

УДК 378.147

## КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Лебедева Ирина Владимировна**

канд. пед. наук

**Горлова Вера Геннадьевна**

магистрант

Нижегородский государственный педагогический университет  
им. К. Минина, Нижний Новгород

*author@apriori-journal.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические основы использования методов и форм обучения в высшем профессиональном образовании в контексте развития компетентностного подхода, дается характеристика приоритетных видов учебной деятельности в подготовке будущих педагогов. Особое внимание уделяется методическим особенностям организации образовательного процесса с учетом требований ФГОС.

**Ключевые слова:** компетенция; компетентностный подход; активные и интерактивные методы обучения; формы организации обучения; профессиональное образование.

# COMPETENCE-ORIENTED FORMS AND METHODS OF TRAINING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**Lebedeva Irina Vladimirovna**

candidate of pedagogy

**Gorlova Vera Gennadievna**

undergraduate

Nizhny Novgorod state pedagogical University of K. Minin  
Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article discusses the theoretical foundations for the use of methods and forms of teaching in higher professional education in the context of the development of competence-based approach, describing the priority kinds of educational activity in training of future teachers. Special attention is paid to the methodological peculiarities of organization of educational process taking into account requirements of the GEF.

**Key words:** competence; competence approach; active and interactive teaching methods, forms of organization of education; professional education.

В контексте проблемы способов формирования компетенций будущего профессионала стоит отметить, что такие понятия, как формы, методы, виды и технологии обучения настолько рядоположены, что порой разделить их невозможно не только в практике, но и в самой науке. Их естественная «нерасчлененность» приводит подчас к путанице и подмене терминов и трактовок, что особенно явно при сопоставлении систем обучения. Тем не менее, понятно лишь одно: речь идет о способах построения педагогического общения между обучающимся и образова-

тельной средой, в которой преподаватель выполняет направляющую, организующую и корректирующую функции. Однако, что считать способом: саму деятельность, организованную и продуманную педагогом, или условия ее протекания, также продуманные и выбранные по определенным критериям тем же педагогом? Эта проблема дискуссионна, потому что объективна. Исследуется она давно, но разночтения в теме методов и форм обучения не уменьшаются, и причина отсутствия единого понимания кроется в сложности и многомерности данного явления. Для ясности выделим основные линии, по которым целесообразно вести речь о главных составляющих дидактического репертуара педагога педвуза: методах, формах, видах обучения.

Во-первых, преподаватель педагогического вуза прежде всего «учитель учителей», и формируя компетенции студентов, он всей своей деятельностью должен показывать своеобразный мастер-класс, подтверждая наличие этих компетенций в своем профессиональном багаже.

Во-вторых, одним из ведущих критериев отбора форм и методов обучения для анализа стоит считать их незаменимость и «нужность» в учебном процессе. Так, традиционная лекция, которая берет начало в средневековье, до сих пор не утратила своей значимости, т.к. ее функции не может выполнить ни одна другая форма обучения.

В-третьих, вслед за В.К. Дьяченко [1] и В.И. Андреевым [2], согласимся, что деятельность обучающегося прежде всего проявляется в формате форм обучения, которые интегрируют все основные элементы образовательного процесса, включая цели, содержание, методы и средства обучения, а также место и время проведения занятий. Поэтому формы и методы обучения будем анализировать в интегрированном, системном виде как способы организации обоснованного взаимодействия студента с учебным окружением при руководящей роли преподавателя.

В-четвертых, отметим разделение методов и форм обучения на пассивные и активные, т.к. *абсолютно* пассивной деятельности не бы-

вает, и речь может идти лишь о степени активности (понятно, что студент может быть максимально активен на традиционной монологической лекции и неактивен в групповой дискуссии). В силу этого следует выделить репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительский и творческий уровни *активности* обучающихся.

И наконец, в-пятых, из-за разноплановости и интегративности современных образовательных возможностей в вузе выберем логику раскрытия темы: от компетенций к дидактическим возможностям различных форм и методов организации обучения через мастерство преподавателя в процессе обучения.

Известно, что во ФГОСах отечественного образования четко и последовательно раскрыты компетенции различной направленности и уровня. Основу целей образования составляют так называемые ключевые компетенции, которые в большой степени формируют базу профессиональных. В общем виде их можно представить, следуя классификации А.В. Хуторского [3]:

*Ценностно-смысловые компетенции.* Эти компетенции в сфере мировоззрения, они связаны с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир через овладение истинно философским знанием.

*Общекультурные компетенции.* Включают познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры.

*Учебно-познавательные компетенции.* Это совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей логическую, методологическую, общенаучную и общеучебную деятельность. Информационные компетенции. Включают навыки деятельности по отношению к информации в различных образовательных областях и окружающем мире; владение современными средствами информации, информационными технологиями, поиском, анали-

зом, отбором информации, а также ее преобразованием, сохранением и передачей.

*Социально-трудовые компетенции.* Они связаны с выполнением роли гражданина, представителя, потребителя, клиента, производителя и т.д.

*Компетенции личностного самосовершенствования.* Они направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Понятно, что ключевые компетенции составляют остов организации огромной структуры под названием образование, куда каждая отдельная дисциплина вносит свой вклад.

Для вузовского образования особый интерес представляют профессиональные компетенции, которые определяют готовность и способность человека целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности.

Для решения таких серьезных задач образовательная среда должна предоставить соответствующий инструментарий (методы, формы, технологии, средства и т.п.). В силу того, что компетентностный подход – это кардинально новое явление, которое напрямую связано с самоорганизацией будущего специалиста и раскрытием его персонального ресурса, то современному студенту необходимо овладение *новой учебной культурой* и целесообразным профессиональным поведением, а преподавателю грамотно сформировать содержательное наполнение компетентностно-ориентированного общения, основанного на гибком сочетании различных форм и методов обучения.

Требования стандартов к дидактической составляющей образовательного процесса в вузе предписывают использование активных и интерактивных методов, которые, как известно, формируют развивающую основу обучения. К таким методам отнесены: компьютерные симуляции, ролевые и деловые игры, тренинги, разбор профессиональных ситуаций

и т.д. Кроме того, предусмотрены встречи с представителями различных организаций разного уровня, а также проведение мастер-классов специалистами и т.д. Стоит отметить, что в отечественной образовательной традиции всегда уживались традиции и инновации, и появление новых форм учебной работы не исключало прежних. Как мы отмечали выше, нет абсолютно пассивных и абсолютно активных форм деятельности, есть разная мера вовлеченности людей в эту деятельность и различное напряжение ментальных, духовных и физических сил, и соответственно, разный темп и уровень достижений обучающегося. Большинство исследователей вузовских методик (в частности, В.И. Андреев, А.А. Вербицкий, Т.Н. Добрынина, Т.С. Панина) разделяют понятия активные и интерактивные методы, считая, что активные методы могут быть модернизацией традиционных. Так, например, метод учебной беседы может иметь вид как репродуктивный (т.е. воспроизводящий), так и эвристический (поисковый). Так или иначе, интерактивные методы сегодня составляют особую сферу образовательной практики, т.к. они значительно отличаются от известных активных методов по структуре взаимоотношений участников учебного общения, свойствам, педагогическим возможностям и результатам. Интерактивный режим обучения предполагает диалог (полилог), кооперацию, сотрудничество, т.е. совместную мыследеятельность. Несомненными достоинствами интерактивных методов являются следующие:

- 1) обучающиеся открыты для обучения, активно включены в сотрудничество с другими участниками образовательного процесса
- 2) они имеют возможность анализировать свою деятельность и реализовывать потенциал
- 3) могут практически подготовиться к тому, с чем им придется столкнуться в жизни

4) могут быть самими собой, т.е. не бояться выразить себя, допускать ошибки (не боясь получить негативные оценки окружающих) [4, с. 18-19].

Интерактивное обучение позволяет студентам обмениваться информацией, совместно решать проблемы, моделировать ситуации, оценивать действия коллег и свои собственные, погружаться в атмосферу делового сотрудничества. Наиболее распространенными в вузовской практике являются следующие формы и методы интерактивного учебного общения: *ролевая игра, мозговая атака, круглый стол, дискуссия, проективная деятельность, диспут, конкурс, презентации, обсуждения видеозаписей, групповые работы с различными пособиями, студии, симпозиумы* и т.д. Рассмотрим наиболее распространенные способы интерактивного педагогического общения.

Дискуссия, несмотря на историческое долголетие, как метод сохранила свою актуальность в вузовской практике благодаря своим несомненным преимуществам: активное личностное усвоение темы (раздела, вопроса); активное взаимодействие участников; оперативная обратная связь с обучающимися; демонстрация многозначности решения проблемы. Спецификой метода дискуссии является возможность ее органичного включения в разные формы обучения (групповое решение заданий, кейс-стади, проектная деятельность, модерация, проблемная лекция, проблемный семинар и т.д.). Современными видами дискуссий можно считать форумы, симпозиумы, дебаты, мозговые штурмы, круглые столы, ролевые имитации.

Мозговая атака, или *brainstorming*, считается наиболее свободной формой дискуссии, которая основывается на принципах синергетики (сотрудничество, содружество) и творческого мышления (генерирование идей). Цель – выработка нестандартных способов решения проблем. Правилами «мозгового штурма» можно считать: отсутствие всякой критики (высмеивания, замечаний, иронии); поощрение предлагаемых идей;

равноправие участников; свобода творческого воображения; творческая атмосфера на «игровой поляне»; фиксация всех высказанных идей; наличие времени для инкубации (группа должна иметь время на обдумывание). Как правило, «мозговой штурм» проводится в небольшой группе (6-10 чел); при большом количестве участники делятся на микрогруппы, и на заключительном этапе каждая группа презентует свои варианты решений, которые анализируются и оцениваются группой выбранных экспертов. Разновидностью метода мозговой атаки является брейнрайтинг, при котором происходит сеанс генерирования идей в письменной форме (каждый участник записывает свою идею и передает другому). В итоге в группе набирается определенное количество решений, которые потом оцениваются методом мозговой атаки [5, с. 61].

В 70-80 гг. XX века начал активно применяться игровой метод в обучении, главными достоинствами которого являются:

- 1) формирование мотивации учения;
- 2) возможность оценивать уровень подготовки студента;
- 3) получение участниками опыта квазипрофессиональной деятельности;
- 4) активизация самообразования;
- 5) развитие индивидуального профессионального мышления.

Дополнительными эффектами игры можно считать свободу самовыражения, ориентацию в реальных условиях, психологическую устойчивость, воспитание команды (коллектива), «право на ошибку в обучении, чтобы не было ошибки в жизни», увлеченность деятельностью, романтизм и радость общения, разрушение повседневности, неординарность. В учебном процессе применяются различные виды учебных игр: *имитационные* (воссоздание деятельности организаций, людей; событий, условий и т.д.), *операционные* (выполнение конкретных специфических операций, моделирующих весь процесс в условиях близких к реальным), *ролевые* (отработка тактики поведения, между участниками распределяются роли и «легенды»), «*деловой театр*» (инсценировка



поведения человека в определенной обстановке, действие по сценарию, где описываются ситуации, функции и обязанности действующих лиц), *психодрама* и *социодрама* (социально-психологический театр, в котором отрабатываются умения чувствовать ситуацию, оценивать и изменять состояние других). Ролевые игры – процесс, в котором участникам предлагается «сыграть» другого человека или разыграть определенную ситуацию. Этот метод незаменим в подготовке будущего специалиста в области образования. Ролевая игра – эффективная отработка вариантов поведения в различных ситуациях, в которых могут оказаться участники (конфликт с коллегами, учащимися, их родителями, совещание, собрание, защита идеи и т.д.). В ней соблюдаются правила принятия роли через присвоение внешних черт поведения, норм поведения и социальных задач, стоящих перед ролью.

Кейс-метод, или метод разбора реальных профессионально направленных ситуаций (кейсов), считается неотъемлемым атрибутом современного профессионального обучения. Его особенность в том, что кейсы могут быть включены в различные интерактивные формы обучения. Главное в данном методе – осмысление, критический анализ и решение конкретных задач или случаев. Сложна внеаудиторная творческая работа преподавателя по созданию кейса (научно-исследовательская, методическая, конструирующая), которая предполагает: определение раздела курса, которому посвящена ситуация, формулирование целей и задач, определение проблемной ситуации, формулирование проблемы, поиск необходимой ситуации, создание и описание ситуации. Источники формирования кейса различны: ресурсы Интернета, художественная и иная литература, реальные события местного значения, статистические данные, научный материал по проблеме. Существуют следующие условия описания конкретной ситуации (КС):

- КС должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным интересам студентов

- КС должна отражать реальный профессиональный сюжет (в ней должно быть «как есть», а не «как должно быть»)
- КС должна включать местный материал
- ситуация должна отличаться «драматизмом» и проблемностью
- ситуация должна показывать как положительные, так и отрицательные примеры (неудач, сбоев, ошибок)
- КС должна быть по силам студентам
- ситуация должна быть описана интересно
- текст кейса не должен содержать подсказки решения проблемы
- ситуация должна сопровождаться четкими инструкциями.
- вместо текстов можно использовать видеозаписи, статьи, официальные документы, подборки, статистические данные и т.д. [4, с. 92].

В данном контексте стоит отметить, что существуют возможности взаимодействия кейс-метода с другими методами обучения. Так, «мозговой штурм» применяется при возникновении у группы затруднений, является средством повышения активности; деловая игра включается в кейс, где требуется проигрывание ситуаций; кейс включен в деловую игру как проблемный фон; моделирование как специфический способ познания сложных объектов посредством некоторого их упрощения позволяет представить проблему в ее существенных характеристиках; дискуссия – центральное место в кейс-методе, позволяет развивать самостоятельность мышления.

Тренинг как способ отработки профессионально важных навыков можно считать и методом, и формой, и технологией обучения. Эта интегративная форма учебного занятия позволяет формировать профессиональное поведение. Принципами грамотной организации тренинга являются: активность участников, открытая обратная связь, групповая работа, вовлеченность в профессиональную ситуацию, самодиагностика. Учебно-профессиональный тренинг в компетентностно-ориентированной педагогике максимально погружает студентов в будущую профессию.

Известный специалист в области вузовской дидактики В.И. Андреев предложил уникальную модель форм организации обучения, представив ее в нескольких плоскостях, сделав тем самым попытку собрать воедино все возможные вариации построения педагогических взаимоотношений между педагогом и обучающимися. Автор убежден в определяющей роли форм организации обучения, которые, вбирая различные комбинации методов, могут развивать разнообразные виды деятельности студентов. Данная систематика имеет исключительно важное значение для определения *модели* учебного занятия. Так, если мы в соответствии с целями и особенностями содержания учебного материала, выбираем лекцию, то это связано с тем, что именно лекция позволяет предложить студентам большой материал для анализа и последующей его проработки. Методы же обучения в данном случае будут различны: объяснительно-иллюстративный, проблемного изложения, беседа как элемент, визуализация, приглашение к чтению лекции студентами, гостей лекции и т.д. Особенностью форм организации обучения, отмечает В.И. Андреев, является то, что одна форма часто содержит другую форму обучения как элемент (например, игра может быть как основной формой деятельности на занятии, так и элементом занятия) [2, с. 268].

Не вызывает сомнения тот факт, что специалист не может состояться без четкого осознания значимости, актуальности и специфики своей профессии. Для того чтобы студент укрепился в своем профессиональном выборе, глубоко и разносторонне познал ее и представил себя в ней, преподаватель может организовать разнообразную деятельность. Среди аудиторных форм учебной работы в первую очередь стоит назвать:

1) лекции *традиционные* (информативные, обобщающие, тематические) и *инновационные* (лекция-размышление, проблемная лекция, лекция-диалог, лекция с приглашенным гостем, видеолекция, лекция-презентация, лекция с элементами беседы);

2) семинары *традиционные* (с общими для всех или дифференцированными заданиями), *проблемные* (пресс-конференция, семинар с использованием методов дискуссии, защиты идей, элементов игры, имитаций, групповой работы, обсуждение видеофильма, конкурс презентаций, портфолио и т.д.), *экспресс-семинары* по специальным дидактическим заданиям без предварительной домашней подготовки); практические занятия разного уровня и специфики с целью отработки определенных профессионально важных умений, освоения процедур, алгоритмов деятельности, форм поведения (здесь особенно эффективны методы игры, имитации, тренинга, решения проблемно-познавательных заданий, кейсов и т.д.) [3, с. 54].

3) К внеаудиторным формам и методам обучения стоит отнести все виды домашних заданий студентов: подготовку мини-исследований теоретического и практического характера, профессиональных имитаций, портфолио, выполнение заданий проблемного (эвристического) типа, составление творческих заданий в период педпрактики. Важно отметить, что формирование данной компетенции удачно вписывается в формат НИРС, т.к. научное исследование профессионально значимых проблем и вопросов позволяет наиболее глубоко проникнуть в мир будущей деятельности. Анализ профессиональных проблем по сути является самостоятельной компетенцией, которая предполагает использование специальных методов и форм организации деятельности. Для развития аналитических навыков используются, как правило, интерактивные методы и формы (практические занятия тренингового характера, кейс-стади, групповая работа на семинаре, дискуссии, лекции вдвоем, проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция с заранее допущенными ошибками) [4, с. 59-73].

Не вызывает сомнений тот факт, что аналитическая деятельность необходима будущему специалисту для обоснованного выбора профессиональной позиции, деятельности или решения. Для формирования

данной компетенции важно уделить внимание методам, способствующим использованию теоретических знаний на практике (решение типовых задач, заданий репродуктивного и творческого характера, кейс-стади, обсуждение видеоматериалов, раскрывающих реальную профессиональную действительность, обработка данных анкетирования учащихся, обсуждение интервью с учителями и работниками образования, пресс-конференции с гостями занятия). Будущий педагог ценен умением проектировать и планировать профессиональные шаги, осуществлять базовые процедуры, осуществлять компетентные прогнозы. Стоит отметить, что формирование современного специалиста предполагает широкое использование компьютерных технологий, без которого немислимо качественное освоение теоретического материала, а также выполнение большого объема практических заданий разного уровня сложности. Кроме того, возрастание информатизации общества требует выработки умения критически относиться к информации, владения речью на родном и иностранном языке, общения в социальной среде. Особенно значимыми данные компетенции становятся в условиях рейтинговой системы обучения, которое предполагает осуществление постоянной оперативной связи преподавателя и студентов. Обзор возможностей современной образовательной среды вуза не может быть дискретен, т.к. преподавательская деятельность носит инновационный характер и предполагает бесконечный инициативный поиск и творчество, а значит, рождение новых идей, проектов, видов деятельности и общения на пути освоения профессионально и личностно важных качеств специалиста XXI века.

## Список использованных источников

1. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
2. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. Казань: Центр инновационных технологий, 2005. 500 с.
3. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения / под ред. Т.С. Паниной. М.: Издат. центр «Академия», 2008. 176 с.
5. Зверева Н.М., Николина В.В., Деменева Н.Н. Преподавателю вуза: практическая педагогика. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. 162 с.