

УДК 378.147

Татьяна Сергеевна Мамонтова,
Ишимский государственный
педагогический институт им. П.П. Ершова, Россия
Tatyana Sergeyevna Mamontova,
Ishim Ershov State Teachers Training Institute, Russia

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

On the issue of methods of forming professional methodical
competence of a Teacher-to be

Аннотация: В статье приводится анализ наиболее эффективных методов формирования основных компонентов профессионально-методической компетентности будущих учителей: профессионально-методических знаний, профессионально-методических умений и профессионально значимых качеств личности.

Summary: The article gives the analysis of the most effective methods of forming basic components of professional-methodical competence of teachers-to be: professional methodical knowledge, professional methodical abilities and professionally meaningful qualities of personality.

Ключевые слова: профессионально-методическая компетентность студента педвуза, традиционные, активные и интерактивные методы обучения.

Key words: professionally-methodical competence of student of pedagogical institution of higher education, traditional, active and interactive methods of educating.

Проблеме выбора наиболее эффективных методов формирования профессионально-методической компетентности будущих учителей в педвузе посвящено немало количество исследований. Анализ показывает, что: а) если в структуре процесса обучения предусматривается руководящая роль преподавателя, то метод обучения определяется как способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся и управления этой деятельностью; б) если предусматривается познавательная направленность обучения, то метод обучения определяют как способ, с помощью которого обучающиеся под руководством преподавателя идут от незнания к знанию; в) с логико-содержательной стороны метод обучения определяется как логический способ, с помощью которого обучающиеся сознательно овладевают знаниями, умениями и навыками.

Большинство традиционных методов обучения ставят в центр процесса обучения преподавателя, а не обучающихся. Например, классификация Е.В. Перовского, Е.Я. Голанта [3] *по источнику передачи информации* (словесные, наглядные и практические методы) строится по видам деятельности преподавателя и не раскрывает деятельность обучающихся и психические процессы, связанные с ней. Классификация М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера [7] *по типу познавательной деятельности* (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический и исследовательский методы), хотя и демонстрирует постепенный переход от методов, предполагающих низкую самостоятельность обучающихся, к методам, опирающимся на их полную самостоятельность, но не раскрывает способы овладения обучающимися знаниями и умениями.

Среди традиционных *методов обучения*, применяемых в вузе, многие исследователи (Е.П. Белозерцев [12], М.Я. Виленский [1], В.А. Сластенин [14] и др.) выделяют: лекцию (проблемную, бинарную, визуальную, лекцию-консультацию, лекцию-пресс-конференцию, лекцию-беседу, лекцию-дискуссию и др.), семинар (рефераты, доклады, сообщения, круглый стол), практическое и лабораторное занятие, игровые методы обучения (деловая игра, анализ учебно-профессиональных ситуаций, мозговая атака и др.) и самостоятельную работу студентов (консультация и др.). В вузе традиционно преобладает теоретическая направленность обучения.

Со второй половины XX в. проблема совершенствования традиционных методов обучения стала решаться в направлении поиска места для активной познавательной деятельности обучающихся в процессе обучения. Появились эвристический и проблемный методы обучения, подводящие обучающихся к самостоятельному открытию новых знаний, совершенствованию технических средств обучения, организации самостоятельной работы обучающихся, дидактические (деловые, ролевые) игры.

Основное отличие активных методов обучения от традиционных состоит в усилении деятельностной направленности процесса обучения. Наиболее полная, на наш взгляд, классификация активных методов обучения приводится Е.П. Белозерцевым и др. [12, с. 276–277]: 1) *неимитационные*: всевозможные виды лекций, «круглый стол», коллоквиум, программированное обучение, семинар, выездные занятия с тематической дискуссией, групповая консультация, олимпиада; 2) *имитационные*: а) неигровые (ситуационные решения, решение отдельных задач, обсуждение разработанных вариантов, проведение семинара, индивидуальный тренажер, подведение итогов и оценка преподавателем занятий), б) игровые (многовариантный выбор оптимального решения, «мозговая атака», деловые игры, разыгрывание ролей, игровое проектирование индивидуального технологического процесса).

Существуют и другие подходы к классификации активных методов обучения. Так, О.М. Железнякова и др. [11] выделяет методы, направленные на формирование *качеств личности специалиста*: проблемное, диалогическое и персонифицированное изложение, эвристический диалог, исследовательский метод, анализ производственных ситуаций, методы прямого и обратного «мозгового штурма», называя их *продуктивными*. При этом метод анализа производственных ситуаций подразумевает использование всех остальных перечисленных методов, поскольку при анализе ситуации возможен диалог, исследование, «мозговой штурм» и т.п.

Итак, с понятием «метод обучения» тесно связано понятие учебной педагогической или методической ситуации, в которой происходит применение того или иного методического приема или метода.

С психологической точки зрения «*ситуация*» – это система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредствующих его активность [13]. С точки зрения профессиональной деятельности «*ситуация*» – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности, требующей соответствующих активных действий [13].

Отдельные исследователи (А.В. Захаров [4], И.Ф. Кашлач [5; 6], В.А. Сластенин [13], Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов [16] и др.) относят к активным методам обучения *метод создания учебно-педагогических ситуаций*, максимально приближенных к реальным профессионально-педагогическим ситуациям, в которые может попасть будущий учитель. Так, В.А. Сластенин [14] и В.А. Ситаров [13] выделяют несколько групп методов создания проблемных учебных ситуаций как особого класса педагогических ситуаций, в которых реализуется различного рода инициатива студентов:

1) *методы, стимулирующие познавательную деятельность студентов*, например, *метод неожиданных решений*, когда педагог предлагает новое, нестандартное решение той или иной задачи, противоречащее имеющемуся опыту обучающихся (разновидностью этой группы методов является предъявление студентам *заданий с неопределенным окончанием*, что заставляет их задавать вопросы, направленные на получение дополнительной информации);

2) *методы, стимулирующие самостоятельное проявление инициативы*: обучение приемам самостоятельного творческого составления заданий (в том числе на новом содержании), поиск аналогов в повседневной жизни;

3) *методы, стимулирующие инициативы, выдвигаемые в ходе осуществления деятельности*: прием *намеренных ошибок*, когда студенты должны обнаружить ошибку, допущенную педагогом в ходе деятельности, и исправить ее; прием *совместного поиска решения*, когда преподаватель намеренно избирает неверный путь достижения цели, студенты обнаруживают его, начинают предлагать свои пути и способы решения задачи, перестройки осуществляемой деятельности; прием *«лабиринта»*, когда обучающимся предлагается 5–6 готовых решений, а они должны найти оптимальное; прием *решения практических задач*, когда преподаватель создает социально значимую ситуацию, а студенты должны подготовиться к предстоящей деятельности;

4) *методы, стимулирующие коллективные инициативы и инициативы по организации совместной деятельности*: создание преподавателем соревновательной ситуации в игровой, учебной, трудовой и других видах деятельности, а также ситуаций, требующих проявления инициативы-помощи как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Д.В. Чернилевский и О.К. Филатов [16] различают четыре вида ситуаций в соответствии с их учебной функцией: 1) *ситуация-проблема* (обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему); 2) *ситуация-оценка* (обучаемые дают оценку принятым решениям); 3) *ситуация-иллюстрация* (обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем); 4) *ситуация-упражнение* (обучаемые упражняются в решении задач, используя метод аналогии).

Анализ этих и других видов учебных ситуаций и методов их создания, позволяет разделить их на два уровня: 1) стандартные, отображенные в стандартах обучения через перечисление набора знаний, умений и способов деятельности обучающихся, достаточного для их решения (например, ситуация–иллюстрация, ситуация–упражнение); 2) нестандартные, требующие дополнительных знаний, углубленного анализа, нового подхода к решению или приема деятельности (например, ситуация–проблема, ситуация–оценка).

Таким образом, логично рассматривать *учебно-методическую ситуацию* как совокупность условий достижения цели учебно-методической деятельности студента по решению той или иной учебно-методической задачи.

Нами был обобщен опыт решения проблемы *формирования профессиональной компетентности* студентов учебных заведений высшего и среднего педагогического образования ряда городов России, анализ которого показывает, что в практике обучения студентов используются *методы и приемы* формирования: а) *профессиональных знаний*: наглядные и эмпирические методы обучения; б) *профессиональных умений*: анализ учебной литературы, написание рефератов, проектная деятельность, имитационное моделирование профессиональной деятельности в процессе решения учебных задач,

проектирование учебных занятий, проблемные и игровые методы, эвристическая, творческая или исследовательская самостоятельная работа, различные формы домашних заданий, использование алгоритмов и приемов действий, деловые игры; в) *профессионально значимых качеств личности*: диалог, дискуссия, проблемный семинар, анализ проблемных и учебных профессионально ориентированных ситуаций, проектная деятельность, тренинг, рефлексия учебной деятельности, рейтинговое оценивание.

Большинство из перечисленных методов обучения относятся к *активным методам создания нестандартных учебных ситуаций* (проектная деятельность, имитационное моделирование профессиональной деятельности, решение учебных задач, проблемные и игровые методы, эвристическая, творческая или исследовательская самостоятельная работа, диалог, дискуссия, проблемный семинар, рефлексия и самооценка учебной деятельности и др.).

Однако последнее время в практику обучения высшей школы настойчиво проникают так называемые интерактивные методы обучения, когда обучающийся становится субъектом взаимодействия, активным участником учебного процесса: а) веб–квесты (решение проблемных заданий с элементами ролевой игры); б) технология case study; в) компьютерные технологии («мобильное обучение», «открытый контент», «сенсорные интерфейсы» и др.).

Многие исследователи–педагоги, занимающиеся изучением проблемы выявления методов обучения, выделяют *факторы*, влияющие на их выбор. Основные из этих факторов связаны с личностью обучающегося; с условиями, в которых протекает учебный процесс; с личностью преподавателя, со знанием методов и приемов обучения и др. О.М. Железнякова [11] выделяет следующие *критерии* выбора методов обучения: а) *цель* обучения, основной компонент которой – достижение студентами определенного уровня усвоения; б) *принципы* обучения; в) наличие или отсутствие у студентов *мотивации* к учению; г) *содержание* изучаемого материала, его объем и степень сложности; д) *уровень развития* студентов и их подготовленность к восприятию нового; е) *степень работоспособности и обучаемости* студентов; ж) сформированность общеучебных *умений и навыков*; з) *временные рамки* процесса обучения; и) *методы*, использованные на предыдущих *занятиях*; к) материально-технические *условия* обучения; л) *типология* планируемого занятия; м) доминирующий *стиль организации деятельности* преподавателя; н) *уровень* профессионального мастерства и подготовленности преподавателя.

Анализ приведенных классификаций методов обучения, а также факторов, влияющих на их выбор, позволил выявить следующие наиболее эффективные *методы* формирования:

1) *профессионально-методических знаний* будущего учителя: неимитационные активные методы обучения (проблемная и визуальная лекция, лекция–беседа, лекция–дискуссия, доклады и сообщения студентов, анализ учебно–методических ситуаций, «открытый контент»); имитационные игровые и неигровые методы обучения (кейсы, веб-квесты, семинары);

2) *профессионально-методических умений* будущего учителя математики: имитационные игровые и неигровые методы обучения (решение учебно-методических задач через выполнение разноуровневых учебно-методических заданий, анализ учебно-методических ситуаций при решении учебно-методических задач, разработка методических проектов по частным вопросам методики обучения математике, защита разработанных проектов, решение кейсов, практико-ориентированный семинар, «мозговой

штурм», ролевая игра, творческая домашняя самостоятельная работа, профессиональная учебная и исследовательская деятельность на базе школ);

3) *профессионально значимых качеств личности* будущего учителя математики: проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательская учебно-методическая деятельность, решение учебно-методических задач, анализ учебно-методических ситуаций, веб-квест, «мозговой штурм», проектная учебно-методическая деятельность, ролевая игра, рефлексия и самооценка учебно-методической деятельности.

Литература

1. Виленский, В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] : учеб. пособие / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
2. Выбор методов обучения в средней школе [Текст] / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1981. – 422 с.
3. Голант, Е.Я. Методы обучения в советской школе [Текст] / Е.Я. Голант. – Л., 1955. – 295 с.
4. Захаров, А.В. Модели педагогических ситуаций как средство формирования прогностических умений у будущих учителей [Текст] // Сиб. пед. журн., – 2008. – № 11. – С. 130–109.
5. Кашлач, И.Ф. Подготовка будущих учителей к развитию логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Ф. Кашлач. – Ишим : Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2009. – 23 с.
6. Кашлач, И.Ф. Подготовка будущих учителей к развитию логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений [Текст] : моногр. / И.Ф. Кашлач. – Ишим : Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2009. – 128 с.
7. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1981. – 368 с.
8. Махмутов, М.И. Проблемное обучение (основные вопросы теории) [Текст] / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1975. – 312 с.
9. Методика преподавания математики в средней школе: Общая методика [Текст] / В.А. Оганесян [и др.]. – М. : Просвещение, 1980. – 368 с.
10. Методика преподавания математики в средней школе: Общая методика [Текст] / сост. Р.С. Черкасов, А.А. Столяр. – М., 1985. – 336 с.
11. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
12. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
13. Ситаров, В.А. Дидактика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
14. Сластенин, В.А. Методологическая культура учителя [Текст] / В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 2000. – 421 с.
15. Ходырева, Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук / Н.Г. Ходырева. – Волгоград, 2004. – 24 с.
16. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе [Текст] : учеб. издание / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов; под ред. Д.В. Чернилевского. – М. : Экспедитор, 1996. – С. 154.