

## Шляхи формування професійної компетентності китайських студентів-філологів під час проведення педагогічної практики

У статті розглядаються особливості проведення педагогічної практики у групах китайських студентів-філологів, проблеми формування професійної компетентності педагога з урахуванням національних відмінностей практикантів.

**Ключові слова:** педагогічна практика, професійна компетентність педагога, професійна адаптація, соціально-культурна адаптація практиканта.

Важливим етапом підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України є *педагогічна практика*. Цілі, завдання педагогічної практики окреслено «Положенням про проведення педпрактики студентів вищих навчальних закладів України» («Положення ... ») [1]. Згідно із цим документом, студенти педагогічних спеціальностей проходять педагогічну практику з відривом від навчального процесу у 8 (4 тижні) та 9 (9 тижнів) семестрах.

«Положення ... » поширюється як на студентів-громадян України, так і на студентів-іноземців з наданням їм права вибору місця проходження практики: за місцем навчання або на батьківщині. Якщо 5 років тому серед китайських студентів-філологів, які навчалися в ХНУ імені В. Н. Каразіна, були поодинокі випадки проходження студентами-старшокурсниками педагогічної практики в Китаї, то упродовж останніх трьох років 100 % китайських студентів старших курсів філологічного факультету виявили бажання проходити її в ХНУ імені В. Н. Каразіна. Перш за все, це пов'язано з тим, що проходження такої практики відбувається у ВНЗ навчання, до якого китайські студенти певною мірою вже соціально й культурно адаптовані. Крім того, згідно з даними опитування практикантів протягом трьох років, організація й проведення педпрактики задовольняє китайських студентів і спонукає до подальшого опанування професії. Факт збільшення кількості китайських практикантів-філологів, зростання їхньої зацікавленості в одержанні професійних умінь і навичок викладання російської мови та літератури означає зростання попиту на педагогічну практику та накопичення досвіду її проведення китайськими студентами-філологами на кафедрі мовної підготовки ХНУ імені В. Н. Каразіна. З огляду на це, ми можемо визначити об'єкт нашого дослідження – це педагогічна практика китайських студентів-філологів на кафедрі мовної підготовки Центру міжнародної освіти ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Наукових досліджень з питань проведення та організації педагогічної практики для іноземних студентів – обмаль. Наявні студії більшою

мірою стосуються радянських часів і висвітлюють завдання та принципи її організації [1], не торкаючись проблем і національних особливостей. Новизна цієї статті, перш за все, полягає в обмеженні предмету дослідження педагогічної практики іноземних філологів лише китайськими студентами, які складають більшість практикантів у ХНУ імені В. Н. Каразіна, а також у вивченні проблем, що заважають оволодінню спеціальністю педагога-філолога.

За мету дослідження обрано визначення проблем формування професійної компетентності китайських студентів (філологів-русистів) під час проходження педагогічної практики, з'ясування природи цих проблем, окреслення можливих шляхів їхнього подолання.

Збільшення соціального запиту Китаю на підготовку педагогічних кадрів філологів-русистів, здатних вирішувати завдання й задовольняти вимоги сучасного інформаційного суспільства в умовах поглибленого двостороннього співробітництва Китаю з Росією та Китаю з Україною, перш за все – у галузі освіти й культури, зумовлює актуальність цього дослідження.

Розгляньмо зміст терміну «компетентність», що вживатиметься у дослідженні. Незважаючи на поширене твердження про те, що ця сучасна методична категорія «... не має чіткого, усталеного визначення» [11:64], багатьма вченими виділено основну її рису: вона «формується і проявляється у практичній діяльності» [11:64]. Ще однією суттєвою характеристикою компетентності є те, що вона містить у собі систему компетенцій [14], сформованих протягом навчання, ціннісні орієнтири, які впливають на характер практичної діяльності та сприяють вирішенню професійних задач. Нас цікавитиме поняття «*професійна компетентність педагога*», оскільки саме вона формується у студентів-практикантів під час педагогічної практики.

Візьмемо за робочий варіант твердження О. В. Романової, яка, слідом за В. А. Сластьоніним, визначає, що «... *професійна компетентність педагога виражає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм*» [11:65].

Під таким визначенням можна було б поставити прізвища багатьох дослідників компетентнісного підходу до навчання [5]. Доцільним є зауваження Н. Дем'яненко про те, що професійна компетентність педагога вимірюється не лише кваліфікацією, але й містить у собі «базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності» [6:34]. Для нас важливою є націленість на особистісний підхід до визначення поняття «*професійна компетентність педагога*», оскільки викладачі кафедри мовної підготовки, в тому числі й під час проведення педагогічної практики з китайськими студентами-філологами, працюють саме на засадах особи-

стісного підходу до кожного іноземного студента. Під поняттям «особистісно орієнтований підхід» розуміємо урахування:

- мотивів, що спонукають практиканта проходити педагогічну практику: вимушеність, зацікавленість, байдужість тощо;
- реальних планів практиканта щодо майбутньої діяльності (пов'язаність чи непов'язаність із викладанням філології);
- реальної теоретичної та методичної підготовки до педагогічної практики у конкретній групі;
- рівня соціокультурної адаптації студента до навчального процесу;
- особистісних рис практиканта, його спроможності/неспроможності навчати тощо.

Для нашого дослідження важливим є таке визначення Н. Дем'яненко: «Педагогічна компетентність – це власний досвід, набутий за підтримки майстра» [6:33].

Таким чином, підкреслюється важлива роль викладача-наставника, який безпосередньо веде практиканта до опанування професії, спираючись на власний досвід педагога, його професійну компетентність. У «Положенні...» йдеться про те, що педагогічна практика проводиться саме у групах досвідчених педагогів-викладачів. Професійна педагогічна компетентність викладачів-наставників стає взірцем і основою для формування, відповідно, професійної компетентності педагога у практикантів. Ось чому підбирати кадри для проведення педагогічної практики слід уважно й обмірковано. Професійна компетентність педагога, що формується у практикантів протягом педагогічної практики, відобразить головні риси професійної педагогічної компетентності викладача-наставника. Цікавим є зауваження В. В. Серикова: «Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність – своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця» [13:35]. Знайти свій образ, віднайти у собі викладача допомагають китайським студентам досвідчені наставники, які закріплюються за кожним практикантом. Система організації педагогічної практики «*один досвідчений педагог – один практикант*» дозволяє максимально використати досвід наставника й забезпечує особистісний підхід до процесу формування професійної компетентності педагога у китайських студентів-старшокурсників.

Педагогічна практика студента старших курсів передбачає пасивну й активну участь у навчальному процесі. Основна мета пасивної практики – знайомство з діяльністю викладача шляхом спостереження й фіксування послідовності побудови уроку у «Щоденнику педагогічної практики». Відвідування занять практикантами на різних етапах навчання (початковому, основному, завершальному) у групах різних викладачів націлене на формування вмінь та навичок виділення в цих уроках окремих складових (організаційний момент, перевірка домашнього завдання, роз'яснення

й закріплення нового матеріалу тощо) [9], а також на шляхи їхнього мовного, мовленнєвого й діяльнісного вираження. Активна педагогічна практика містить у собі практичне проведення пробних та залікових уроків, позааудиторне виховне заняття й має на меті формування безпосередньо професійної компетентності педагога.

Первинне формування професійної компетентності педагога в іноземних практикантів-філологів доцільно назвати «первинною професійною адаптацією», оскільки саме під час педагогічної практики відбувається залучення практикантів до процесу викладання як нового виду діяльності. Зміст терміну «адаптація» можна знайти у Н. А. Крупеніної та В. В. Терещенко [8], які роз'яснюють адаптацію «у широкому смислі» як «форму відображення» системи впливу внутрішнього і зовнішнього середовища, що полягає у тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги. У результаті, відбувається залучення особистості до певних видів діяльності у цьому середовищі» [8]. Вивчаючи соціально-педагогічні аспекти адаптації іноземних студентів до процесу навчання, згадані дослідники зупиняються на характерних рисах такої адаптації. Саме виділені цими вченими моменти перешкоджають опануванню професії, тобто при формуванні професійної компетентності педагога, коли практикант робить перший крок від особи студента, яку упродовж багатьох років навчали, до особи, яка намагатиметься змінити цю соціальну роль на іншу – викладача.

Назвемо відмінні риси адаптації іноземних студентів, що поширюються й на практикантів під час проходження педагогічної практики:

- характер соціалізації особистості в інокультурному середовищі;
- відмінності в системі освіти різних країн;
- рівень освітньої підготовки;
- особливості соціального статусу груп молоді за гендерним, племінним та іншими ознаками;
- відмінності в культурі, моделях поведінки, традиціях, освіті та вихованні, що властиві тій чи іншій культурі [8].

Свідоме приєднання особи практиканта до норм педагогічної діяльності можна назвати «*професійною адаптацією*». Саме завдання такої адаптації вирішуються під час проведення педагогічної практики у групах китайських студентів-філологів. У студентів старших курсів, які проходять педагогічну практику, безумовно, вже відбулася соціально-культурна адаптація (як реципієнтів) до навчального процесу викладання російської мови та літератури. Педагогічна практика накладається на особистий досвід участі практиканта у навчальному процесі: у школі в Китаї, на підготовчому відділенні, на заняттях під час навчання в університеті. Серед практикантів зустрічаються особи, які вивчали російську мову та літературу у Китаї. Наприклад, Програма 3+1/3+2, коли філологи-русисти

вивчали спеціальність упродовж трьох років у Китаї, а завершальний етап навчання проходили в ХНУ імені В. Н. Каразіна. Є також практиканти, які, маючи китайський диплом бакалавра-філолога, закінчують в ХНУ імені В. Н. Каразіна тільки магістратуру. Неоднорідність груп практикантів, різний рівень теоретичної підготовки (мовна та мовленнєва компетенції), різний рівень соціально-культурної адаптації зумовлюють необхідність індивідуалізації педагогічної практики, використання особистісно орієнтованих засобів формування професійної компетентності педагога.

Професійна адаптація до ролі викладача-філолога тільки починається й ускладнюється різними факторами. Перш за все, це соціально-культурні відмінності загального характеру, зумовлені соціальною побудовою китайського суспільства, незмінними основами національної педагогіки, в якій протягом століть надавалася перевага «не розумовому розвитку особистості, а трудовому, фізичному, моральному вихованню» [7]. Джерелами китайської педагогіки завжди були педагогічні, філософські та соціально-культурні погляди конфуціанства, даосизму, буддизму. Століттями китайська педагогіка заохочувала до самостійної роботи, поваги до правителя, мудрих людей. Зазубрювання, як і в російську давнину, було основою навчання. Незважаючи на те, що китайська педагогіка сприйняла й ідеали В. А. Сухомлинського, й А. С. Макаренка, увібрала в себе ідеї педагогіки співробітництва Ш. Амонашвілі, принципи проблемного навчання Дж. Д'юї, концепцію розвивального навчання М. І. Махмутова [3], національна традиція, сформована в сім'ї, залишилася домінуючим фактором формування змісту особистості, в тому числі й особистості педагога [7].

Все це зумовлює фон, на який накладається формування професійної компетентності педагога. Особистісна неоднорідність практикантів вимірюється більшим чи меншим відривом від національної традиції. Зазвичай, студенти з великих китайських міст більш гнучкі й розкуті у спілкуванні як із тими, хто їх навчає, так і з тими, кого вони навчають. Вони з легкістю засвоюють і відтворюють поведінкові моделі свого наставника, легше виходять із непередбачуваних ситуацій під час проведення пробних або залікових уроків.

Студенти з невеличких міст і сіл більш скуті й не сприймають поведінкові моделі наставника, несвідомо зберігаючи вірність традиції, відтворюючи національну модель спілкування з тими, кого навчають: авторитарну стриманість, домінування імперативно-вербальних мовних засобів, свідоме невживання реплік подяки, підтримки студента, заохочуючих до роботи виразів; неусміхненість, суворість. Така ж стриманість виявляється і в одязі практикантів під час проведення залікових занять: одяг вибирається здебільшого темних кольорів, волосся у дівчат зібране, косметика відсутня. Поведінкова, візуальна й мовленнєва відмінність китайських практикантів разом складають національно детермінований

імідж викладача-русиста. Боровська Н. Є. зауважувала, що саме імідж викладача у Китаї, навіть «в епоху відкритості», зберігає традиційну субординацію у відносинах між викладачами і студентами, яка ґрунтується на принципах консерватизму» [3:65]. Спочатку імідж викладача-русиста, що демонструється практикантами під час проведення пробних уроків, скидається на маску, характерну для китайського театру, й не сприяє продуктивному засвоєнню матеріалу. Перед наставником постає доволі складне завдання «зняти» маску, додати життя засвоєному раніше візуально-вербально-поведінковому ідеалу, сприяти пошукам свого, більш сучасного іміджу викладача-русиста. Завдання досить складне, оскільки китайська педагогіка, як стверджує дослідниця Боровська Н. Є., «наполегливо й досить жорстко виховує у кожному скромність та некорисливість як провідні людські чесноти...» [3:64].

Обізнаність із особливостями традиційної китайської педагогіки дозволить викладачеві-наставнику зрозуміти тихий голос, особливо у дівчат (гендерна специфіка), під час проведення занять, потуплені очі. Розуміння викладачем-наставником соціально-культурного фону, на який накладається формування професійної компетентності педагога, дозволить допомогти практикантам адаптуватися до професії викладача. Недостатня адаптація практикантів до навчання російській мові та літературі зумовлює проблеми формування професійної компетентності педагога, а саме: проблеми аудиторного та позааудиторного спілкування зі студентами, яких навчають практиканти; невідповідність системи оцінювання дій обома сторонами учасників педагогічної практики. Крім проблем педагогічної адаптації практикантів до майбутньої професії, можна виокремити протиріччя між національною мовною особистістю практиканта (рідна мова) та вторинною мовною особистістю (російська мова, що викладається) на рівні мовної інтерференції та мовленнєвої компетенції.

Означена вище відмінність поведінкових моделей у різних культурах, що є однією з ознак труднощів адаптації іноземних студентів під час формування професійної компетентності педагога, відображається у невідповідності сценарію мовленнєвої поведінки (термін, що вживається при аналізі національної мовної особистості) практиканта вимогам навчального процесу. Побудувати сценарій мовленнєвої поведінки на тему «Я проводжу урок з російської мови/літератури» – це найважливіша й найголовніша мета педагогічної практики. На жаль, недостатня сформованість соціокультурної, лінгвістичної та мовленнєвої компетенцій стають на заваді досягненню цієї мети. Практичний досвід проведення педагогічної практики свідчить про те, що замість плану-конспекту уроку, який має підготувати й відтворити практикант (продуктивно-навчальна діяльність), викладачем-наставником створюється своєрідний сценарій уроку, не тільки з виокремленням змісту й послідовності побудови уроку,

але й із конспектом кожної репліки пробного, а інколи – й залікового уроку (репродуктивно-навчальна діяльність).

Узагальнення багаторічного досвіду проведення педагогічної практики студентів-філологів на кафедрі мовної підготовки ХНУ імені В. Н. Каразіна дозволяє запропонувати таку динаміку формування професійної компетентності педагога: від репродуктивно-навчальної діяльності – до репродуктивно-продуктивного відтворення фрагментів уроку – й до повністю продуктивної діяльності, тобто самостійно підготованого й проведеного практикантом уроку. На жаль, останній етап поки що залишається за межами педагогічної практики. Завдання, що потребує вирішення, – це інтенсифікація проведення педагогічної практики в існуючих умовах.

Пошуки шляхів підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів для Китаю сприятимуть зростанню конкурентоспроможності випускників ХНУ імені В. Н. Каразіна на ринку освітніх послуг, що, у свою чергу, впливатиме на підвищення рейтингу ХНУ імені В. Н. Каразіна в цій країні й у сфері міжнародних освітніх послуг, сприяючи вирішенню завдань «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», які передбачають «поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти, спрямованого на інтенсифікацію інтегрування національної системи освіти у міжнародний освітній простір» [10:28].

## Література

1. «Про затвердження «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (Наказ Міністерства освіти України від 08.04.93 р. № 93) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>

2. Бегалиева С. Б. Методические принципы организации педагогической практики иностранных студентов [Электронный ресурс] / С. Б. Бегалиева. – Режим доступа : <http://sword.com.ua>

3. Боревская Н. Е. Советская педагогика в оценках китайских ученых [Электронный ресурс] / Н. Е. Боревская. – Режим доступа : [http://portalus.ru.\(c\)](http://portalus.ru.(c)).

4. Буданова О. В. Педагогическая практика в системе формирования профессиональной компетенции / О. В. Буданова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 56–58.

5. Гуцу Е. Г. Проектировочные действия преподавателя педвуза при реализации компетентностного подхода / Е. Г. Гуцу // Педагогика, 2012. – № 2. – С. 58–64.

6. Дем'яненко Н. І. Підготовка педагогічних кадрів : пошук інноваційної моделі / Н. І. Дем'яненко // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 32–38.

7. Калашник Л. С. Педагогічні основи сімейного виховання в китайській родині : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. С. Калашник. – Х., 2005. – 28 с.

8. Крупенина Н. А., Терещенко В. З. Социально-педагогическая адаптация иностранных студентов [Электронный ресурс] / Н. А. Крупенина, В. З. Терещенко. – Режим доступа : [http : //conference.com.ua./ pages/view/260](http://conference.com.ua./pages/view/260) – 2011.

9. Нечепоренко Л. С. Современный урок. Каков он? Методические рекомендации студентам / Л. С. Нечепоренко. – Х. : ХНУ, 2012. – 20 с.

10. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. // Офіційне видавництво Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Букрек, 2011. – 32 с.

11. Романова О. В. Модель формирования профессиональной компетентности учителя / О. В. Романова // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 63–70.

12. Сенько Ю. В. Профессиональный образ мира педагога и геопедагогическая культура / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 63–68.

13. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29–37.

14. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции / Ф. Г. Ялалов // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 45–53.