

Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4 (109). С. 163–178.
Cherepovets State University Bulletin, 2022, no. 4 (109), pp. 163–178.

Научная статья

УДК 378.14

<https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>

Производственная практика студентов педагогического вуза: взгляд изнутри и со стороны

Елена Викторовна Карпова^{1✉}, Анна Витальевна Невзорова²

^{1, 2}Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль, Россия,

¹evkar55@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-4489-7521>

²anna.nevzorova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9799-6497>

Аннотация. В статье представлен анализ организации и содержания практики, осуществляемой ранее в рамках специалитета, а также в рамках бакалавриата по ФГОС 3+ и 3++. Изложены результаты эмпирического исследования субъективных взглядов студентов бакалавриата и работодателей на содержание и проведение практики. Полученные показатели проинтерпретированы, выявленным феноменам дано психологическое объяснение. Сделан вывод о том, что трансформации в социальной и профессиональной сфере обуславливают новые требования к организации и проведению производственной практики.

Ключевые слова: производственная практика, бакалавриат, педагогическая деятельность
Для цитирования: 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>.

Industrial work placement of pedagogical university students: inside and outside perspectives

Elena V. Karpova^{1✉}, Anna V. Nevzorova²

^{1, 2}Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia,

¹evkar55@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-4489-7521>

²anna.nevzorova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9799-6497>

Abstract. The article analyzes the organization and content of the industrial work placement carried out within the framework of the specialist programmes, as well as within the framework of the bachelor's degree in 3+ and 3++ standards. The authors present an empirical study of undergraduate students and employers' subjective views on the content and organization of the industrial work placement. The interpretation of the obtained results is carried out and a psychological explanation of the revealed phenomena is given. The authors conclude that transformations in the social and professional sphere determine new requirements for the organization of industrial work placement.

Keywords: industrial work placement, bachelor's degree, pedagogical activity

For citation: Karpova E. V., Nevzorova A. V. Industrial work placement of pedagogical university students: inside and outside perspectives. *Cherepovets State University Bulletin*, 2022, no. 4 (109), pp. 163–178. (In Russ.). <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>.

Введение

Производственная педагогическая практика занимает особое место в профессиональном становлении педагога, поскольку только благодаря ей студент получает возможность приобрести практический опыт, осознать и соотнести с собственными представлениями требования к квалификации педагога, трудовым функциям, а также провести самооценку сформированности профессиональных компетенций¹. В отечественной психолого-педагогической литературе раскрыты различные аспекты процесса профессионального становления будущих педагогов². Формированию компетентности в профессиональном образовании посвящены работы В. И. Байденко, Г. Д. Бухаровой, И. Д. Белоновской, Э. Ф. Зеера, В. И. Земцовой, В. В. Кузнецова, А. К. Марковой, Н. С. Сахаровой, Е. В. Ткаченко, В. Д. Шадрикова и др. Вопросы единства профессионального и личностного развития рассматриваются в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, К. Я. Вазиной, А. С. Гаязова, С. Е. Матушкина, А. Я. Найна, В. Г. Рындак. Различные подходы к совершенствованию практической подготовки будущего специалиста представлены в трудах В. П. Бездухова, А. А. Вербицкой, Ю. Н. Кулюткина, Г. А. Мелекесова, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской.

Вместе с тем опыт организации образовательного процесса в вузе показывает, что производственная практика студентов как вид учебной работы имеет ряд сложностей, касающихся ее организации и содержания и наиболее отчетливо проявляющихся в процессе реализации данного вида деятельности³. Проблемы, связанные с проведением производственной практики будущих педагогов, недостаточно изучены, в то время как практика представляет собой действенный инструмент для формирования как отдельных профессиональных компетенций, так и освоения педагогической деятельности в целом⁴. Кроме того, в условиях изменения образовательных стандартов высшего образования особенно остро встают вопросы осмысления традиционных подходов к организации педагогической практики, сопоставления тра-

¹ Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

² Карпова Е. В. Психологическая структура деятельности как объективная основа дифференциации базовых профессиональных компетенций учителя // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 4 (26). С. 103–107; Карпова Е. В. Системогенетический подход к проблеме формирования профессиональных компетенций // Ярославский психологический вестник. 2019. № 2 (44). С. 48–52.

³ Карпов А. В., Карпова Е. В. Структура ключевых компетенций педагогической деятельности и субъектные трудности их формирования // Инновации в образовании. 2014. № 3. С. 126–134.

⁴ Невзорова А. В. Роль летней практики в становлении профессиональных компетенций студентов педагогического бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. Вып. 56, ч. 6. С. 179–188.

диционных и инновационных аспектов практической подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Таким образом, цель нашего исследования состояла в сравнительном анализе субъективных представлений студентов бакалавриата и работодателей о принципах организации и о содержании производственной практики. Для достижения цели требовалось решить ряд задач:

- изучить литературу по данной проблеме;
- провести анализ важных элементов содержания и организации практики, осуществляемой ранее в рамках специалитета, а также в рамках бакалавриата по ФГОС 3+ и 3++;
- выполнить эмпирическое исследование субъективных представлений студентов бакалавриата и работодателей о принципах организации и о содержании практики;
- проинтерпретировать полученные результаты.

Основная часть

Методика исследования

Изучение практической подготовки студентов бакалавриата в педагогическом вузе базировалось на ряде психолого-педагогических исследований и подразумевало рассмотрение инновационных методов и методик, ретроспективный анализ традиционных подходов к организации и содержанию производственной практики будущих педагогов, выявление степени удовлетворенности студентов и руководителей образовательных учреждений уровнем организации практики.

Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством анкетирования студентов и представителей работодателей с помощью гугл-формы. Респондентами стали 565 студентов 2–5 курсов и 23 руководителя из числа работников администрации школ.

Этапы исследования

Настоящее исследование предполагало изучение психолого-педагогических основ и методов организации образовательного процесса в школе и вузе. Нами были реализованы следующие этапы работы:

- изучены особенности теоретической и практической подготовки студентов-бакалавров педагогического вуза;
- разработаны подходы к организации педагогической практики студентов;
- проанализированы возможности межведомственного взаимодействия в процессе организации и проведения летней педагогической практики студентов;
- апробированы инструменты оценки профессиональных компетенций бакалавров в области воспитания;
- проведен мониторинг развития профессиональных компетенций студентов в процессе педагогической практики;
- выявлена специфика образовательного процесса в вузе в условиях реализации компетентностного подхода к подготовке педагога;
- разработаны и реализованы новые подходы к проведению педагогической

практики, вожатской практики, организованной с учетом создания специальных условий, направленных на формирование профессиональных компетенций и опыта решения профессиональных задач;

– сформулированы новые представления о принципах организации и методах оптимизации практической подготовки студентов-бакалавров педагогического вуза.

В ходе нашей работы были подвергнуты анализу традиционные и инновационные подходы к процессу организации и содержательному наполнению производственной практики. Наряду с этим получены результаты эмпирического исследования оценки организации и содержания указанного вида деятельности руководителями образовательных организаций – ресурсных центров и профильных баз практики. Кроме того, с учетом данных самооценки студентов, проводившейся по итогам прохождения практики, были сформулированы проблемы и трудности в ее организации и содержании.

Традиционный подход к проведению производственной практики в педагогическом вузе на уровне специалитета предполагал наличие системы взаимосвязанных видов и типов практики, органично встроенных в учебный процесс на протяжении всего периода обучения. Ранее на первом курсе студенты проходили выездную полевую практику два раза в год – в сентябре и мае, также во втором семестре осуществлялась ознакомительная практика в школах, которая реализовывалась в рамках изучения дисциплин «Психология» и «Введение в педагогическую деятельность»¹. На втором курсе предполагалась непрерывная педагогическая практика (один учебный день в неделю полностью отводился на практическую подготовку, студенты выполняли задания, связанные, прежде всего, с воспитательной работой и индивидуальной работой с отстающими учениками на базе образовательной организации). Такое содержание практики соотносилось одновременно с тремя дисциплинами: «Теория воспитания», «Психология развития» и «Педагогическая психология». Летний период после второго курса подразумевал прохождение обучающимися инструктивно-методической практики на загородной учебной базе университета, а затем производственной педагогической практики на базе детских оздоровительных загородных лагерей². На третьем курсе учебный план предусматривал практику проведения пробных уроков в первом семестре и непрерывную педагогическую практику во втором, которая имела уже другую специфику и была направлена на приобретение опыта в планировании и проведении серии уроков³. Четвертый курс начинался с недельной практики «Первые дни ребенка в школе», сразу после нее следовала че-

¹ Бадоева С. А. и др. Содержание и организация учебной (ознакомительной) практики студентов-первокурсников. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 90 с.

² Карпова Е. В., Невзорова А. В. Организация и психолого-педагогическое содержание летней педагогической практики студентов. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. 102 с.

³ Бадоева С. А. и др. Организация и психолого-педагогическое содержание производственной (педагогической) практики студентов-третьекурсников. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 229 с.

тырехнедельная производственная практика¹, предполагавшая проведение зачетных уроков, а также неделю полного рабочего дня, в течение которой студент должен был постоянно находиться на рабочем месте и в полном объеме выполнять функции учителя. В первом семестре пятого курса обучающийся получал опыт теоретического осмысления вопроса, предполагаемого к анализу в рамках выпускной квалификационной работы, готовил программу эмпирического исследования и после зимней сессии (в январе–феврале) апробировал ее в процессе производственной практики. В течение всего периода обучения отмечалась тесная взаимосвязь практической подготовки с изучаемыми теоретическими дисциплинами. Таким образом, процесс профессионального становления будущего педагога протекал планомерно и последовательно, был выстроен в логике методичного освоения особенностей профессиональной деятельности. Согласно В. Д. Шадрикову, формирование психологических систем данного вида деятельности осуществляется в ходе реализации определенных этапов:

- формирование цели профессиональной деятельности;
- формирование представления о программе деятельности;
- формирование информационной основы деятельности;
- формирование блока принятия решений;
- формирование подсистемы профессионально важных качеств².

Представленная выше структура организации и содержания производственной практики характеризуется последовательностью, позволяющей создавать необходимые условия для формирования психологических систем профессиональной деятельности: цель педагогической работы отчетливо осознается студентами во время прохождения ознакомительной практики; представления о программе деятельности складываются в процессе наблюдения за работой педагогов в ходе реализации непрерывной педагогической практики, а также в рамках вожатской деятельности на базе ДОЛ; информационная основа данного вида деятельности формируется при планировании и проведении сначала пробных уроков, затем – серии занятий и, наконец, зачетных уроков, а также в течение недели полного рабочего дня. В период написания выпускной квалификационной работы студент приобретает опыт самостоятельного решения профессиональных задач, у него формируется профессиональное мышление. Уже после завершения обучения в педагогическом вузе, во время включения в активную ежедневную профессиональную деятельность, происходит окончательное становление подсистемы профессионально важных качеств специалиста.

Отметим также, что наряду с привычными документами по практике студенты заполняли педагогический дневник – делали ежедневные записи, отражающие не

¹ Бадоева С. А. и др. Организация и психолого-педагогическое содержание производственной (педагогической) практики студентов-четверокурсников (профиль «Начальное образование»). Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 215 с.

² Карпов А. В. и др. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под редакцией В. Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 168 с.

только события дня, но и отношение к ним, приводили оценочные суждения по поводу наблюдаемых явлений, осуществляли самоанализ собственных поступков и профессиональных проб. Подобная форма отчетности имела важное значение в формировании педагогической рефлексии, зоркости, наблюдательности.

На смену традиционному подходу и такому формату высшего образования, как специалитет, пришли бакалавриат, магистратура и новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3+ и 3++. Анализ и обобщение опыта работы педагогического вуза на основе данных стандартов позволяет сделать ряд выводов.

1. Формально объем зачетных единиц на практику в учебных планах по ФГОС 3++ возрос практически в три раза по сравнению с ФГОС 3+.

2. Значительно сократилось время пребывания студентов на производственной практике на базе профильной организации, появились новые виды практик – рассредоточенные. Фактически содержание практики, которое раньше студент осваивал в образовательной среде, в реальной школе, работая с документами и имея возможность тут же соотнести изученное с реалиями учебно-воспитательного процесса, в современных условиях перешло в формат нормативных документов, учебных пособий, сайтов, видеоматериалов, иллюстрирующих образовательную действительность, но не являющихся реальными объектами процесса образования.

3. Прежнее содержание практики, разработанное для освоения в стенах образовательной организации, подверглось трансформации, в результате чего возникли новые форматы практики. Приведем несколько примеров того, как изменилось содержание производственной практики в учебных планах 3+ и 3++:

- изучение нормативно-правовых основ профессиональной деятельности: в процессе ознакомительной практики на базе школы (3+); в рамках проектно-технологической рассредоточенной практики на базе кафедры в ходе выполнения заданий (3++);

- исследование здоровьесберегающих образовательных технологий: в процессе ознакомительной практики на базе школы (3+); в рамках научно-исследовательской рассредоточенной практики на базе кафедры в ходе выполнения заданий (3++);

- подготовка и проведение воспитательного мероприятия: в процессе педагогической практики, практики по получению первичных профессиональных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (3+); в рамках проектно-технологической рассредоточенной практики на базе кафедры (3++).

4. Фактически идентичное содержание практики в образовательных программах 3+ и 3++ имеет различную трудоемкость, реализуется во множестве организационных форм и направлено на формирование разных профессиональных компетенций. Например, сопоставим компетенции, формируемые в рамках педагогической практики в ДОЛ (3+), и компетенции, формируемые в ходе вожатской педагогической практики (3++):

- способен работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (3+); способен осуществлять социальное взаимодей-

ствие и реализовывать свою роль в команде (3++);

- способен к самоорганизации, самообразованию и саморазвитию (3+, 3++);
- способен применять современные методы и технологии обучения и диагностики (3+); способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (3++);

- способен организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (3+); способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе детей с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (3++);

- готов к взаимодействию с участниками образовательного процесса (3+); способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ; способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (3++);

- способен реализовывать культурно-просветительские программы (3+); способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) (3++).

Исходя из представленных формулировок, можно сделать вывод, что во ФГОС 3++ они более конкретизированы, в некоторых случаях предполагают решение более сложных профессиональных задач. Например, реализация готовых программ – вполне доступный для студента вид учебной деятельности, а участие в разработке программ – вид продуктивной деятельности, требующий от обучающегося достаточно высокого уровня подготовки. Однако следует отметить, что в тех организациях, в которые студенты направляются для прохождения практики, как правило, уже имеются утвержденные образовательные программы.

Наконец, сопоставление учебных планов по ФГОС 3+ и 3++ позволило обнаружить еще одно противоречие. Увеличение трудозатрат на практическую подготовку (втрое) обуславливается тем, что, по мнению самих обучающихся, они стали реже выходить на практику, следовательно, снизился объем данного вида подготовки. С целью объяснения этого явления обратимся к анализу ответов студентов на вопросы мониторинга относительно организации и содержания производственной практики.

Большая часть обучающихся, принявших участие в опросе, проходила практику в очном, небольшая часть – в смешанном формате. В тех случаях, когда практика осуществлялась дистанционно, на одни и те же категории вопросов были получены диаметрально противоположные ответы; например, некоторые респонденты отмечали отсутствие обратной связи в течение длительного времени, а другие, напротив, указывали на оперативность в выстраивании коммуникации с руководителями практики. Ряд студентов акцентировали внимание на недостатке личного контакта и невозможности получения опыта организации работы с детьми. Приступая к произ-

водственной практике, обучающиеся в основном стремились повысить уровень практической подготовки, познакомиться с профессией и закрепить теоретические знания на практике. Производственная практика полностью соответствовала ожиданиям 40 % опрошенных, в целом соответствовала – для 47 % респондентов. Подавляющее большинство участников мониторинга полностью или скорее полностью удовлетворены организацией практики на подготовительном этапе, подготовкой к деятельности классного руководителя, выбором профильной организации, распределением и качеством консультирования как со стороны вуза, так и со стороны принимающей организации. Уровень своей психолого-педагогической подготовки к практической деятельности студенты оценивают выше, чем уровень методической подготовки. Трудности обучающихся, как правило, связаны с особенностями оформления отчетной документации по практике и ее большим объемом; студенты хотели бы уменьшить количество и объем отчетных документов. В целом можно отметить, что опрошенные относятся к процессу прохождения практики и ее результатам не вполне объективно, не всегда могут адекватно оценить как условия организации практики, так и причины неудач / достижений в освоении профессиональных компетенций, часто объясняют то или иное событие исключительно внешними обстоятельствами.

Анкетирование работодателей оказалось более информативным. Первый блок вопросов был посвящен их взглядам на профессию учителя. В числе наиболее значимых качеств современного учителя респонденты назвали принятие детей, признание их индивидуальности, предметную, методическую, психолого-педагогическую компетентность, а также готовность к самообразованию. С точки зрения опрошенных, молодых специалистов к работе в школе в большей степени мотивирует рабочий график, в меньшей – зарплата и доброжелательные отношения в коллективе. Среди самых острых проблем современной школы работодатели отметили кадровые проблемы, сложности во взаимодействии и взаимоотношениях участников образовательного процесса, высокую рабочую загруженность, большой объем школьной документации. По мнению респондентов, радость в профессии приносят успехи детей, творческая самореализация, общественное признание результатов профессиональной деятельности.

Работодатели определили минимальный перечень необходимых требований к студентам на практике: знание предмета, образовательного стандарта; готовность выстраивать общение с детьми, применять психолого-педагогические технологии; владение формами и методами обучения. Указанные компетенции, с точки зрения участников мониторинга, сформированы или развиты у практикантов недостаточно. Уровень психолого-педагогической готовности студентов к практической деятельности оценивается ими гораздо выше, чем уровень методической готовности. Вместе с тем работодатели ждут от обучающихся вуза самоорганизованности, дисциплины, способности к саморазвитию, рефлексии и готовности признавать ошибки. Следует отметить, что, по мнению респондентов, именно последних двух качеств студентам недостает.

Кроме того, участники опроса обозначили ряд трудностей, с которыми обучаю-

щиеся сталкиваются в период прохождения практики. Ведущую позицию в перечне занимает проведение уроков, что обусловливается недостаточным уровнем владения практикантами методикой преподавания. Студенты также испытывают сложности с вовлечением в учебный процесс всего детского коллектива, в том числе учеников с особыми образовательными потребностями; им непросто принимать во внимание индивидуальные особенности детей в инклюзивной среде. Вероятно, этими и рядом других трудностей объясняется слабая или низкая мотивированность большинства студентов к профессиональной деятельности. Интересно, что данный факт отмечают руководители образовательных организаций, но не осознают сами студенты. По оценкам работодателей, способны работать в школе от 50 до 60 % практикантов, однако подавляющее большинство респондентов достаточно высоко оценили уровень подготовки будущих педагогов (на 8 баллов из 10). В заключение участники мониторинга отметили, что самым главным в содержании производственной практики должно стать планирование и проектирование серии уроков, планирование и реализация учебно-воспитательного процесса в соответствии с образовательной программой и проведение психолого-педагогической работы. По сути, это утверждение вполне согласуется с традиционным подходом к процессу организации и содержанию наполнению производственной практики студентов педагогического вуза.

В ходе мониторинга мы получили массив данных, который был нами осмыслен и проинтерпретирован (в первую очередь с позиции собственно психологических представлений). Подавляющее большинство ответов студентов и их мнений относительно содержания и организации практики носит не вполне адекватный по отношению к реальному положению дел характер, обусловленный показательным набором особенностей, своего рода симптомокомплексом признаков. Во-первых, отмечается достаточно поверхностный характер ответов. Во-вторых, имеет место некритически завышенная оценка содержания и организации практики. В-третьих, обнаруживается недифференцированность оценки различных аспектов практики, приписывание фактически одинаковых оценок всем им. В-четвертых, приоритетное внимание в оценках уделяется тем аспектам практики, которые носят не содержательный, а организационный характер; объясняя возникающие трудности, студенты апеллируют именно к ним. В-пятых, наблюдается тенденция приписывать негативные обстоятельства, появляющиеся в процессе прохождения практики, внешним условиям, т. е. факторам экстерналичного плана.

С учетом вышеизложенного, можно утверждать, что представленные признаки в полной мере соответствуют одному из важных феноменов, установленных при исследовании когнитивного оценивания, – *эффекту снисходительности*¹. Он играет важную роль в процессах переработки информации и имеет аналогичное значение для процессов оценивания. Однако в нашем случае еще более значим тот факт, что детерминантами эффекта снисходительности являются вполне определенные факторы, которые свидетельствуют об истинном положении дел в организации и содержа-

¹ Андерсон Дж. Когнитивная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 496 с.; Солсо Р. Когнитивная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 589 с.; Фресс П. Экспериментальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 159 с.

нии практики у обследованного контингента студентов. Согласно научным изысканиям, данный эффект и его основные симптомы обусловлены, прежде всего, относительно низким уровнем компетентности в предмете оценивания, а также невысокой мотивацией к реализации самой оцениваемой деятельности¹. Следовательно, поверхностное отношение к предмету оценивания, недостаточный уровень понимания его содержания являются фактором, провоцирующим возникновение эффекта снисходительности. Причина этого заключается в том, что, во-первых, снисходительные, т. е. преувеличенно позитивные оценки, служат гарантией безопасности для самого оценивающего². В данном случае по отношению к нему не возникает вопросов относительно объяснения и детализации даваемых им оценок. Однако именно таких вопросов и опасается оценивающий, поскольку не обладает достаточным уровнем знаний о предмете и, соответственно, не может ответить на них. При завышенных, снисходительных оценках удовлетворенными оказываются все: и оцениваемые, и оценивающий. Во-вторых, немаловажную роль играет недостаточная мотивация к реализации деятельности, являющейся предметом оценивания. В исследованиях отмечается, что именно слабая заинтересованность в деятельности служит причиной поверхностного отношения к ней в целом и к ее оцениванию в частности³, а также находит отражение тот факт, что сочетание недостаточной компетентности в осуществлении деятельности с низким уровнем мотивации ведет к слабой дифференциации оценок различных аспектов предмета оценивания⁴. Представленные утверждения актуальны и для данных, полученных в ходе проведенного нами мониторинга. Указанный факт, безусловно, должен учитываться при организации корректирующих мероприятий по совершенствованию производственной практики.

Кроме того, особого внимания заслуживает недостаточный уровень развития рефлексии. Этот показатель обязательно следует учитывать при работе с современными студентами.

Поколение современных студентов выросло и сформировалось в цифровую эпоху, его называют «поколением с гаджетами в руках». Однако наряду с позитивным влиянием цифровизация имеет и существенные негативные последствия, связанные с воздействием на когнитивную сферу личности. Наиболее известным среди них является так называемое клиповое мышление⁵. Оно порождено цифровизацией всех сфер социума и в особенности характерно для представителей поколения Z. Клиповое мышление – это мышление сиюминутного восприятия и реакции, что ослабляет

¹ Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2007. 569 с.; Карпова Е. В., Невзорова А. В. Рефлексивная самооценка профессиональных компетенций педагогами и студентами бакалавриата // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 8–18.

² Аткинсон Р. Л. и др. Введение в психологию. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. 816 с.

³ Аткинсон Р. Л. и др. Введение в психологию. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. 816 с.; Фресс П. Экспериментальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 159 с.

⁴ Солс Р. Когнитивная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 589 с.

⁵ Тоффлер Э. Третья волна. Москва: АСТ, 2004. 261 с.; Карп Н. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. Санкт-Петербург: BestBusinessBooks, 2012. 253 с.

присущие человеческому виду чувствительность, эмпатию, рефлексивность. Еще одна особенность такого мышления – неспособность к длительным рассуждениям. Все, что лежит на поверхности, находится быстро, но если требуется более глубокая эмоциональная реакция или длительное размышление с аналитикой причинно-следственных связей, то это вызовет серьезные затруднения и большие временные затраты¹. Все вопросы, на которые не может ответить Google, представляют для поколения Z множество сложностей. Как отмечается в литературе, поисковые системы не дают ответа на вопрос: «Как жить дальше?». Интернет постепенно приводит к атрофии памяти и извращает сам процесс мышления, запоминания, ментального конструирования смыслов и логических схем – всего того, что и составляет рефлексивность. Мышление становится принципиально другим – более поверхностным, фрагментарным, клиповым и примитивным. Причем дети даже не подозревают, что раньше мыслили иначе². Печатная книга помогает сфокусировать внимание, развивая более глубокое и творческое мышление, Интернет же, напротив, побуждает к потреблению небольших по содержанию и не связанных по смыслу кусочков информации из множества источников. Кроме того, работа с компьютером весьма специфична, поскольку носит выражено алгоритмизированный характер, который в значительной мере противоположен по духу вариативности и неопределенности организации деятельности и поведению в ней субъекта. Все это порождает известную «машинообразность» и формализованность, антагонистичную рефлексивности как чисто человеческому качеству (а не «машинному»)³.

Специфической особенностью работы с компьютером являются ее динамические характеристики: требуется высокая скорость переработки информации, интенсивная смена ее содержания и в целом – быстрый темп реализации. Это приводит к тому, что возможность для рефлексивных пауз объективно устраняется. Существует даже эмпирически установленное и апробированное правило работы – «ускоряйтесь сознательно», равносильное требованию столь же произвольной минимизации рефлексивного контроля⁴.

В значительной степени аналогичными по своей природе, т. е. антирефлексивными, являются и тенденции, складывающиеся под влиянием компьютерного поведения и имеющие непосредственное отношение к коммуникативным способностям как фактору социорефлексии. Живое общение отходит на второй план, заменяется перепиской по электронной почте или посредством иных мессенджеров.

¹ Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 615 с.; Тоффлер Э. Третья волна. Москва: АСТ, 2004. 261 с.; Фресс П. Экспериментальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 159 с.

² Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. Москва: КоЛибри, 2011. 349 с.; Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 615 с.

³ Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. Москва: КоЛибри, 2011. 349 с.

⁴ Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. Москва: КоЛибри, 2011. 349 с.; Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 615 с.

На сегодняшний день формирование способов и приемов работы на компьютере происходит задолго до начала профессиональной и даже учебной деятельности. Все это имеет существенные последствия для становления психики в целом и для функциональной роли рефлексивных процессов в ней в частности. В качестве одного из наиболее общих итогов такого положения дел выступает синдром, называемый «снижением когнитивности»¹. Объективным следствием указанного синдрома является синдром «снижения рефлексивности»². Дело в том, что сами рефлексивные процессы производны от собственно когнитивных процессов, их потенциал также прямо определяется ими. Следовательно, степень сформированности рефлексивных процессов и их организация у поколения Z подвергаются редуцированию. Все отмеченные психологические особенности обязательно должны учитываться при организации работ по производственной практике.

Исследование вопроса о традициях и инновациях производственной практики в педагогическом вузе позволило констатировать, что традиционный подход к ее организации и содержанию имел ряд неоспоримых преимуществ:

- планомерное вовлечение студентов в профессиональную деятельность;
- создание условий для активности и самостоятельности студентов во время прохождения практики, что способствует формированию педагогической рефлексии и профессионального мышления;
- четкую логику и этапность в становлении и развитии профессиональных компетенций, освоении профессиональных функций;
- формирование психологических систем профессиональной деятельности;
- акцент на приобретении индивидуального опыта профессиональной деятельности.

В современных педагогических вузах, осуществляющих образовательную деятельность в соответствии с нормативными требованиями, необходимо подбирать оптимальные способы и средства организации и содержания производственной практики таким образом, чтобы условия реализации практики соответствовали формируемым компетенциям и были доступны для студентов.

Выводы

Результаты проведенной работы позволили нам сделать ряд выводов.

1. В настоящее время производственная педагогическая практика сохраняет свой статус в качестве одного из важнейших комплексных средств подготовки будущих учителей. Вместе с тем происходящие на сегодняшний день трансформации в социальной и профессиональной сферах обуславливают новые требования к ее организации и проведению, учет которых необходим как действенный инструмент для ее оптимизации. Аналогичным образом трансформируется и личность самого субъекта практики – студента, что также диктует необходимость принятия во внимание указанных изменений.

¹ Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. Москва: КоЛибри, 2011. 349 с.

² Там же.

2. В основу организации производственной практики должны быть положены общепсихологические представления о формировании психологической системы профессиональной деятельности. Согласно им, профессиональное становление включает генезис совокупности базовых компонентов деятельности – мотивации, цели, понимания программы деятельности, ее информационной основы, блока принятия решений, профессионально важных качеств, контроля и коррекции.

3. Оценки эффективности организации производственной практики со стороны студентов и работодателей существенно различаются – как в плане их содержания, так и в плане направленности. Студенты в основном демонстрируют позитивные тенденции в оценивании практики, тогда как работодатели, наоборот, акцентируют внимание на ее недостатках.

4. Установлено, что в процессе оценивания организации практики у студентов проявляется фундаментальный психологический феномен, в целом присущий процедурам оценивания, – эффект снисходительности. В свою очередь, фиксация причин, лежащих в его основе, позволила обнаружить некоторые типичные личностные черты и учебные установки студентов во время практики. Как правило, они носят негативный характер и должны быть подвергнуты коррекционным мероприятиям.

5. Выявлен и проинтерпретирован факт снижения у современных студентов уровня рефлексивности, практически единодушно отмечаемый работодателями. Показано, что в основе этого лежат негативные последствия, которые связаны с комплексной цифровизацией и отрицательными эффектами, называемыми «снижением когнитивности». Данная особенность также должна учитываться при организации производственной практики и работе со студентами.

Список источников

- Андерсон Дж. Когнитивная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 496 с.
- Аткинсон Р. Л. и др. Введение в психологию. Санкт-Петербург: Прайм-Евроник, 2007. 816 с.
- Бадоева С. А. и др. Организация и психолого-педагогическое содержание производственной (педагогической) практики студентов-четверокурсников (профиль «Начальное образование»). Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 215 с.
- Бадоева С. А. и др. Организация и психолого-педагогическое содержание производственной (педагогической) практики студентов-третьекурсников. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 229 с.
- Бадоева С. А. и др. Содержание и организация учебной (ознакомительной) практики студентов-первокурсников. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 90 с.
- Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
- Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 615 с.
- Карпов А. В. и др. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под редакцией В. Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 168 с.
- Карпов А. В., Карпова Е. В. Структура ключевых компетенций педагогической деятельно-

сти и субъектные трудности их формирования // Инновации в образовании. 2014. № 3. С. 126–134.

Карпова Е. В. Психологическая структура деятельности как объективная основа дифференциации базовых профессиональных компетенций учителя // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 4 (26). С. 103–107.

Карпова Е. В. Системогенетический подход к проблеме формирования профессиональных компетенций // Ярославский психологический вестник. 2019. № 2 (44). С. 48–52.

Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2007. 569 с.

Карпова Е. В., Невзорова А. В. Организация и психолого-педагогическое содержание летней педагогической практики студентов. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. 102 с.

Карпова Е. В., Невзорова А. В. Рефлексивная самооценка профессиональных компетенций педагогами и студентами бакалавриата // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 8–18.

Карп Н. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. Санкт-Петербург: BestBusinessBooks, 2012. 253 с.

Невзорова А. В. Роль летней практики в становлении профессиональных компетенций студентов педагогического бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. Вып. 56, ч. 6. С. 179–188.

Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. Москва: КоЛибри, 2011. 349 с.

Солсо Р. Когнитивная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 589 с.

Тоффлер Э. Третья волна. Москва: АСТ, 2004. 261 с.

Фресс П. Экспериментальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 159 с.

References

Anderson Dzh. *Kognitivnaia psikhologiya* [Cognitive psychology]. St Petersburg: Piter, 2002. 496 p.

Atkinson R. L. i dr. *Vvedenie v psikhologiiu* [Introduction to psychology]. St Petersburg: Praim-Evroznak, 2007. 816 p.

Badoeva S. A. i dr. *Organizatsiia i psikhologo-pedagogicheskoe sodержanie proizvodstvennoi (pedagogicheskoi) praktiki studentov-chetverokursnikov (profil' "Nachal'noe obrazovanie")* [Organization and psycho-pedagogical content of the teacher work placement for the fourth-year students (academic programme "Primary education")]. Yaroslavl: RIO IaGPU, 2014. 215 p.

Badoeva S. A. i dr. *Organizatsiia i psikhologo-pedagogicheskoe sodержanie proizvodstvennoi (pedagogicheskoi) praktiki studentov-tret'ekursnikov* [Organization and psycho-pedagogical content of the teacher work placement for the third-year students]. Yaroslavl: RIO IaGPU, 2014. 229 p.

Badoeva S. A. i dr. *Soderzhanie i organizatsiia uchebnoi (oznakomitel'noi) praktiki studentov-pervokursnikov* [Content and organization of the introductory teacher work placement for the first-year students]. Yaroslavl: RIO IaGPU, 2017. 90 p.

Zimniaia I. A. *Kliuchevye kompetentsii – novaia paradigma rezul'tata obrazovaniia* [Key competencies – a new paradigm of the education outcomes]. *Vysshee obrazovanie segodnia* [Higher education today], 2003, no. 5, pp. 34–42.

Karpov A. V. *Metodologicheskie osnovy psikhologicheskogo analiza informatsionnoi deiatel'nosti* [Methodological framework for the psychological analysis of information activities]. Yaroslavl: Filigran', 2021. 615 p.

Karpov A. V. i dr. *Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika otsenki urovnia kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov* [Professionalism of a modern teacher: methodology for assessing the level of teachers' professional development; ed. by V. D. Shadrikov]. Moscow: Logos, 2011. 168 p.

Karpov A. V., Karpova E. V. *Struktura klyuchevykh kompetentsii pedagogicheskoi deiatel'nosti i sub"ektnye trudnosti ikh formirovaniia* [Competency structure of pedagogical activity and subject difficulties of their formation]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in education], 2014, no. 3, pp. 126–134.

Karpova E. V. *Psikhologicheskaiia struktura deiatel'nosti kak ob"ektivnaia osnova differentsiatsii bazovykh professional'nykh kompetentsii uchitel'ia* [The psychological structure of activity as an objective basis for the differentiation of teachers' basic professional competencies]. *Vestnik Iaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seria: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of P. G. Demidov Yaroslavl State University. Series: Humanitarian sciences], 2013, no. 4 (26), pp. 103–107.

Karpova E. V. *Sistemogeneticheskii podkhod k probleme formirovaniia professional'nykh kompetentsii* [Systemogenetic approach to the problem of the professional competency development]. *Iaroslavskii psikhologicheskii vestnik* [Yaroslavl Psychological Vestnik], 2019, no. 2 (44), pp. 48–52.

Karpova E. V. *Struktura i genezis motivatsionnoi sfery lichnosti v uchebnoi deiatel'nosti* [Structure and genesis of the personality motivational sphere in educational activity]. Iaroslavl': IaGPU, 2007. 569 p.

Karpova E. V., Nevzorova A. V. *Organizatsiia i psikhologo-pedagogicheskoe sodержanie letnei pedagogicheskoi praktiki studentov* [Organization and psycho-pedagogical content of the students' summer teacher work placement]. Yaroslavl': RIO IaGPU, 2015. 102 p.

Karpova E. V., Nevzorova A. V. *Reflleksivnaia samootsenka professional'nykh kompetentsii pedagogami i studentami bakalavriata* [Reflexive self-assessment of competencies by teachers and bachelor-students]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2021, no. 1 (118), pp. 8–18.

Karr N. *Pustyshka. Chto Internet delaet s nashimi mozgami* [The shallows: What the Internet is doing to our brains]. St Petersburg: BestBusinessBooks, 2012. 253 p.

Nevzorova A. V. *Rol' letnei praktiki v stanovlenii professional'nykh kompetentsii studentov pedagogicheskogo bakalavriata* [The role of summer work placement in genesis of pedagogical bachelor students' professional competence]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. Seria: Pedagogika i psikhologiia* [Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology], 2017, iss. 56, part 6, pp. 179–188.

Smoll G., Vorgan G. *Mozg onlain. Chelovek v epokhu Interneta* [Brain online. People in the Internet age]. Moscow: KoLibri, 2011. 349 p.

Solso R. *Kognitivnaia psikhologiia* [Cognitive psychology]. St Petersburg: Piter, 2006. 589 p.

Toffler E. *Tret'ia volna* [The third wave]. Moscow: AST, 2004. 261 p.

Fress P. *Eksperimental'naia psikhologiia* [Experimental psychology]. St Petersburg: Piter, 2003. 159 p.

Сведения об авторах

Елена Викторовна Карпова – доктор психологических наук, профессор; <https://orcid.org/0000-0002-4489-7521>, evkar55@yandex.ru, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (д. 108/1, ул. Республиканская, 150000 г. Ярославль, Россия); **Elena V. Karpova** – Doctor of Psychological Sciences, Professor;

<https://orcid.org/0000-0002-4489-7521>, evkar55@yandex.ru, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (108/1, ul. Respublikanskaya, 150000 Yaroslavl, Russia).

Анна Витальевна Невзорова – кандидат педагогических наук, доцент; <https://orcid.org/0000-0001-9799-6497>, anna.nevzorova@gmail.com, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (д. 108/1, ул. Республиканская, 150000 г. Ярославль, Россия); **Anna V. Nevzorova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; <https://orcid.org/0000-0001-9799-6497>, anna.nevzorova@gmail.com, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (108/1, ul. Respublikanskaya, 150000 Yaroslavl, Russia).

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 25.05.2022; одобрена после рецензирования 22.06.2022; принята к публикации 28.06.2022.

The article was submitted 25.05.2022; Approved after reviewing 22.06.2022; Accepted for publication 28.06.2022.