

УДК 342.813:37.013

<https://doi.org/10.33619/2414-2948/49/51>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ КАК ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

©*Мураталиева М. А.*, канд. пед. наук, Бишкекский государственный университет
имени К. Карасаева, г. Бишкек, Кыргызстан, tuigun_bm@mail.ru

METHODOLOGICAL APPROACHES AS PRIORITY DIRECTIONS IN THE FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE HISTORY TEACHERS

©*Muratatieva M., Ph.D., K. Karasaev Bishkek State University,*
Bishkek, Kyrgyzstan, tuigun_bm@mail.ru

Аннотация. Критериальный подход способствует реализации диагностической, исследовательской, мониторинговой, формирующей, аналитической и других функций оценки эффективности педагогических явлений и компонентов педагогического процесса. Замысел исследования состоит в разработке научно–педагогических основ — главных положений, которые научно и методически детально регламентируют процессы организации и формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории. В статье говорится, что традиционность процесса обучения, характеризующийся широко используемой лекционно–семинарской формой обучения, когда материал преподносится лектором студентам, а затем закрепляется на семинарско–практических занятиях, несмотря на многообразие разных видов лекций: вводные, проблемные, обзорные и т. п., все-таки основным недостатком является активная позиция лектора в форме монолога и пассивная позиция студента, который не включается полноценно в обучающий процесс. Наименее эффективная форма обучения считается лекция, т. к. студент просто слушает и способен запомнить всего 10% из всего услышанного, ну а наиболее эффективной формой обучения, по нашему взгляду, является групповое взаимодействие обучающихся, в процессе которого студенты взаимодействуют, анализируют, разрабатывают, обсуждают, оценивают, аргументируют, что позволяет усвоить 90% нового материала. В рамках опытно–педагогической работы исследования были посещены профессионально–базовая и профессионально–профильная виды практик с целью выявления понимания студентами сущности содержания уроков, сущности понимания его структуры, правильного использования дидактических принципов, также были проведены наблюдения и анкетирования учителей школ. Применительно к нашему предмету исследования, критериальный подход позволил нам сформулировать стратегию развития процесса формирования общепрофессиональных компетенций, оценить соответствие между поставленными целями и полученными результатами, оптимизировать процессы, способствующие эффективному формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей.

Abstract. Criteria approach contributes to the implementation of diagnostic, research, monitoring, formative, analytical and other functions of assessing the effectiveness of pedagogical phenomena and components of the pedagogical process. The idea of the study is to develop scientific and pedagogical foundations — the main provisions that scientifically and methodically detail the processes of organization and formation of general professional competencies of a future

history teacher. The article says that the learning process is traditional, characterized by the widely used lecture-seminar form of training, when the material is presented by the lecturer to students, and then fixed in the seminar-practical classes, despite the variety of different types of lectures: introductory, problem, overview, etc. , nevertheless, the main drawback is the active position of the lecturer in the form of a monologue and the passive position of the student, who is not fully included in the learning process. The least effective form of training is a lecture, because the student simply listens and is able to remember only 10% of everything he has heard, but the most effective form of training, in our opinion, is group interaction of students, during which students interact, analyze, develop, discuss, evaluate, argue, which allows them to learn 90% new material. As part of the experimental and pedagogical work of the study, professional-basic and professional-profile types of practices were visited in order to identify student's understanding of the essence of the content of the lessons, the essence of understanding its structure, the correct use of didactic principles, and school teachers were observed and questioned. In relation to our subject of research, the criteria-based approach allowed us to formulate a development strategy for the formation of general professional competencies, to assess the correspondence between the goals set and the results obtained, to optimize the processes that contribute to the effective formation of general professional competencies of future teachers.

Ключевые слова: диагностика, критериальный, общепрофессиональный, компетенции, методологические процессы, процесс обучения, учитель истории.

Keywords: diagnostics, criteria, general professional, competencies, methodological processes, learning process, history teacher.

Методологический уровень диссертационных исследований, как считает Э. М. Мамбетакунов, определяется степенью их соответствия некоторым требованиям: к планированию исследования с логическим выстраиванием содержания, к процессу исследования, к понятийному аппарату исследования, к реализации и аргументированию/обоснованию стратегических этапов исследования, к ожидаемым результатам исследования [1–5].

Замысел нашего диссертационного исследования в разработке научно-педагогических основ, а именно — в разработке главных положений, которые научно и методически детально регламентируют процессы организации и формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Этапами нашего исследования, определившими его замысел, явились [3]:

–Выбор проблемы и темы.

–Определение объекта и предмета, целей и задач.

–Прогноз результатов исследования в формате сформулированной гипотезы.

Проблема: Какова сущность формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, методологическая и теоретическая основа, методическое и содержательное обеспечение и педагогические условия формирования в контексте новой парадигмы образования Киргизской Республики процессов глобализации образования.

Тема: «Научно-педагогические основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории». Формулируя тематику нашего исследования, мы уточнили проблему, очертили рамки исследования: *Формирование – Общепрофессиональные*

компетенции — *Учителя истории*, а также конкретизировали основной замысел нашего исследования.

Объектом исследования является процесс обучения в образовательной организации высшего профессионального образования.

Предметом исследования является процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Далее последует описание объекта и предмета нашего диссертационного исследования.

Выбор методов и разработка методики исследования. — *Проверка гипотезы путем проведения различных видов эксперимента. — Процесс исследования. — Формулировка выводов, их апробация и уточнение. — Аргументация выводов и формулировка рекомендаций.*

Предмет исследования способствовал формулированию цели и задач, которые описаны в научном аппарате нашего исследования.

Кузнецов И. Н. описывая методологию и методику научного исследования [3, с. 67–69], отмечает ярко выраженную индивидуализированность в процессе отбора методов исследования, а также нетерпимость к жестко регламентированным правилам и предписаниям в их применении и отборе. Автор справедливо считает, что упорядочить выбор методов — это минимальный процесс, важно данные методы систематизировать в определенную конструкцию в проекции на предмет исследования.

Внедрение результатов диссертационного исследования в практику. Нами сформулированы «Выводы и рекомендации» по формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, которые изложены в диссертации и автореферате (отражены в соответствующих разделах).

На основе вышеизложенной констатации осуществляемых нами процессов в области методологии исследования, далее конкретизируем объект и предмет нашего исследования, методологические подходы к процессу формирования общепрофессиональных компетенций, а также методы исследования.

Процесс обучения в образовательной организации высшего профессионального образования, т. е. объект нашего исследования, регламентируется нормативными и правовыми актами высшего профессионального образования Кыргызской Республики. На уровне регламентации и организации учебного процесса в Кыргызстане функционируют 2 документа: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [1] и Сборник нормативных документов по применению кредитной системы в Кыргызской Республике [6].

В 2011 г. в Кыргызской Республике была реформа высшего профессионального образования, на основе которой был осуществлен переход на двухуровневую структуру обучения: бакалавриат и магистратура, что повлекло за собой ряд изменений [6, с. 32]:

- переход от концентрической системы обучения к линейной;
- трансформацию личностно–ориентированного подхода в компетентностный;
- формулирование ожидаемых результатов из знаний, умений и навыков в компетенции и компетентности;
- от 5-балльной оценки к 7 буквенной/многобалльной;
- от традиционного оценивания к формативному и суммативному видам оценивания;
- от традиционного обучения к кредитной технологии обучения и др.

Процесс обучения в вузе при кредитной технологии обучения имеет свои особенности.

Анализ процесса обучения в вузе, несмотря на происходящие реформы, все так же продолжает оставаться в большей степени традиционным. Далее аргументируем сказанное.

Традиционность процесса обучения характеризуется широко используемой лекционно-семинарской формой обучения, когда материал преподносится лектором студентам, а затем закрепляется на семинарско–практических занятиях. Несмотря на многообразие разных видов лекций: вводные, проблемные, обзорные и т. п., все-таки основным недостатком выступает активная позиция лектора в форме монолога и пассивная позиция студента, который не включается полноценно в обучающий процесс.

Свидетельством неэффективности такой формы лекционных занятий является пирамида обучаемости, разработанная Эдгаром Дейлом, которая его последователями была преобразована в «Конус обучения» (Рисунок 1). Конструктивная особенность данного конуса в том, что он модернизирован и интегрирован также и на основе Таксономии Б. Блума, которая является основой при формулировании ожидаемых результатов обучения по уровням мыслительных процессов мыслительной деятельности человека.

Как видно на рисунке, наименее эффективная форма обучения — лекция, т. к. студент просто слушает и способен запомнить всего 10% из всего услышанного. Наиболее эффективная форма обучения — групповое взаимодействие обучающихся, в процессе которого студенты взаимодействуют, анализируют, разрабатывают, обсуждают, оценивают, аргументируют, критический анализ осуществляют и т.п., что позволяет усвоить 90% нового материала.



Рисунок 1. Конус обучаемости.

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования в структуре образовательной программы направления «Социально–экономическое образование» имеется компонент Б. 5. Практика студента. Он имеет 4 вида практик: адаптационно–педагогическую, профессионально–базовую, профессионально–профильную, учебно–ознакомительную или архивно–музейную.

В рамках опытно–педагогической работы нашего исследования мы посетили некоторые виды практик: профессионально–базовую и профессионально–профильную с целью

выявления понимания студентами сущности содержания уроков, сущности понимания его структуры, правильного использования дидактических принципов. Наряду с чем, были проведены наблюдения и анкетирования учителей школ. Данные наблюдений позволили описать следующие процессы.

Существует классическая триада целеполагания урока в школе или занятия в вузе: общая образовательная задача педагогики, дифференцируясь, конкретизируется в 3 целевых ориентирах: обучающая цель, воспитательная цель, развивающая цель.

Данная постановка задач априори дееспособна и по настоящее время (Рисунок 2) [7].



Рисунок 2. Уровни организации модели.

Однако сам подход к их проектированию остался классическим, хотя он должен быть основан на современных подходах, которые отражены в содержании образования (государственных образовательных стандартах), нет «привязки» к требованиям, указанным и в предметных стандартах.

Процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории имеет цель получить продукт в виде ожидаемых результатов, совокупность которых представляют те или иные компетенции. Современные пути реализации данного процесса отличаются ориентацией на декларируемые мировыми образовательными процессами и тенденциями установки.

Е. А. Макарова разработала модель взаимодействия составляющих элементов системы образовательных ресурсов компетентностного обучения [4, с. 350–355]. В качестве составляющих элементов ею представлены: цели и задачи обучения, субъекты образовательного процесса (преподаватель и студент), образовательное пространство, образовательный контент, педагогические технологии, оценка результатов образовательной деятельности.

Глубокий анализ описываемых элементов, выдвинутых Макаровой Е. А., позволил проследить корреляционную зависимость процесса формирования компетенций от составляющих компонентов, которые подробно описаны автором. Соглашаясь с позицией Е. А. Макаровой, нами разработан в проекции на наш предмет исследования, следующий

алгоритм выполнения ряда шагов для обоснования процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории:

1-й шаг — используя метод моделирования, разработать модель формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории;

2-й шаг — на основе Модели, разработанной Пахаренко Н. В., Зольниковой И. Н., структурировать путем кластеризации общепрофессиональные компетенции;

3-й шаг — обосновать перечень общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории;

4-й шаг — идентифицировать факторы/причины, от которых зависит процесс формирования общепрофессиональных компетенций, а именно: сгруппировать их и трансформировать в условия;

5-й шаг — расширить возможные опосредованные компоненты модели;

6-й шаг — скорректировать причинно-следственные связи нашей модели.

Чельшкова М. Б. [8], исследуя проблему оценивания компетенций, предлагает 1000-балльную шкалу с 5-ю уровнями и интервалами значений.

Рудинский И. Д. и др. соавторы исследования оценки компетенций рекомендуют соблюдение следующих требований к уровневой дифференциации [9]:

–уровни сформированности должны отражать декомпозицию целевой деятельности на группы функций;

–количество уровней должно быть достаточным для характеристик педагогического явления;

–количество уровней должно определяться и заказом работодателей;

–уровни формирования компетенций должны дифференцироваться с учетом возможного использования инструментов оценивания;

–каждый уровень должен иметь описание в проекции на предмет исследования;

–преемственность между уровнями;

–компетенция считается сформированной при сформированности всех элементов, из которых она состоит, в противном случае признание несформированности;

–степень сформированности коррелируется с уровнями сформированности.

Итак, вышеописанное содержание объекта и предмета диссертационного исследования, позволило нам установить границы поиска и дальнейшее их раскрытие, позволило описать наиболее существенные связи, допущения возможности декомпозиции некоторых категорий, системное представление процессов, реализуемых при подготовке учителей истории в вузе (Рисунок 3).



Рисунок 3. Предпосылки формирования компетентностного подхода.

Далее, согласно логике диссертационного исследования, опишем методологические подходы (компетентностный, технологический и критериальный), используемые нами для осуществления процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Анализ источников позволил нам выделить несколько предпосылок возникновения компетентностного подхода, применяемого в формировании компетенций, которые схематично можно представить следующим образом (Рисунок 3).

Далее опишем проекцию компетентностного подхода, его сущность на предмет нашего исследования — процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Компетентностный подход — это способ организации целостного педагогического процесса в вузе, который направлен на формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Компетентностный подход — является предпосылкой для поиска и отбора возможностей учебного процесса в вузе для формирования перечня общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Компетентностный подход — формирует новый образовательный контент учебного процесса учителей истории, который может проявляться в междисциплинарных областях образовательной программы и сущностно отражаться в целеполагании того или иного образовательного модуля.

Компетентностный подход — интегрирует возможности формального и неформального образовательного пространства с целью совершенствования приобретенных и имеющихся групп компетенций будущих учителей истории.

Компетентностный подход — выдвигает новые требования к преподавателю в отношении процессов обучения и преподавания, которые требуется технологизировать, т. е. ввести в процесс ИКТ и др. виды современных образовательных технологий.

Компетентностный подход — требует создания новой современной образовательной инфраструктуры: введения моделей качества и системы менеджмента качества, консалтинга на всех уровнях образования, системы диагностики и мониторинга образования, создания центров оценки и сертификации, ассоциаций учителей/преподавателей по направлениям компетентностей и др.

Таким образом, выделим три главных аспекта компетентностного подхода в проекции:

- Компетентностный процесс обучения будущих учителей истории.
- Компетентностное содержание образования для будущих учителей истории.
- Компетентностные результаты обучения будущих учителей истории.

Опираясь на исследования Селевко Г. К., опишем характеристики технологического подхода [7, с. 46–48]:

- технологический подход имеет у своих истоков основания технократическую основу;
- проекция данного подхода отразилась на процессе образования, переместившись с производственной сферы на социальную, духовную, технологическую;
- производными понятиями от педагогической технологии стали: «образовательная технология», «педагогическая технология», которые взаимодополняют друг друга;
- исследователями технологического подхода являются: В. Б. Беспалько, М. Е. Бершадский, М. В. Кларин, Н. Д. Никандров, А. И. Уман и др.;
- возможности технологического подхода: в проектировании и прогнозировании педагогических процессов, в комплексном решении образовательных задач;
- он позволяет оптимально использовать имеющиеся ресурсы;

–способствует развитию критического мышления и креативности обучающихся;
–явился предпосылкой появления более 500 педагогических технологий, направленных на области воспитания, обучения, развития и формирования и др.

Таким образом, сущность технологического подхода заключается в том, что в его рамках компоненты педагогической системы рассматриваются как целостная система, которая ориентирована на достижение образовательных целей. Применительно к нашему предмету исследования, технологический подход позволит систематизировать, упорядочить и повысить эффективность за счет реализации различных педагогических технологий, сам процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Критериальный подход возник в ответ на происходящие в образовательной сфере процессы. Предпосылкой его возникновения послужило то, что возникла необходимость к одному из главных этапов образовательного процесса — оценка и контроль.

Исследования свидетельствуют о том, что критериальный подход к оцениванию образовательных результатов возник еще в 15–17 вв. в Германии и, распространяясь в других странах, повлек введение различных измерительных шкал оценки знаний обучающихся, которые подробно описываются в трудах ряда ученых [8].

Критериальный подход направлен на оценочно-аналитическую деятельность всех компонентов педагогического процесса: целей, средств, форм обучения, приемов обучения, ожидаемых результатов обучения, компетенций, компетентностей, деятельности обучающегося, деятельности учителя, деятельности образовательной организации, генерализацию имеющихся количественных и качественных данных, их интерпретацию и т. д. [2].

В проекции на наш предмет исследования, критериальный подход применим в осуществлении оценки уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, а именно:

–выбор возможных контрольно–измерительных инструментов оценки общепрофессиональных компетенций;
–разработка этапов измерений;
–проведение измерений;
–сбор данных количественных и качественных измерений;
–обработка и позиционирование полученных данных;
–анализ и констатация;
–интерпретация полученных данных для дальнейшего принятия решений на всех уровнях осуществляемого исследования.

Критериальный подход способствует реализации диагностической, исследовательской, мониторинговой, формирующей, аналитической и др. функций оценки эффективности педагогических явлений и компонентов педагогического процесса.

Таким образом, применительно к нашему предмету исследования, критериальный подход позволил нам сформулировать стратегию развития процесса формирования общепрофессиональных компетенций, оценить соответствие между поставленными целями и полученными результатами, оптимизировать процессы, способствующие эффективному формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей.

Список литературы:

1. ГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование». Бишкек, 2015.
2. Гуськова М. В. Основы эвалюации в управлении качеством образования. М.: ИНФРА-М, 2018. 204 с.

3. Кузнецов И. Н. Диссертационные работы. М.: Дашков и К, 2012. 488 с.
4. Макарова Е. А. Дидактический дизайн образовательных ресурсов интерактивного обучения // Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы: Материалы Всеросс. научно-практ. конф. Уфа, 2013. С. 350-355.
5. Мамбетакунов Э. М. Методология и качество педагогических исследований. Бишкек: КНУ им. Ж. Баласагына, 2006. 108 с.
6. Сборник нормативных документов по применению кредитной системы в Киргизской Республике. Бишкек, 2016. 32 с.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. 2006.
8. Челышкова М. Б. Оценка профессиональных компетенций. 2015.
9. Рудинский И. Д., Давыдова Н. А., Петров С. В. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход. М.: Горячая линия. 2019. 240 с.

References:

1. GOS VPO po napravleniyu Pedagogicheskoe obrazovanie. (2015). Bishkek.
2. Guskova, M. V. (2018). Osnovy evaluatsii v upravlenii kachestvom obrazovaniya. Moscow, Infra-M, 204. (in Russian).
3. Kuznetsov, I. N. (2012). Dissertatsionnye raboty. Moscow, Dashkov i K. (in Russian).
4. Makarova, E. A. (2013). Didakticheskii dizain obrazovatel'nykh resursov interaktivnogo obucheniya. In: *Sovremenniy obrazovatel'nyi protsess: opyt, problemy i perspektivy: Materialy Vseross. nauchno-prakt. konf. Ufa.* (in Russian).
5. Mambetkunov, E. M. (2006). Metodologiya i kachestvo pedagogicheskikh issledovaniy. Bishkek. (in Russian).
6. Sbornik normativnykh dokumentov po primeneniyu kreditnoi sistemy v Kyrgyzskoi Respublike. (2016). Bishkek. (in Russian).
7. Selevko, G. K. (2006). Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii. (in Russian).
8. Chelyshkova, M. B. (2015). Otsenka professional'nykh kompetentsii. (in Russian).
9. Rudinskii, I. D., Davydova, N. A., & Petrov, S. V. (2019). Kompetentsiya. Kompetentnost'. Kompetentnostnyi podkhod. Moscow, Goryachaya liniya, 240. (in Russian).

*Работа поступила
в редакцию 10.11.2019 г.*

*Принята к публикации
15.11.2019 г.*

Ссылка для цитирования:

Мураталиева М. А. Методологические подходы как приоритетные направления в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. №12. С. 411-419. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/49/51>

Cite as (APA):

Muratalieva, M. (2019). Methodological Approaches as Priority Directions in the Formation of General Professional Competences of Future History Teachers. *Bulletin of Science and Practice*, 5(12), 411-419. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/49/51> (in Russian).