеристика соответствия прогнозируемых результатов и реального уровня профессионального развития их в процессе педагогической подготовки, основанной на принципе ролевой перспективы.

В ходе исследования были выявлены существенные различия в качестве реализации всех функций педагогической подготовки, особенно по параметру формулировка и постановка проблем, планирования их решения. Показатели качества реализации функций педагогической подготовки с интегральной оценкой учебных достижений ниже и выше среднего уровня. В ходе констатирующего эксперимента было выявлено 20% с качеством педагогической подготовки выше среднего, с качеством ниже среднего уровня 64%. Однако, преподаватели и студенты неадекватно оценивают качественный уровень педагогической подготовки.

Причины такого положения следует искать в недооценке ее как важной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей в системе университетского образования, устаревших содержания, методике и технологии, преобладании репродуктивных форм и методов, игнорировании творческой природы педагогического труда и его специфики при организации и проведении педагогической подготовки студентов.

Данные, собранные в ходе опроса студентов, свидетельствуют о неиспользованных резервах педагогической подготовки в повышении ее качества. На вопрос: "Как вы оцениваете качество педагогической подготовки в вашем университете?" получены ответы: 14% - удовлетворены качеством; 35% - оценили ее больше качественную, чем не качественную; 41% - отметили в чем-то ее позитивные достижения, в чем-то недостатки; 5% - считают ее некачественной и 5% бесполезной, пустой тратой учебного времени.

Анализ посещенных занятий по педагогическим дисциплинам показывают, что причины снижения качества педагогической подготовки обусловлены:

- снижением престижности учительской профессии в глазах студентов (34% студентов повторили бы свой профессиональный выбор, если бы представилась возможность нового выбора);

- отсутствием позитивной мотивации изучения педагогических дисциплин (38% - изучают педагогические дисциплины с тем, чтобы выполнить учебный план);

- недооценкой преподавателями инновационных технологий (46% - ответили, что в своей практике используют инновации; 23% - пользуются технологиями традиционными, проверенными временем и практикой; 31% - полагают, что "новое" – это хорошо забытое старое);

- имитированием активности преподавателями, практическим отсутствием каких-либо перемен в их работе (часто – 28%, не часто, но и не редко – 49%);

- недооценкой активных форм и методов, предпочтением словесных и репродуктивных методов и традиционных форм (часто – 15%, но и не редко – 31%).

Анализ учебных достижений будущих учителей по овладению педагогическими знаниями и опытом педагогической деятельности позволяет говорить о низкой результативности педагогической подготовки студентов, избравших учительскую профессию. Анализ экзаменационных оценок по педагогическим дисциплинам свидетельствует о завышении результатов учебной работы. 77% респондентов отметили, что преподаватели оценивание знаний проводят формально.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что большинство студентов не удовлетворяет уровень преподавания педагогических дисциплин и формализм в действиях преподавателей высшей школы. Наблюдается устойчивая динамика неудовлетворенных и неуверенных студентов качеством преподавания педагогических дисциплин к старшим курсам. Удовлетворяют ли Вас организация учебного процесса по педагогическим дисциплинам? 182 студента ответили "да"; 99 – "не совсем"; 19 – "нет"; и организация педагогической практики 169 студента ответили "да"; 116 – "не совсем"; 15 – "нет". Уровень преподавания удовлетворяет – 163 студента; 110 – "не совсем"; 27 – "нет".

О низком качестве педагогической подготовки говорят и учебные достижения студентов. Общая выборка учебных достижений студентов показала, что: на "отлично" учатся только 44 чел.; на "хорошо" – 156 чел.; на "удовлетворительно" – 100 чел. Каждый третий студент – это "троечник". Причина "удовлетворительных" успехов студентов – в несовпадении профессионально-педагогической мотивации, склонностей и характера их учебной деятельности.

Результативность педагогической подготовки о многом определяется характером учебной мотивации будущих учителей. С помощью теста Рокича нами выявлялось отношение студентов к познанию и творчеству. Студенты отдали предпочтение таким качествам, как уверенность (первое место) и самостоятельность (второе место). Познавательной деятельности из 16 возможных мест отведено 12 место, а творчеству – 13-е место. На отношение к познанию и творческой деятельности воздействуют внешние стимулы (формализм и догматизм в организации учебного процесса по педагогическим дисциплинам, механическое овладение педагогической теорией). Предпочтение студентов таких качеств-ценностей (уверенность и самостоятельность) свидетельствует о том, что будущие учителя нередко занимают пассивную позицию, выступая в роли простых исполнителей инструкций, методических рекомендаций, распоряжений преподавателей. Формализм в действиях преподавателей, игнорирование творческих видов учебной работы негативно воздействуют на формирование внутренней мотивации учения будущих учителей.

Несформированность внутренней мотивации учения студентов подтверждают и результаты методики незаконченных предложений. Так, предложение "В преподавании педагогических дисциплин меня интересует..." на познавательный интерес указали только 14%, а 20% студентов не выполнили задание. Предложение "меня интересуют такие стороны педагогического процесса, как ..." 38% студентов обошли молчанием, 34% - указали на интерес к активным формам и методам организации учебного процесса, что согласуется со стремлением будущих учителей к таким ценностям, как самостоятельность суждений, стремление к диалогическому взаимодействию, активность и креативность учебных действий.

Выбор из трех вариантов обучения: "интересное изложение учебной информации преподавателем, сочетание активных действий в системе отношений "преподаватель – студент", самостоятельное изучение педагогической информации" показал, что будущие учителя недостаточно мотивированы к самостоятельной работе по педагогическим дисциплинам. Последний вариант обучения не получил ни одного выбора студентами. 37% студентов по всем трем вариантам вообще не сделали выбора. 33% - предпочли пассивное изучение педагогических дисциплин под руководством преподавателя. 30% - склонны к взаимодействию преподавателя и самостоятельной работы в учебном процессе.

Недооценка самостоятельной работы большинством студентов объясняется низким уровнем их умений самостоятельно приобретать учебную информацию, использовать ее для решения учебных проблем. 58% - нехваткой времени и неумением самостоятельно работать. 34% студентов неудачи в учебной работе считают следствием нежелания изучать педагогические дисциплины, усталостью, плохой памятью, безответственным отношением к учению.

Низкая результативность учебных достижений большей части будущих учителей объясняется недостаточной направленностью мотивов на овладение профессионально-педагогической деятельностью. Мотивация учебной деятельности студентов отличается прагматизмом, личностная, творческая мотивация выражена слабо, что значительно снижает качество педагогической подготовки будущих учителей.

Учитывая, что в профессионально-педагогической деятельности большую роль играют коммуникативные способности будущих учителей, изучалась их способность к общению. Цель предэкспериментального среза заключалась в установлении уровня готовности будущих учителей к общению. В ходе эксперимента проводилась диагностика культуры общения студентов, умения использовать ранее усвоенные знания, оценивать возможности культуры и эмоциональности речи, результативность выполнения предложенных им ролей. С помощью анкетирования было установлено, что 63% опрошенных студентов не способны создать необходимую атмосферу для общения; 77% - отмечают у себя наличие барьера коммуникации. У большинства из них отсутствует умение выражать свое отношение к происходящему в моделируемых педагогических ситуациях, отражающих педагогическую действительность. У них отсутствуют четкие представления о стратегии и тактике общения.

Анализ посещенных занятий показал, что в основном широко используются традиционные формы и методы познавательной деятельности, в которой акцент делается на информационной стороне и недооценивается процессуальная сторона. Этим можно объяснить преобладание у студентов формальных знаний, их неумение использовать теорию в решении практических задач.

В ходе констатирующего эксперимента изучалась степень сформированности компетентности будущих учителей как характеристики их профессионализма с помощью метода моделирования проблемных ситуаций. Студентам предлагалось найти выход из предложенной ситуации, профессиональной направленности. При их решении он должен использовать педагогические понятия и методы, отражающие опыт педагогической деятельности, переносить технологии, освоенные ранее, в новые ситуации, строить модели и оценивать их адекватность. Имитация профессиональных ситуаций в учебном процессе, их совокупность получила название кейса [1]. Сложность этого метода состоит в подборе ситуационных заданий педагогической направленности и обеспечении надежности и сопоставимости результатов измерения.

Компетентность имеет практикоориентированную направленность и проявляется через призму личностных особенностей только в процессе деятельности. Различные виды практики, выполнение различных видов работ позволяют оценить сформированность компетентности будущих учителей. По мнению М. Шалашова, "соотнесение содержания практик с ролевыми функциями в иной деятельности может сократить разрыв между "академизмом" образования и практической подготовкой выпускника" [2, с.55]. Поэтому ролевые ситуации

использовались с целью определения степени сформированности компетентности будущих учителей в процессе овладения педагогической теорией и практикой. Ситуации охватывали различные сферы педагогической деятельности (индивидуальная беседа, фрагмент первого урока, диалог, разговор с родителями и др.). Роли распределялись по желанию. Собранные данные показали, что 65% не владеют профессиональными умениями, испытывают трудности в использовании педагогической теории для решения поставленных задач, 63% показали несформированность коммуникативной компетенции.

На этапе констатирующего эксперимента были выявлены значительные пробелы в методике вузовского обучения и его характере. Среди причин, негативно влияющих на качество подготовки будущих учителей к педагогической деятельности, следует назвать недооценку таких дидактических задач, как формирование мотивации учения, познавательных и профессиональных интересов и потребностей, навыков учебного труда и развития педагогического мышления. Большинство преподавателей испытывают затруднения в решении дидактических задач: формирование позитивной мотивации, профессионального мышления, навыков учебного труда. Преподавание педагогических дисциплин отличается формализмом, отношения в системе "преподаватель - студент" строятся на педагогическом воздействии, при этом недооценивается роль педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.

74% преподавателей не уделяют внимания работе по изучению возможностей и способностей студентов, объясняя этот недостаток нехваткой времени (56%), отсутствием необходимой методической литературы (63%), тем, что студент должен учиться, раз пришел в высшую школу (72%). Анализ результатов изучения позволяет говорить о низкой результативности педагогической подготовки будущих учителей.

Выводы. Данные констатирующие эксперимента позволяют говорить о необходимости повышения качества педагогической подготовки будущих учителей в системе университетского образования. Одним из путей модернизации этой подготовки является реализация принципа ролевой перспективы при изучении студентами педагогических дисциплин. Этот принцип реализуется через имитационно-игровые и проблемно-ситуационные формы и методы обучения. Именно эти формы создают условия для активной познавательной деятельности, нестандартного решения педагогических задач и повышения качества педагогической подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Звонников В.И. Разработка и сертификация аттестационных тестов: [учебное пособие] / В.И. Звонников, М.Б. Чельшева. – М., 2007
2. Шалашов М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М.М.Шалашов // Педагогика. – 2088. – № 7.

Подано до редакції 29.02.12
