

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 143–151. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 143–151.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

EDN CYEUII

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-143-151>

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К ПРОХОЖДЕНИЮ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ) ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Белова Татьяна Игоревна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, t_belova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9096-9987>

Вишневская Оксана Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, cherry14.88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Скворцова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, dobrutmarina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>

Аннотация. В статье актуализируются противоречия между требованиями вуза к теоретической и практико-методической подготовке студента к профессиональной деятельности в образовательной организации и недостаточной готовностью обучающихся к выполнению практико-ориентированных задач на базе практики, поднимается вопрос об эффективных путях и средствах подготовки студентов к производственной (педагогической) практике. Результаты исследования демонстрируют, что студенты испытывают недостаток практических навыков и знаний, необходимых для успешного прохождения практики. Для решения данной проблемы предлагается включить в учебный процесс двухдневный практико-ориентированный семинар, который проводится непосредственно перед выходом студентов на практику в образовательные организации. В статье представлен опыт работы по организации, подготовке и проведению данного семинара. Установлено, что участие в семинаре позволило студентам еще раз актуализировать и систематизировать необходимые знания для проектирования и проведения комбинированного урока, а также применить свои знания в безопасной среде, соблюдая все необходимые требования. При этом отмечено, что важным аспектом при построении содержания семинара является его опора на цели и задачи предстоящей практики, результаты диагностики, а также запросы студентов, преподавателей и педагогов образовательной организации.

Ключевые слова: практика, производственная (педагогическая) практика, эффективные методы подготовки, практико-ориентированный семинар, интенсив.

Для цитирования: Белова Т.И., Вишневская О.Н., Скворцова М.А. Опыт подготовки студентов педагогических направлений к прохождению производственной (педагогической) практики в образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 143–151. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-143-151>

Research Article

THE EXPERIENCE OF PREPARING STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS FOR THE PASSAGE OF INDUSTRIAL (PEDAGOGICAL) PRACTICE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Tatyana I. Belova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_belova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9096-9987>

Oksana N. Vishnevskaya, PhD in Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia, cherry14.88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Marina A.I. Skvortsova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, dobrutmarina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>

Abstract. The article actualizes the contradictions between the requirements of the university for the theoretical and practical-methodological preparation of a student for professional activity in an educational organization and the insufficient readiness of students to perform practice-oriented tasks based on practice, raises the question of effective ways and means of preparing students for industrial (pedagogical) practice. The results of the study demonstrate that students lack the practical skills and knowledge necessary for successful internship. To solve this problem, it is proposed to include in the curriculum a two-day

practice-oriented seminar, which is held immediately before students go to practice in educational organizations. The article presents the experience of organizing, preparing and conducting this seminar. It was found that participation in the seminar allowed students to once again update and systematize the necessary knowledge for designing and conducting a combined lesson, as well as apply their knowledge in a safe environment, observing all necessary requirements. At the same time, it was noted that an important aspect in constructing the content of the seminar is its reliance on the goals and objectives of the upcoming practice, diagnostic results, as well as the requests of students, teachers and educators of the educational organization.

Keywords: practice, industrial practice, effective training methods, practice-oriented seminar, intensive.

For citation: Belova T.I., Vishnevskaya O.N., Skvortsova M.A. The experience of preparing students of pedagogical directions for industrial (pedagogical) practice in an educational organization. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 143–151. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-143-151>

Введение. В современном быстро меняющемся мире остро стоит вопрос об эффективной подготовке студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности. К системе образования регулярно предъявляются новые требования по повышению результативности, эффективности, учету запросов рынка труда, формированию самостоятельной, активной, мобильной личности выпускника. Все это требует от вузов постоянного приложения усилий, рационального использования имеющихся ресурсов и совершенствования образовательного процесса, образовательных программ и учебных планов, обеспечивающих удовлетворение экономики в высококлассных специалистах. Новое общество ждет от выпускника мобильности, способности быстро реагировать на изменения во всех сферах жизни общества, поэтому Федеральные государственные образовательные стандарты задают требования к сформированности компетенций, обеспечивающих процесс самореализации личности в профессиональной деятельности. Таким образом, практическая направленность образования – это не просто новый тренд, а явная необходимость современной жизни: работодатель ждет выпускника с таким набором компетенций, который позволит ему быстро адаптироваться не только к профессиональной деятельности, но и к ее возможным будущим изменениям. Усиление практической направленности обучения выгодно и выпускникам, так как позволяет минимизировать разрыв между уровнем подготовки студентов в вузе и уровнем успешности их будущей профессиональной деятельности.

Практика как вид учебной деятельности бакалавра, направленный на приобретение и совершенствование навыков по выбранному направлению подготовки является неотъемлемой частью всей системы высшего образования. Профессиональная практика обеспечивает взаимосвязь между теоретической подготовкой бакалавра и его практической деятельностью [Солодка: 110], увеличивает количество и качество практико-ориентированных форм обучения в вузе [Петраш: 45].

В ходе практики бакалавр не только развивает уже приобретенные профессиональные компетен-

ции, но и овладевает новыми, которые составляют суть профессии и которые невозможно приобрести на теоретических занятиях в аудитории. Кроме того, практика не только формирует компетентностную модель профессионала, но позволяет ее рефлексивно оценить, то есть каждый студент может проанализировать свою готовность к профессиональной деятельности, осмыслить свои личные качества в контексте будущей специальности, осознать мотивы профессиональной деятельности, определить эффективные способы решения профессиональных задач, осознать трудности, возникающие в работе и найти грамотные пути их преодоления [Саврасова: 1023; Бизяева: 191].

Значимость практической подготовки отмечают и сами студенты, они рассматривают производственную практику как важный компонент своей подготовки, в рамках которого они знакомятся с реальной средой преподавания и могут контекстуализировать свои теоретические знания, полученные во время обучения [Marais, Meier: 220–233; Quick G., Sieborger R: 1–4]. Полученный опыт дает студентам возможность определиться в правильности выбора будущей профессии [Kiggundu: 356; Буданова: 28].

Вместе с тем происходящие на сегодняшний день трансформации в социальной и профессиональной сферах обуславливают новые требования к организации и проведению практики, учет которых необходим как действенный инструмент для ее оптимизации [Карпова, Невзорова: 174].

Теоретические основания. В современных исследованиях делаются попытки проанализировать изменения в практике процесса профессиональной подготовки будущих учителей с выдвиганием на первое место вектора практической подготовки.

В работах В.П. Бездухова, А.А. Вербицкой, Ю.Н. Кулюткина, Г.А. Мелекесова, В.А. Сластины, Г.С. Сухобской, Е.В. Карповой, А.В. Невзоровой, Е.А. Петраш представлены разнообразные подходы к улучшению практической подготовки будущих специалистов.

В рамках исследований авторы анализируют развитие практической подготовки студентов педагогических вузов в контексте современных вызовов

образования, акцентируя внимание на значимости практического опыта в профессиональной подготовке. Отмечается, что в рамках педагогической практики будущие учителя углубляют свои знания, приобретают первый педагогический опыт, совершенствуют методические умения и навыки. В зарубежной литературе ученые также рассматривают важность стажировок и педагогической практики в образовательных учреждениях как ключевого элемента подготовки будущих учителей. Исследователи отмечают значимость рефлексивной практики для развития профессиональных компетенций учителей и предлагают методики поощрения рефлексии у начинающих педагогов [Tonna, Bjerkholt, Holland: 210–227; Shanks: 158–163]. Особое внимание в рамках организации практической подготовки студентов уделяется исследованиям эффективных моделей менторства и поддержки обучающихся со стороны опытных педагогов для успешной адаптации и развития начинающих учителей [Darling-Hammond: 307, Feiman-Nemser: 4].

В целом исследователи отмечают, что организация практики для будущих педагогов является сложным процессом, сопровождающимся различными трудностями, касающимися системы ее организации, а также функциональности и содержательного наполнения в соответствии с требованиями и запросами к подготовке студентов работодателем.

Вместе с тем большое значение имеет психологическое самочувствие студентов, поскольку предстоящая практика может вызывать у обучающихся целый спектр эмоций и чувств от предвкушения и ожидания до тревоги и опасений [A guide to teaching practice: 3]. Улучшению психологического самочувствия студентов-педагогов и повышению уверенности в своей профессиональной компетенции и личностной самореализации может способствовать внедрение практики рефлексивной деятельности, а также стимулирование самоанализа и саморазвития студентов [Землянская, Безбородова, Ситниченко: 14].

В рамках нашего исследования мы обратились к процессу организации производственной (педагогической) практики бакалавра, которая организуется в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Производственная (педагогическая) практика – разновидность производственной практики, в процессе которой студент овладевает основами педагогического мастерства, умениями и навыками самостоятельного ведения учебно-воспитательной и преподавательской работы. Педагогическая практика проводится в образовательных организациях различного типа с целью получения студентами навыков преподавания.

Цели и задачи практики формулируются в интересах студента, чтобы профессиональная практика в вузе была действительно эффективным условием

подготовки бакалавров к будущей профессиональной деятельности. Успешность прохождения педагогической практики во многом определяет отношение студента к выбранной профессии, например, Е.А. Ларина определяет успешность педагогической практики одним из критериев сформированности у студента профессиональной мотивации [Ларина: 9], то есть желание работать по выбранному профилю напрямую зависит от того, насколько студент был успешен на практике, в какой мере получалось решать поставленные задачи.

Определяются цели и задачи производственной практики учебными планами направлений подготовки, и, на наш взгляд, все они формулируются с учетом следующих установок:

- а) формирование и развитие профессиональных компетенций педагога, системного видения педагогической реальности;
- б) формирование предметной области, рефлексивной культуры;
- в) овладение педагогическими технологиями, осознание своих педагогических возможностей, накопление педагогического опыта;
- г) развитие у студентов ценностного отношения к опыту творческой профессиональной педагогической деятельности.

Задачи практики меняются по мере взросления студента, и их становится больше. Студент, проходя производственную (педагогическую) практику в качестве педагога по своему профилю подготовки, учится решать задачи образования, воспитания, развития постоянного детского коллектива, приобретает уникальный стиль профессиональной деятельности.

На протяжении длительного времени остро стоит вопрос эффективной подготовки бакалавров к прохождению данного вида практики. Этому, по мнению О.А. Коник, будет способствовать организация предварительной практической подготовки к педагогической практике и оптимальное сочетание теоретической и практической подготовки [Коник: 130]. С точки зрения Л.И. Ермаковой, успешности студента на практике будет способствовать смещение акцентов с административно-нормативных требований на психолого-педагогическую поддержку индивидуальной деятельности студента [Ермакова: 8]. В настоящее время идет поиск путей совершенствования практической подготовки педагогических кадров, что свидетельствует о необходимости пересмотра форм организации и проведения практики студентов [Ширшова: 67].

В связи с актуальностью проблемы подготовки студентов к прохождению практики в образовательных организациях в нашем исследовании мы рассматривали пути и способы повышения эффективности не только процесса прохождения производственной (педаго-

гической) практики бакалавра, которая организуется в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, но и работы, которая ведется вузом до практической подготовки.

С этой целью на кафедре педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета была разработана программа методического семинара по подготовке студентов третьего курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Начальное образование, организатор детского движения».

Методология и методы исследования. Стартовой точкой организации семинара стал запрос студентов на более интенсивное и погруженное взаимодействие с методистами вуза как формы подготовки к производственной практике. Содержание, структура и формы деятельности были спроектированы на основании требования вуза к подготовке студентов и запроса работодателя.

В исследовании приняли участие студенты 3-го курса программы бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» Костромского государственного университета – 21 человек.

Диагностический инструментарий включал в себя опросник, предназначенный для самооценки уровня развития отдельных знаний и умений обучающихся, проведенный в начале и в конце семинара, и рефлексивные самоотчеты участников. Количественно-аналитический дизайн результатов основывался на данных, сопоставляемых «до» и «после» (test-retest) для анализа эффективности применения активных методов и интенсивного погружения студентов педагогических направлений подготовки в методические и технологические аспекты производственной практики. Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы Statistica 8.0.

Семинар был направлен на практико-методологическую подготовку студентов к прохождению производственной практики, которая представляет собой систему педагогических задач:

- выступая в роли наблюдателя, студент анализирует уроки педагога-наставника, отмечает наиболее удачные методы и приемы работы с классом, выстраивает свою стратегию педагогической деятельности с классным коллективом;

- выступая в роли учителя начальных классов, студент моделирует и проводит уроки по дисциплинам учебных курсов начальной школы, анализирует деятельность коллективно с педагогом-наставником и методистом.

Деятельность в рамках семинара предполагала экспертную оценку и методическое сопровождение, которую выполняли преподаватели кафедры. Студенты четвертого курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», направленность (про-

филь) «Начальное образование, организатор детского движения» выступали в роли тьюторов.

Результаты исследования и их обсуждение. Подготовка студентов была разделена на *этапы*, рассмотрим более подробно каждый из них.

Первый этап – *организационный*, который предполагал выстраивание целевых установок, озвучивание регламента деятельности команд и определение структуры деятельности на каждом направлении. Участники и тьюторы делились на команды, определялся стол для работы группы (математика, русский язык, литературное чтение, окружающий мир, разговоры о важном) случайной жеребьевкой.

В течение первого дня работы команды формировали «Банк идей» в формате Google таблицы. В задачи каждой команды входило: выработка целевых ориентиров, форм работы, методических приемов и методов, времени работы на каждом из этапов урока (организационный момент, проверка домашнего задания, проблематизация и постановка темы урока, формулирование целей и задач, а также способов деятельности, введение нового материала, формирование умений, закрепление полученного знания, дифференцированное домашнее задание и рефлексия).

На данном этапе также была проведена первичная *диагностика*, которая предполагала организацию исследования актуального уровня развития у обучающихся знаний, умений и навыков в области проектирования и проведения комбинированных уроков в соответствии с необходимыми требованиями, а также изучение особенностей эмоционального состояния студентов перед предстоящей практикой.

Результаты диагностики показали, что студенты оценивают собственные знания ($M = 6$), умения ($M = 5,6$) и навыки ($M = 5,6$) на уровне чуть выше среднего.

Сильной стороной студентов, с их точки зрения, является организация групповой формы работы на уроках в начальной школе ($M = 7$) и реализация индивидуального подхода на занятиях ($M = 7$).

Таким образом, в целом студенты чувствуют себя подготовленными к предстоящей практике в школе, однако может потребоваться дополнительная поддержка в тех областях, где самооценка обучающихся ниже. В частности, в меньшей степени, с точки зрения самих студентов, они обладают знаниями, необходимыми для разработки конспекта ($M = 4$), и недостаточно владеют умением выполнять корректировку процесса усвоения учебного материала ($M = 4,1$). Также студенты отметили, что испытывают трудности при реализации образовательных задач на уроке на основе деятельностного и дифференцированного подходов ($M = 4,2$).

Кроме этого, в рамках исследования студенты отметили, каких знаний и умений им не хватает на данный момент для разработки и проведения уроков:

знаний о структуре и формах проведения уроков в начальной школе; об интересных методах и приемах, которые позволят заинтересовать детей в ходе занятий; умений выводить учеников на тему; правильно распределять на каждом этапе урока время, чтобы успеть пройти материал; составлять конспекты по разным предметам.

При оценке своих ожиданий от семинара студенты отметили, что хотели бы повысить знания об этапах проведения урока (1R), расширить свои знания об особенностях проведения проблемных уроков (2R), а также узнать интересные формы работы, которые можно использовать при знакомстве с новым материалом (3R).

Также была проведена оценка эмоционального состояния обучающихся перед предстоящей практикой. Анализ результатов показал, что тревогу испытывают 34 % студентов. При этом 78 % уверены в своих силах, из них 66 % думают, что у них получится провести уроки на высоком уровне.

Вместе с тем на данном этапе семинара 63 % испытуемых продемонстрировали высокую степень желания попробовать себя в роли учителя и проводить уроки в начальной школе. При этом 11 % студентов отметили, что при возможности не хотели бы принимать участие в практике и проводить уроки, но важно указать, что именно данные студенты подчеркнули, что готовы к проведению уроков на высоком уровне. По мнению данных обучающихся, участие в практике является для них просто обязательным требованием, которое следует выполнить, но они не осознают ценности данного опыта и преимуществ, которые они могут получить от прохождения практики.

Таким образом, результаты первичного исследования позволили нам проанализировать трудности, которые испытывают студенты при проектировании уроков, увидеть их потенциалы и установить дефициты с целью их дальнейшего восполнения в рамках семинара и учебных занятий.

Было отмечено, что большинство студентов уверены в своих силах и чувствуют себя подготовленными к предстоящей практике в школе. Однако есть ряд существенных трудностей, которые испытывают студенты при проектировании уроков. Данные трудности в первую очередь связаны с разработкой конспектов комбинированных уроков: определение целевых ориентиров, выбор эффективных форм работы, интересных методических приемов и методов, распределение времени работы на каждом из этапов урока.

Полученные результаты подчеркивают необходимость предоставления дополнительной методической помощи студентам в процессе их подготовки к производственной (педагогической) практике.

Второй этап работы – *демонстрационный*, который предполагал демонстрацию методических

приемов и методов, форм работы с младшими школьниками на выбранном из этапов работы на комбинированном уроке. Студентом предоставлялся выбор любой темы, класса и учебно-методического комплекса. Результат фиксировался в Google форму каждой команды.

После демонстрации группой своего результата методисты высказывали замечания и предложения о внесении корректировок. Следует отметить, что наиболее трудными этапами для демонстрации практических навыков стали проблематизация и постановка темы урока, формулирование целей и задач, а также способов деятельности. Студенты демонстрировали незначительный объем и разнообразие приемов взаимодействия с классным коллективом. Часто деятельность была завязана только на учителе и при этом класс не был включен в обсуждение: задачи, тема и необходимые для работы умения сообщались учителем. Такие этапы, как организационный момент и рефлексия, не были насыщены разнообразными педагогическими приемами, чаще всего сводились к монологу педагога. Этап «домашнее задание» не носил дифференцированный характер.

Третий этап – *экспертная оценка*, которая представляла собой качественный широкий анализ преподавателями кафедры результатов деятельности. Многие специалисты отмечали «скудность» демонстрируемых приемов, но строго выдержанную структуру этапа урока. В области математики преподаватели отмечали отсутствие четкой инструкции к предлагаемым заданиям и алгоритмизации деятельности детей. В рамках филологических дисциплин эксперты отмечали поверхностность работы над произведением, отсутствие связи полученного знания классом с практическими заданиями по его применению. В области методики окружающего мира эксперты часто отмечали недостаточную насыщенность и системность в открытии нового знания школьниками: чаще всего данный этап представлял собой устный рассказ учителя. Экспертная оценка заканчивалась методическими рекомендациями и целевыми установками на следующий этап деятельности.

Четвертый этап – *практический*, который предполагал разработку технологических карт урока комбинированного типа по предложенным учебным дисциплинам. При подготовке команды могли пользоваться «Банком идей» и использовать дополнительную литературу. Структура данного этапа включала в себя проведение урока от начала и до конца, самоанализ и экспертную оценку.

При анализе деятельности команд эксперты отмечали следующие недостатки: недооценка методических особенностей урока; отсутствие детального продумывания задач и целевых ориентиров урока, а также несистемность продумывания первостепен-

ных для данного урока задач; частое использование шаблонного представления о структуре этапа урока; перегруженность нового знания содержанием, потеря внимания к сути за деталями, обилие второстепенного ненужного материала; необоснованное стремление отойти от учебника; скудность и отсутствие разнообразия методов и приемов обучения; недостаточное использование или вовсе отсутствие групповых и индивидуальных форм работы на уроке, перенасыщенность уроков фронтальными формами; низкое применение дифференциации в обучении (преимущественная дифференциация объема и степени сложности учебного материала); отсутствие концентрации внимания на возможном возникновении пассивной позиции обучающихся в образовательном процессе и нерациональное использование времени на уроке.

Несмотря на достаточно широкий спектр недостатков, многие эксперты выделяли следующие положительные аспекты: готовность к системной, практической и методической работе студентов во время прохождения практики; проведенные уроки четко спланированы и выдержаны; студенты демонстрировали положительную атмосферу, открытость и доброжелательность; высокий темп урока; использование достаточно большого количества игровых приемов; использование дидактических игр; демонстрация таких форм работы, как опыт, лабораторная работа, мозговой штурм, перевернутый класс и другие; наличие плавных переходов от этапа урока к следующему; использование проблематизации на уроке; применение дифференцированного подхода в организации деятельности класса.

Пятый этап – *итоговый*, который включал в себя рефлексию и второй диагностический срез для оценки эффективности проведенного семинара.

Анализ результатов второго среза показал, что у обучающихся произошли изменения во всех показателях. Оценка эффективности семинара с применением Т-критерия Вилкоксона показала статистически достоверное положительное изменение у участников в области знаний: студенты отметили, что стали лучше ориентироваться в типологии уроков и их структуре ($T = 5,5, p \leq 0,05$), этапах усвоения знаний ($T = 6, p \leq 0,05$), расширили знания в области методов обучения ($T = 10, p \leq 0,05$) и современных требований к уроку ($T = 8, p \leq 0,05$), а также педагогических требований, предъявляемых к проверке знаний, умений и навыков школьников ($T = 18, p \leq 0,05$).

В сфере умений студенты отметили, что им стало проще осуществлять постановку целей усвоения учебного материала ($T = 7, p \leq 0,05$), организовать успешное восприятие учебного материала ($T = 6, p \leq 0,05$). Также студенты отметили, что им стало легче заинтересовать младших школьников, применяя нетрадиционные формы и методы введения нового

материала ($T = 21, p \leq 0,05$), реализовывать образовательные задачи на основе деятельностного и дифференцированного подходов ($T = 3, p \leq 0,05$).

Несмотря на то, что студенты в начале работы уже отмечали, что способны организовать групповую форму работы на уроке в начальной школе, после семинара также были установлены положительные сдвиги в данном направлении ($T = 17, p \leq 0,05$). Студенты указали, что открыли для себя новые методы и приемы организации работы в группе, обратили внимание на важность осуществления контроля и поддержки учеников во время совместной работы, попробовали на практике организовать обратную связь и рефлексию учеников после работы в мини-группах.

В целом у студентов снизился уровень тревожности перед предстоящей практикой ($T = 25, p \leq 0,05$). Обучающиеся отмечали, что стали меньше беспокоиться о том, что не справятся с проведением уроков во время практики, поскольку получили «подсказки, как вести себя с детьми, которые задают вопросы, ответы на которые я сама не знаю», увидели «разнообразие нестандартных приемов проведения уроков», опробовали на практике «использование различных методов и приемов стимулирования учебной деятельности».

Студенты указали, что больше всего им понравилось то, что в рамках семинара ведущие уделили внимание каждому этапу, потому что раньше обучающиеся имели «смутное представление о некоторых из этапов урока». Студентам в роли учителей понравилось проводить этап проблематизации, рефлексию и физкультминутки. Студенты подчеркивали, что полноценное проведение уроков позволило им получить «понимание временных границ» и придало «уверенности в проведении самих уроков».

Среди ключевых моментов в рамках работы на семинаре студенты отметили для себя возможность побывать в роли ученика и «посмотреть на то, как видит нас ученик», а также получение обратной связи и комментариев об их работе от преподавателей («было интересно услышать рекомендации от преподавателей, они очень полезны», «больше всего понравился грамотный анализ наших фрагментов урока и самих уроков», «понравилось, как звучала обратная связь от педагогов, она была ценной для меня, так как я поняла, на что мне обратить внимание»).

При этом одной из трудностей для студентов во время семинара стала работа в группе над разработкой конспектов. Некоторые студенты отмечали, что им было бы проще работать индивидуально: подготовить и продемонстрировать урок самостоятельно.

Также студенты отметили, что затруднения вызвала работа с разными предметами, хотя сами они отмечали в рефлексивных самоотчетах, что это похоже

на реальную ситуацию в школе, когда педагог готовится к проведению разных уроков в классе в течение дня. В связи с возникшими трудностями студенты предложили в качестве рекомендации, чтобы в первый день все группы разработали хотя бы по одной теме урока на каждом предмете.

Среди пожеланий студенты отметили также, что хотели бы еще получить алгоритм оформления конспекта урока или инструкцию к его оформлению, просили добавить в рамках семинара больше лекционного материала, информации про интересные приемы и формы организации учебного процесса, а также теоретического материала, оформленного в виде схем, рисунков, таблиц, чтобы его можно было всегда иметь под рукой во время практики. Также они высказали предложение по проведению для них показательных уроков от старшекурсников.

В целом студенты высоко оценили степень значимости проведения данного семинара. Участники отметили, что они получили необходимые знания для разработки конспекта комбинированного урока ($T = 2,5$, $p \leq 0,05$) и готовы к проведению уроков на педагогической практике ($T = 19,5$, $p \leq 0,05$).

После прохождения студентами практики нами также было проведено исследование, посвященное анализу трудностей, с которыми столкнулись студенты в рамках практики, а также значимых сдвигов в области знаний, умений и навыков.

В сфере знаний значимых сдвигов установлено не было. При этом при оценке умений и навыков студенты отмечали, что им стало легче организовать закрепление и применение знаний, выработку умений и навыков у школьников на уроке ($T = 7$, $p \leq 0,05$), осуществлять контроль за ходом усвоения знаний ($T = 9$, $p \leq 0,05$), выполнять корректировку процесса усвоения ($T = 7$, $p \leq 0,05$), а также стимулировать положительную мотивацию в процессе усвоения знаний ($T = 2,5$, $p \leq 0,05$).

Важно отметить, что значимые сдвиги на данном этапе были отмечены именно в умениях и навыках, нежели в знаниях. Таким образом, мы можем утверждать, что предложенный семинар позволяет еще раз актуализировать и систематизировать необходимые знания для проектирования и проведения комбинированного урока, предоставляет возможность в безопасном пространстве провести урок в соответствии со всеми необходимыми требованиями. С нашей точки зрения, данный опыт позволяет студентам развить рефлексию, гибкость и адаптивность в рамках своего профессионального становления. Практика, в свою очередь, позволяет студентам применить свои знания и навыки, познакомиться с реальными проблемами и вызовами, с которыми сталкиваются учителя, и приобрести ценный опыт работы с учениками с разным уровнем учебной подготовки и индивидуальными особенностями.

Также большинство студентов отметило, что им понравилось быть в роли учителя на практике и проводить уроки в начальной школе ($M = 6,6$). 70 % испытуемых оценили степень своей удовлетворенности от роли учителя на самый высокий балл. Также было отмечено повышение интереса у студентов, которые первоначально говорили о своем нежелании идти на практику. Возможно, что отсутствие первоначального ясного представления о значении данного вида практика для своего профессионального роста и развития внутри образовательной системы могло оказывать негативное влияние на мотивацию студентов. В данном случае мы продолжим работу по изучению возможных причин отсутствия у студентов интереса к прохождению практики.

Анализ результатов позволил также установить, каких знаний и умений не хватает сейчас обучающимися по их собственным ощущениям: студенты отметили, что хотели бы углубить свои знания в области методики проведения отдельных уроков, которые вызвали у них наибольшие затруднения: литературного чтения, изо и технологии.

В реальных условиях студенты столкнулись со следующими трудностями при подготовке и проведении уроков: поддержание дисциплины на уроке (1R), удержание внимания учеников на уроке (2R), стимулирование положительной мотивации (3R).

При этом среди положительных моментов можно отметить, что в рамках практики студенты научились выстраивать урок в соответствии с этапами и распределять время («отложились знания по структуре урока», «стало более понятно, как именно самой нужно составлять урок»).

Заключение. Проведение практического семинара является важным шагом в рамках организации подготовки студентов к производственной (педагогической) практике. Студенты получают возможность расширить и применить теоретические знания, а также оценить собственные потенциалы и дефициты в данном направлении. Организация обратной связи от преподавателей и однокурсников помогает студентам также выявлять проблемные области и определять точки роста.

В целом участие обучающихся в разработке и проведении уроков с возможностью получения оперативной обратной связи положительно влияет на их профессиональную подготовку, мотивацию и уверенность в собственных силах, помогает им обнаружить и развить свою собственную педагогическую идентичность. При этом данная работа, с нашей точки зрения, будет эффективна в том случае, если программа семинара будет разработана с опорой на цели и задачи предстоящей практики, результаты диагностики, а также с учетом адресного запроса студентов, преподавателей и педагогов образовательных организаций.

Список литературы

Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 213 с.

Буданова О.В. Педагогическая практика в педвузе как средство профессиональной адаптации будущих учителей начальной школы (в условиях крупного города): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 30 с.

Ермакова Л.И. Развитие акмеологической позиции будущего учителя в процессе педагогической практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2010. 24 с.

Землянская Е.Н., Безбородова М.А., Ситниченко М.Я. Педагогическая практика как условие нормализации психологического самочувствия личности студента // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 1. С. 11–18. <https://doi.org/10.30853/ped20240002>.

Карпова Е.В., Невзорова А.В. Производственная практика студентов педагогического вуза: взгляд изнутри и со стороны // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4 (109). С. 163–178. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>.

Коник О.А. Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: на прим. фак. иностр. яз.: дис. ... канд. пед. наук. Курган, 1997. 159 с.

Ларина Е.А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2010. 29 с.

Петраш Е.А. Практика в ПсковГУ как эффективная форма подготовки студентов педагогического профиля к педагогической деятельности // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 43–47.

Саврасова А.Н. Формирование опыта профессиональной деятельности как условие профессионального развития будущих учителей // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2006. № 7. С. 1023.

Солодкая Н.В. Подготовка студентов бакалавриата к педагогической практике // Научный журнал. 2018. № 5 (28). С. 110–113.

Ширшова И.А. Формы организации и сопровождения педагогической практики студентов: обобщение отечественного опыта // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2015. № 1. С. 64–75.

Darling-Hammond L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 2017, vol. 40, no. 3, pp. 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Feiman-Nemser S. *Teacher mentoring: A critical review* by, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. 1996.

Kiggundu E. *Teaching Practice: a Make or Break Phase for Student Teachers*. *South African Journal of Education* Copyright, 2009, vol. 29, pp. 345-358.

Manion L., Keith R.B., Morrison K., Cohen L. *A guide to teaching practice*, Psychology Press, 2004, p. 460.

Marais P., Meier C. *Hear our voices: student teacher's experience during practical teaching*. *Africa Education Review*, 2004, vol. 25, no. 1, pp. 220-233.

Quick G., Sieborger R. *What matters in practice teaching? The perception of schools and students*, *South African Journal of Education*, 2005, vol. 25, pp. 1-4.

Shanks R. *Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors*, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 158-163. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2017-0045>

Tonna M.A., Bjerkholt E., Holland E. *Teacher mentoring and the reflective practitioner approach*, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 210-227. <https://doi.org/10.1108/ijmce-04-2017-0032>

References

Bizjaeva A.A. *Psihologija dumajushhego uchitelja: pedagogicheskaja refleksija* [Psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection]. Pskov, Pskov State Pedagogical Institute named after S.M. Kirov Publ., 2004 p. (In Russ.)

Budanova O.V. *Pedagogicheskaja praktika v pedvuze kak sredstvo professional'noj adaptacii budushhih uchitelej nachal'noj shkoly (v uslovijah krupnogo goroda): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical practice in a pedagogical university as a means of professional adaptation of future primary school teachers (in a large city)]. Moscow, 2009, 30 p. (In Russ.)

Ermakova L.I. *Razvitie akmeologicheskoy pozicii budushhego uchitelja v processe pedagogicheskoy praktiki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The development of the acmeological position of the future teacher in the process of pedagogical practice]. Sankt-Peterburg, 2010, 24 p. (In Russ.)

Karpova E.V., Nevzorova A.V. *Proizvodstvennaja praktika studentov pedagogicheskogo vuza: vzgljad iznutri i so storony* [The industrial practice of students of a pedagogical university: a look from the inside and from the outside]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2022, no. 4 (109), pp. 163-178. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>. (In Russ.)

Konik O.A. *Organizacija pedagogicheskoy praktiki studentov pedvuza v processe professional'noj podgotovki budushhih uchitelej: na prim. fak. inostr. jaz.: dis. ...*

kand. ped. nauk [Organization of pedagogical practice of pedagogical university students in the process of professional training of future teachers: on the note of the fact. foreign language]. Kurgan, 1997, 159 p. (In Russ.)

Larina E.A. *Struktura i dinamika motivacionnoj sfery lichnosti studentov raznyh napravlenij professional'nogo obrazovaniya*: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [The structure and dynamics of the motivational sphere of personality of students of different areas of professional education]. Moscow, 2010, 29 p. (In Russ.)

Petrash E.A. *Praktika v Pskov GU kak jeffektivnaja forma podgotovki studentov pedagogicheskogo profilja k pedagogicheskoj dejatel'nosti* [Practice in Pskov State University as an effective form of training students of pedagogical profile for pedagogical activity]. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo* [Bulletin of the BSU. Education. Personality. Society], 2021, no. 3, pp. 43-47. (In Russ.)

Savrasova A.N. *Formirovanie opyta professional'noj dejatel'nosti kak uslovie professional'nogo razvitija budushhih uchitelej* [Formation of professional activity experience as a condition for the professional development of future teachers]. *Pis'ma v Jemissija. Offlajn* [Letters to the Issue.Offline], 2006, no. 7, p. 1023. (In Russ.)

Shirshova I.A. *Formy organizacii i soprovozhdenija pedagogicheskoj praktiki studentov: obobshhenie otechestvennogo opyta* [Forms of organization and sup-

port of pedagogical practice of students: generalization of domestic experience]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija* [Scientific notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology], 2015, no. 1, pp. 64-75. (In Russ.)

Solodkaja N.V. *Podgotovka studentov bakalavriata k pedagogicheskoj praktike* [Preparation of undergraduate students for pedagogical practice]. *Nauchnyj zhurnal* [Scientific Journal], 2018, no. 5 (28), pp. 110-113. (In Russ.)

Zemljanskaja E.N., Bezborodova M.A., Sitnichenko M.Ja. *Pedagogicheskaja praktika kak uslovie normalizacii psihologicheskogo samochuvstvija lichnosti studenta* [Pedagogical practice as a condition for normalization of psychological well-being of a student's personality. Pedagogy]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of theory and practice], 2024, vol. 9, no. 1, pp. 11-18. <https://doi.org/10.30853/ped20240002>. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.07.2024; одобрена после рецензирования 07.08.2024; принята к публикации 07.08.2024.

The article was submitted 11.07.2024; approved after reviewing 07.08.2024; accepted for publication 07.08.2024.