

10. Тулькибаева Н.Н. Функции и содержание теста на определение уровня обученности, сформированности интеллектуальных способностей и типа мышления обучающегося. Челябинск: ЧГПУ, 1993.

11. Тулькибаева Н.Н., Шрейнер Р.Т. Компетентность и компетенции как теоретико-педагогическая проблема качества образования // Образование и наука. 2008. №2. С. 55 – 64.

* * *

1. Afanas'eva A.M., Aleksandrov I.V., Strokina V.R., Tuchkov S.V. Sovremennye metody prepodavaniya fiziki v tehničeskom universitete // Problemy sovremennoho fizičeskogo obrazovanija: sb. materialov III Vseros. nauch.-metod. konf. Ufa: RIC BashGU, 2015.

2. Bepal'ko V. P. Slagaemye pedagogičeskoj tehnologii. M.: Pedagogika, 1989.

3. Egorov V.V., Skibickij Je.G., Hrapchenkov V.G. Pedagogika vysshej shkoly. Novosibirsk: SAFBD, 2008.

4. Rjahova A.G., Tul'kibaeva N.N. K voprosu o neobходимости razrabotki novyh podhodov k provedeniju laboratornyh zanjatij po kursu obshhej fiziki v tehničeskom vuze // Problemy sovremennoho fizičeskogo obrazovanija: sb. materialov III Vseros. nauch.-metod. konf. Ufa: RIC BashGU, 2015.

5. Rjahova A.G. Ob ispol'zovanii metoda pogruženija pri podgotovke i provedenii laboratornogo praktikuma po kursu obshhej fiziki v tehničeskom vuze // Molodoj uchjonyj: vyzovy i perspektivy: sb. st. po materialam II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M.: Internauka, 2016.

6. Tul'kibaeva N.N., Jakovleva N.M., Bol'shakova Z.M. Teoretiko-metodičeskaja koncepcija jekspertizy kachestva obrazovanija na osnove standartizacii: monografija. Cheljabinsk: Fakel, 1998.

7. Tul'kibaeva N.N., Rogozhkin V.M. Obespečenie kachestva obrazovatel'nogo processa v profesional'noj shkole: teorija i praktika: monografija. Cheljabinsk: ChGPU, 2009.

8. Tul'kibaeva N.N., Jakovleva N.M., Bol'shakova Z.M., Pushkarjov A.Je. Teorija i praktika jekspertizy kachestva obrazovanija na osnove standartizacii: monografija. M.: Vostok, 2002.

9. Tul'kibaeva N.N. Metodicheskie rekomendacii po vydeleniju osnovnyh jetapov formirovanija u uchašhihsja umenija reshat' zadachi po fizike. Cheljabinsk: ChGPI, 1985.

10. Tul'kibaeva N.N. Funkcii i soderžhanie testa na opredelenie urovnja obučennosti, sformirovannosti intellektual'nyh sposobnostej i tipa myshlenija obučajushhego. Cheljabinsk: ChGPU, 1993.

11. Tul'kibaeva N.N., Shrejner R.T. Kompetentnost' i kompetencii kak teoretiko-pedagogičeskaja problema kachestva obrazovanija // Obrazovanie i nauka. 2008. №2. S. 55 – 64.

Immersion method practiced in organization and conducting of laboratory classes at a technical higher school

The article deals with the analysis of the use of traditional methods of teaching physics to 1st and 2nd year students of a technical higher school. The authors mark their drawbacks regarding laboratory classes and reveal the necessity for the search of the ways to modernize the approaches to education. As the way to improve it the authors suggest using the method of immersion in organization and conducting of laboratory classes at a technical higher school, as well as analyze the results of the research in the use of this method based on the Ufa State Aviation Technical University.

Key words: technical university, general physics, laboratory work, immersion method, average learning coefficient, coefficient of time use.

(Статья поступила в редакцию 19.02.2016)

Л.А. ГЛАДУН
(Иркутск)

ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГОВ

Раскрываются результаты исследования методической подготовки будущих специальных педагогов (олигофренопедагогов); обосновывается экспериментальная работа с опорой на положения компетентностного, системно-деятельностного подходов. Описываются процедура и критерии оценки методических компетенций, анализируются данные, характеризующие развитие содержательной и процессуальной сторон изучаемых компетенций на 4–5-м курсах обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специальный педагог, методические компетенции.

Развитие современного российского образования тесно связано с внедрением компетентностного подхода. Применение его категорий «компетентность», «компетенция» вно-

сит изменения в процедуру и содержание мониторинга качества образования. В связи с этим актуальными являются исследования, направленные на изучение особенностей профессиональных компетенций, вопросов выявления качества их развития в рамках вузовской подготовки, прогнозирования дальнейшего профессионального совершенствования. Наше исследование направлено на изучение и совершенствование методической составляющей коррекционно-педагогической деятельности специального педагога [2]. Одной из задач, решенных в его рамках, является изучение вопросов становления и оценки развития методических компетенций студентов факультета специальной педагогики и психологии в период их обучения в вузе. Предлагаем основные результаты данной части исследования.

Констатирующее исследование осуществлялось в течение пяти лет (с 2001-го по 2006 г.). Экспериментом были охвачены студенты по основной специальности 031700.00 Олигофренопедагогика: 271 – окончивший 3-й курс и 69 (из этого числа) – заканчивающие 5-й курс.

Опираясь на теоретические изыскания компетентностного (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), деятельностного (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) и системного подходов к изучению действительности и педагогической деятельности (Б.Ф. Ломов, В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский, З.А. Решетова и др.), нами выделены и обоснованы следующие основные положения экспериментальной работы.

1. Методическая деятельность рассматривается в исследованиях как вид педагогической (А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.). В ее составе выделяют следующие структурные компоненты: субъект, объект, предмет, содержание и процедура осуществления. Процедура методической деятельности включает: анализ сложившихся условий методической ситуации, выделение проблемы, на основе которой формулируется методическая задача, планирование и программирование решения, выбор и применение средств и способов решения, контроль и оценка результатов. Суть методической деятельности заключается в способности решать бесконечное множество методических задач (для будущих педагогов – учебно-методических). В основе их решения лежит владение ориентировочной основой деятельности.

2. Методические компетенции представляют собой характеристики деятельности учителя, включающие знание, понимание, оценку

собственных методических действий и умение качественно их осуществлять в ситуациях образования. Методические компетенции являются деятельностной составляющей педагогического труда. Их формирование и развитие связаны с овладением ориентировочной основой методической деятельности.

3. Ориентировочная основа деятельности структурно включает в себя две части (П.Я. Гальперин): образ объекта, который предстоит получить, с определенным внутренним строением, свойствами и признаками (содержательная сторона); образ системы операций (процессуальная) [1].

4. Ориентировка в деятельности, которой должны соответствовать действия студентов вуза, характеризуется системными качествами. Учет системного подхода к изучению действительности позволяет рассматривать труд учителя и его отдельные стороны как сложную конструкцию, обладающую основными свойствами системы (целостность, иерархичность, многоуровневость...).

Исходя из данных положений, методические компетенции как результат учебно-методической деятельности будущего специального педагога должны включать системные знания о содержании методической деятельности и ее процедуре, умение применять данные знания в вариативных учебно-методических ситуациях на основе владения общим способом данной деятельности (системной ориентировкой в деятельности). Таким образом, методические компетенции характеризуются, по нашему мнению, двумя сторонами: содержательной и процессуальной. Содержательная раскрывает образ объекта изучения и включает, в первую очередь, знание методики обучения как науки: знание ее определения, назначения и связи с другими науками; состава, сути содержательных компонентов и умение привести примеры; способность применить данные знания в процессе анализа методических ситуаций. Во-вторых, знание методики как системы: владение понятием «методическая система», ее терминологией; знание ее состава, строения, назначения, взаимосвязей компонентов и взаимодействия системы с окружающей средой; владение закономерностями системы; способность применить их в процессе анализа методических ситуаций; способность обосновать сущность методических явлений (Г.И. Саранцев, А.М. Пышкало и др.) [3; 4].

Количественная оценка содержательной стороны методических компетенций осуществляется по баллам от 1 до 4 и включает ее ха-

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

рактическую с позиции верности/неверности. Верный ответ характеризуется полнотой и точностью знания, соответственно: 4 балла – абсолютно верный ответ, 3 – верный ответ, но нуждающийся в уточнении, 2 – верный, но не полный ответ; неверный – неправильный ответ (1 балл) либо отказ от выполнения задания (0 баллов).

Процессуальная сторона методических компетенций раскрывает образ методического действия, который может предстать в теоретическом и практическом виде. Теоретический образ методического действия представляет знание закономерностей функционирования и развития методической системы – схема движения в системе как механизм действия; способность описать выбор каждого методического компонента, обосновать его, привести пример. Практическое выполнение методического (учебно-методического) действия: способность осуществить реальное учебно-методическое действие по выбору методических компонентов (цель, содержание обучения, методы, форма и др.), включающее анализ предложенной методической ситуации, выделение и формулировку задачи, планирование и программирование методического действия, его осуществление, контроль и корректировку; способность обосновать свой выбор, опираясь на закономерности методической системы.

Оценка процессуальной стороны методических компетенций характеризует способность выделить проблему (самостоятельно/с помощью), провести анализ ситуации или описать план его проведения (полно/неполно, точно/неточно, правильно/неправильно), осу-

ществить выбор методического действия или описать план его проведения (полно/неполно, точно/неточно, правильно/неправильно). Количественное оценивание выполнения задания осуществляется по баллам от 1 до 4.

Между сторонами методических компетенций наблюдается тесная взаимозависимость: способ деятельности будет осмыслен только в результате овладения соответствующим знанием, а его наличие позволит получать знания и осваивать действия более высокого уровня. Первично формируется содержательная сторона компетенций, но главенствующее значение в их оценке должна иметь процессуальная сторона, раскрывающая способность описывать и выполнять действия, а также наличие общего способа их осуществления, обеспечивающего перенос методического действия в новые ситуации.

Основным методом исследования стало решение методических задач на основе неструктурированного конспекта урока: выделение задач, с которыми столкнулся учитель при его составлении, их анализ, демонстрация возможности решения подобных задач самостоятельно (анализ ситуации и выбор целей урока, формы, методов и др.), обоснования своих действий. Чтобы отследить рассуждения респондента в ходе решения методических задач и определить особенности сторон методических компетенций, дополнительно использовался метод беседы. Статистическая обработка полученных результатов осуществлена на основе применения критерия χ^2 Пирсона.

Оценка содержательной стороны методических компетенций исследуемых групп пред-

Таблица 1

**Оценка содержательной стороны методических компетенций,
демонстрирующей знание методики обучения как науки, %**

Группы	5-й курс				4-й курс			
	Баллы			Итого верных ответов				Итого верных ответов
Тема	4	3	2		4	3	2	
Методика как наука	21,6	32,4	40,9	94,9	1,1	15,9	51,1	68,1
Определение компонентов, их взаимосвязи	16,3	30,1	44,9	91,3	4,7	4,3	34,2	43,2
Примеры	23,3	28,0	46,7	98,0	9,7	11,5	71,5	92,7
Средний %	20,4	30,1	44,2	94,7	5,2	10,5	52,3	68,0

ставлена в табл. 1–2. Соотношение данных табл. 1 показывает естественную более четкую и верную картину о методике как науке у пятикурсников (при 94,7% верных ответов 20,4% – абсолютно верные, 30,1% – с некоторыми неточностями, 44,2% – нуждающиеся в дополнении) и менее качественные – у студентов, перешедших на 4-й курс (из 68,0% верных ответов преобладают те, которые нуждаются в дополнении – 52,3%, минимальное количество абсолютно верных и неточных – 5,2 и 10,5 соответственно).

Детальный тематический анализ позволяет акцентировать внимание на преобладании, особенно у четверокурсников, знаний о методике и ее компонентах и недостаточно полное понимание закономерных взаимосвязей между ними, что более значимо для оценки компетенций. Так, в среднем соотношение верных ответов по названному аспекту выглядит следующим образом: 4-й курс показывает знание методики и ее компонентов в 68,1% случаев, знание определений понятий, характеризующих компоненты (форма, средство, метод обучения и др.), понимание взаимосвязей между ними – 43,2%, способность привести примеры компонентов – 92,7%; у пятикурсников – 94,9, 91,3, 98,0%.

В связи с этим нами был предпринят анализ образа объекта изучения с позиции методики как системы, что позволило оценить осмысление студентами структуры науки, сути ее внутренних взаимосвязей и связей с внешней средой. Его результаты представлены в табл. 2 и показывают общее верное представление респондентов о составе и структуре методики. Большинство из них раскрывают поря-

док компонентов, показывают место каждого из них друг относительно друга. Однако данные демонстрируют преобладающее количество ответов, характеризующихся как неполные (51,4 из 56,0% верных ответов у студентов 4-го курса и 56,0 из 75,5% у пятикурсников): допускают пропуски в описании порядка компонентов методической системы (чаще это содержание, форма и средства); указывая место одного компонента, перечисляют ряд зависимых от него, не выстраивая их в прямую линию взаимодействия; пытаются приводить хаотичные примеры зависимостей между компонентами и др.

Результаты студентов 4-го курса демонстрируют значительные различия между способностью констатировать факт и объяснять его, что связано с недостаточным владением теорией вопроса и неимением практики методической деятельности. Так, конкретизируя средние проценты (54,4), мы можем отметить, что при определении порядка компонентов в системе они дают 79,0% верных ответов (из них 67,2% неполные), в то же время объяснить их могут только в 29,9% ответов. При этом из 70,1% неверных объяснений более половины (57,2%) – отказы из-за незнания и сомнений. Аналогичное соотношение мы видим и в результатах объяснения места каждого компонента в системе (67,8% верных ответов (из них 64,5% неполные), объяснения имеют только 44,8%), представленного в табл. 2.

Пятикурсники показывают способность объяснять и порядок компонентов, и место каждого из них в методической системе, что связано, на наш взгляд, с наиболее благопри-

Таблица 2

Оценка содержательной стороны методических компетенций, демонстрирующей знание методики как системы, %

Группы	5-й курс				4-й курс			
	Баллы			Итого верных ответов				Итого верных ответов
Тема	4	3	2		4	3	2	
Порядок компонентов	5,8	15,2	65,9	87,0	1,2	6,0	47,2	54,4
Место компонента	4,9	16,5	60,0	81,4	1,2	2,1	64,5	67,8
Объяснение	5,2	11,6	48,1	64,9	0,8	2,6	41,4	44,8
Средний %	5,3	14,2	56,0	75,5	1,1	3,5	51,4	56,0

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ятным сочетанием знания теории и практического опыта у выпускников. Однако преобладание неполных ответов говорит о недостаточном понимании респондентами закономерностей методической системы и отсутствии ее полноценного образа, что не позволит быстро и верно решать методические задачи, а главное – лишает возможности быстрого поиска верных решений в новых методических ситуациях профессиональной деятельности.

Описанные результаты характеризуют знания респондентов о методике (как науке и как системе) и передают ее образ как предмет изучения (табл. 1–3).

Статистически суммарное количество респондентов, давших верные и неверные ответы на вопросы об образе методики, говорит о существенных различиях между студентами 4-го и 5-го курсов. Только чуть более половины четверокурсников (62%) дают верные ответы на данные вопросы (несмотря на изучение ими нескольких специальных предметных методик). Из них к наиболее высокому уровню можно отнести только 3,2% абсолютно верных ответов (4 балла) и 7,0% верных, но нуждающихся в уточнении (3 балла). Более трети ответов являются неверными (38%). Кроме того, следует отметить неуверенность

в ответах четверокурсников: из 38% неверных ответов 27% оценены в 0 баллов. Студенты 5-го курса демонстрируют наличие более качественных знаний: из 85,2% верных ответов (что на 23,2 больше, чем у четверокурсников) 22,2% – верные, но неточные, и 12,9% – абсолютно верные. Их лучшие показатели можно объяснить изучением целого спектра специальных предметных методик и прохождением педагогической практики на фоне недавно полученных теоретических знаний.

Таким образом, пятикурсники значительно опережают студентов 4-го курса, и это логично, однако качество полученных ответов говорит о том, что изучение отдельных специальных методик не позволяет развить данное знание до высокого уровня. Анализ образа методики как предмета изучения, включающего ее понимание и как науки, и как системы, раскрывающий закономерности существования и развития методических явлений, позволяет констатировать, что больше половины респондентов каждой группы имеет неполный образ исследуемого явления.

Они в недостаточной мере раскрывают понятие методики как науки, ее состав, порядок компонентов и их место в науке. Общее поня-

Таблица 3

Общая оценка ответов, характеризующих стороны методических компетенций в исследуемых группах, %

Группы	Стороны методических компетенций. Тема	Баллы			Итого верных ответов	1	0	Итого неверных ответов
		4	3	2				
4-й курс	Методика – наука	5,2	10,5	52,3	68,0	11,9	20,1	32,0
	Методика – система	1,1	3,5	51,4	56,0	10,1	33,9	44,0
	Ср. % по стороне	3,2	7,0	51,8	62,0	11,0	27,0	38,0
	Описание действия	3,0	7,8	45,3	56,1	29,9	14,0	43,9
	Выполнение действия	0,8	4,6	46,9	52,3	22,6	25,1	47,7
	Ср. % по стороне	1,9	6,2	46,1	54,2	26,3	19,5	45,8
	Ср.% по группе	2,6	6,6	48,9	58,1	18,7	23,3	41,9
5-й курс	Методика – наука	20,4	30,1	44,2	94,7	2,2	3,1	5,3
	Методика – система	5,3	14,2	56,0	75,5	10,5	14,0	24,5
	Ср. % по стороне	12,9	22,2	50,1	85,2	6,3	8,5	14,8
	Описание действия	6,7	13,0	58,6	78,3	8,7	13,0	21,7
	Выполнение действия	5,7	12,8	51,9	70,4	11,6	18,0	29,6
	Ср. % по стороне	6,2	12,9	55,2	74,3	10,2	15,5	25,7
	Ср.% по группе	9,5	17,5	52,7	79,7	8,3	12,0	20,3

тие «методическая система» отсутствует, однако суть ее закономерностей в виде взаимодействия компонентов минимально представлена в знаниях респондентов. Кроме того, выделяя отдельные существенные моменты, объяснить их большинство участников эксперимента либо не могут, либо делают это очень поверхностно. Более четким в исследуемых группах является представление о методике как науке, ее системное осмысление недостаточно.

Вследствие этого мы можем констатировать, что образ методики как составная часть общей методической компетенции складывается именно в процессе обучения в вузе, что подтверждают качественно лучшие результаты пятикурсников. Однако разрозненность методических знаний, полученных более чем из десятка предметных и специальных методик, способствует формированию только неполного и недостаточно устойчивого образа, который не может служить системной ориентировочной основой в профессионально-методической деятельности специального педагога. В связи с этим мы считаем, что большее внимание в методической подготовке студентов нужно уделять системному осмыслению методики.

Процессуальную сторону методических компетенций характеризуют сформированность образа методического действия (плана) как представления о системе осмысленных методических операций и способность их осуществлять на примере решения учебно-методических задач. Результаты у исследуемых групп (в виде абсолютных чисел) существенно различаются: в ходе оценки образа действия $\chi^2_{\text{эмп.}} = 25,52$, в ходе выполнения действий (решение задач) $\chi^2_{\text{эмп.}} = 21,0$, следо-

вательно, в обоих случаях $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ при $p \leq 0,05 = 5,991$, $p \geq 0,01 = 9,21$. Проведем анализ полученных результатов и раскроем качество выполнения заданий данного направления, опираясь на содержание табл. 4.

Студенты 5-го курса верно описывают методические действия в среднем в 78,3% случаев и правильно решают методические задачи в 70,4%. Соотношение между способностью описать действие и выполнить его является незначимым ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 5,74$, следовательно, $\chi^2_{\text{эмп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ при $p \leq 0,05 = 9,488$, $p \geq 0,01 = 13,277$), подтверждая наличие у выпускников равноценных знаний и умений их применения при решении методических задач. Это объясняется наличием учебно-методического и в некоторой степени профессионального опыта методической деятельности, полученного в ходе педагогической практики. Преобладающее количество студентов 5-го курса описали и выполнили методические действия недостаточно полно (2 балла), что в среднем составило 58,6% и 51,9% соответственно. Методическая проблема выделялась самостоятельно или с помощью, но с дальнейшим осмыслением, анализ методической ситуации был недостаточно полным, выбор действия слабо обосновывался. В целом ответы требовали уточнения и дополнения, студенты медленно и с ошибками устанавливали соответствие между теми или иными особенностями развития школьников с нарушениями интеллектуального развития и методическими компонентами, которые обладают наибольшим коррекционно-развивающим эффектом в определенном направлении. Ответы плохо конкретизировались, не было попытки их расширить. Однако следует отметить, что пятикурсники не скованы рамками определенного предмета, часть из

Таблица 4

Оценка процессуальной стороны методических компетенций, демонстрирующей наличие образа методического действия и его выполнение, %

Группы	5-й курс				4-й курс				
	Баллы	4	3	2	Итого верных ответов	4	3	2	Итого верных ответов
Тема									
Описание действия	6,7	13,0	58,6	78,3	3,0	7,8	45,3	56,1	
Выполнение действия	5,7	12,8	51,9	70,4	0,8	4,6	46,9	52,3	
Средний %	6,2	12,9	55,2	74,3	1,9	6,2	46,1	54,2	

них может решать вариативные задачи, однако они больше применяют готовый опыт, полученный в ходе обучения от преподавателя или из книги, а порой готовы применить метод проб и ошибок. Четкого способа методического действия данные студенты не демонстрируют. Качественно более высокие результаты будущие специальные педагоги показывают в небольшом количестве: 3 балла в 12,9% и 4 балла в 6,2% случаев. При этом студенты опираются на суммарный опыт полученных методических знаний, поэтому их верные описания действий и решения задач сильно теоретизированы: перечисляют авторов, называют ряд предположительных действий, описанных в литературе, сравнивают задания с моментами собственного педагогического опыта, объяснение уже выделенных методических закономерностей дается расширенно, расплывчато.

Худшие результаты при оценке образа методического действия продемонстрировали студенты, перешедшие на 4-й курс обучения. Количество неверных ответов в данной группе (45,8%) почти равно количеству верных (54,2%). Статистически значимой является разница между описанием методического действия и его осуществлением ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 83,03$, следовательно, $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ при $p \leq 0,05 = 9,488$, $p \geq 0,01 = 13,277$), что говорит о наличии у четверокурсников определенной теоретико-методической базы в виде объема знаний и недостаточной способности их применить. Такой результат объясняется тем, что на 4–5-й курсы приходится изучение большинства специальных предметных методик, а также тренировка в решении методических задач. Среди верных ответов преобладают неполные (в среднем 46,1%), в которых описание или выполнение действия только отчасти правильно. Это связано с тем, что, выделяя методическую проблему с помощью или самостоятельно, четверокурсники недостаточно полно анализируют ситуацию. Ориентировку в методической действительности можно охарактеризовать скорее как опору на метод проб и ошибок, реже – как основу, полностью взятую от преподавателя. Поэтому студенты недостаточно обосновывают выбор методического действия, что отличает их от пятикурсников. Более высокие результаты встречаются крайне редко и составляют в среднем 6,2% (3 балла) и 1,9% (4 балла). Следует отметить, что при описании возможных методических действий процент таких ответов несколько выше (3,0% и 7,8%) и существенно снижается в ходе реше-

ния методических задач (0,8% и 4,6% соответственно), что подтверждает отсутствие необходимых методических умений. Кроме того, несмотря на изученные в ходе 3-го курса специальные предметные методики, четверокурсники, как правило, не переносят знания в новые ситуации и отказываются от решения вариативных задач, выбирая только один предмет, предпочитают в качестве основы собственный конспект урока.

Итак, общая картина процессуальной стороны методических компетенций исследуемых групп, которая характеризуется как способность описывать методическое действие и выполнять его в ходе решения методических задач, показывает качественное превосходство пятикурсников по ряду аспектов. Они способны провести анализ методической ситуации, планирование и программирование ее решения, демонстрируют умение выполнить методическое действие, провести его анализ и оценку. Картина выполнения методического действия у пятикурсников верная, но недостаточно полная, т. к. опирается на суммарные теоретические методические знания и небольшой опыт решения методических задач, большая часть из которых – учебные. Ориентировочная основа методического действия получена в ходе обучения как готовый опыт, переданный учителем (преподавателем, книга), порой с применением метода проб и ошибок. Содержательно больше затруднений у пятикурсников вызывают методические задачи на выбор содержания, формы и средств обучения. Системный образ действия встречается редко (в среднем в 6,2%). Положительно выглядит стремление выпускников решать вариативные задачи (осуществлять перенос методических знаний из одной специальной методики в другую).

У четверокурсников большинство описаний, решений методических задач являются либо неверными, либо верными, но неполными. Действия более высокого уровня в данной группе встречаются единично. Специфичным является то, студенты данной группы более качественно и уверенно выполняют задания на описание методического действия, тогда как его выполнение вызывает существенные затруднения, чего не наблюдается у выпускников, у которых разница между ответами данных блоков не является значительной. Анализ результатов показывает, что четверокурсникам необходима помощь при выделении методической проблемы, анализ методической ситуации неполон, наблюдаются труд-

ности в выполнении и обосновании действия, которое чаще представляет собой применение метода проб и ошибок. Студенты не готовы к рассмотрению вариативных ситуаций и задач. Судя по неверным ответам, трудности чаще возникают при решении задач на выбор цели и структурирование формы обучения.

Результаты эксперимента показывают наличие положительного образа методического действия у большей половины участников. Образ качественно изменяется от 4-го курса к 5-му. Результаты (абсолютные числа) констатируют существенные отличия между группами и в способности описывать методическое действие, и в его выполнении ($\chi^2_{эмп.} > \chi^2_{кр.}$ при $p \leq 0,05 = 15,507$, $p \geq 0,01 = 20,09$). Несмотря на это, в обеих группах отмечаются некоторые трудности с выделением методической проблемы и формулированием задачи (неуверенность у студентов 5-го курса и необходимость помощи у первокурсников, которые имеют недостаточные представления о методических компонентах и взаимодействии между ними). Большие сложности вызывает анализ методической ситуации, в ходе которого практически в каждой исследуемой группе пропускались те или иные стороны (особенности школьников с нарушениями интеллектуального развития, специфика предмета изучения, редко – закономерности протекания педагогического процесса), либо, что иногда встречалось у студентов 5-го курса, верная картина дополнялась несущественными размышлениями (настроение, погода и др.). Планирование и программирование методических действий полностью вытекают из результатов анализа, поэтому в рассматриваемых группах мы видим пропорциональные трудности. Сложности у респондентов вызывает обоснование собственных действий даже при осуществлении верного решения.

Таким образом, студенты 4-го курса не готовы (ни теоретически, ни практически) к системному осмыслению методических явлений (только 1,9% студентов понимают закономерности). Студенты 5-го курса накопили сумму методических знаний и умений, однако самостоятельно систематизировать их в четкую картину методической действительности затрудняются, только 6,2% респондентов данной группы осуществляли абсолютно верные и адекватно обоснованные методические действия. Верные методические действия в исследуемых группах по преимуществу характеризуются процессуальной неполнотой и неточ-

ностью выполнения (описания), они шаблонны и являются повторением полученного опыта либо результатом проб и ошибок. Наиболее качественные действия, которые служат для решения вариативных методических задач и имеют в основе осмысленную системную ориентировку в деятельности, встречаются редко.

Итак, нами проанализированы оценки содержательной и процессуальной сторон методических компетенций. Результаты показывают, что начало развития методических компетенций приходится на 3-й курс обучения в вузе (изучение первых предметных методик) и к началу 4-го курса более половины студентов владеют образом методики как науки, однако содержательная сторона методических компетенций первокурсников характеризуется неполнотой образа методических явлений, недостаточной его системностью. Характеристика процессуальной стороны методических компетенций показывает, что при описании действия и решении методических задач студенты 4-го курса испытывают неуверенность, дают большой процент неверных решений, нуждаются в помощи при выделении методических проблем, реже – при их формулировании. Наибольшие трудности связаны с анализом методической ситуации и программированием действия, что объясняется не только отсутствием опыта, но и недостаточным осмыслением методических явлений, стремлением найти готовое решение для каждой задачи, а не понять ее суть. Это объясняет отсутствие желания и неспособность решать вариативные методические задачи. В общем процессуальная сторона методических компетенций первокурсников значительно отстает от содержательной.

Рост качества обеих сторон методических компетенций наблюдается к окончанию 5-го курса. Заметно улучшается содержательная сторона, однако пик качества приходится на знание методики как науки, где наблюдается большой процент верных ответов высокого качества. Но при этом системное представление у выпускников отличается от такового у первокурсников значительно по количеству, но незначительно по качеству. Считаем, что изучение большого количества предметных методик увеличивает сумму знаний о каждой из них в отдельности, а системное знание самостоятельно, на основе собственного анализа, практически не возникает и не продуцирует адекватного системного образа методических явлений. В связи с этим преобладающим оста-

ется неполное знание. Большое количество решенных методических задач (в рамках изучения специальных предметных методик и педагогической практики) значительно, по сравнению с четверокурсниками, повышает качество образа методического действия. Однако качественно он характеризуется преобладанием действий, нуждающихся в дополнении как при анализе методических ситуаций, так и при их планировании и программировании. Действия замедленны и теоретизированы. Считаем, что такая картина связана именно с недостаточностью системной ориентировки в предмете изучения, в связи с чем при решении подобных задач студент не старается осмыслить суть действия, а ищет готовую подсказку (от педагога, из книги, лекций и др.) как «рецепт». Неполнота образа методического действия, отсутствие системной ориентировки в нем не позволяют большинству выпускников в будущем свободно решать разнообразные методические задачи и, вероятно, ограничат возможности методической деятельности рамками одного преподаваемого предмета. При этом накопленная большая сумма методических знаний и умений дает определенные количественные результаты, а также появляется желание и некоторая уверенность при решении вариативных задач. Следует акцентировать внимание еще на одном важном факте – разница между образом методики и образом методического действия на 5-м курсе сглаживается, становится несущественной. Другими словами, выпускники знают «Что?» и «Как?» делать, а также умеют это осуществлять. Считаем такое соотношение сторон методических компетенций наиболее адекватным для перехода на новый профессиональный уровень развития специального педагога (олигофренопедагога).

Итак, исследование показало последовательное количественное и качественное развитие методических компетенций от 4-го к 5-му курсу, более высокое качество содержательной стороны методических компетенций исследуемых студенческих групп, повышение уровня методических действий к окончанию 5-го курса обучения, общую неполноту развития методических компетенций респондентов на данном этапе профессионализации. Однако следует учитывать и возможность того, что именно дальнейшая профессиональная деятельность позволит усовершенствовать методические компетенции до уровня системной ориентировки в деятельности. В связи с этим отдельной задачей является сравнительное ис-

следование методических компетенций студентов и олигофренопедагогов, а также изучение вопроса повышения уровня методической подготовки студентов (системная ориентировка в методической деятельности) в рамках образовательного процесса вуза.

Список литературы

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка: учеб. пособие для вузов. М. : Изд-во МГУ, 1985.
2. Гладун Л. А. Формирование методических компетенций у будущих специальных педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 2011.
3. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: дис. ... д-ра пед. наук в виде докл. М. : Акад. пед. наук СССР, 1975.
4. Саранцев Г.И. Методология предметных методик обучения // Педагогика. 2000. № 8. С. 16–23.

* * *

1. Gal'perin P. Ja. Metody obuchenija i umstvennoe razvitie rebenka: ucheb. posobie dlja vuzov. M. : Izd-vo MGU, 1985.
2. Gladun L. A. Formirovanie metodicheskikh kompetencij u budushhix special'nyh pedagogov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. M., 2011.
3. Pyshkalo A. M. Metodicheskaja sistema obuchenija geometrii v nachal'noj shkole: dis. ... d-ra ped. nauk v vide dokl. M. : Akad. ped. nauk SSSR, 1975.
4. Sarancev G.I. Metodologija predmetnyh metodik obuchenija // Pedagogika. 2000. № 8. S. 16–23.

Characteristics of development of methodological competences of students – future teachers of children with mental disabilities

The article deals with the research results regarding the methodological training of future teachers of children with mental disabilities: substantiates the empiric work based on the point of the competence, system and activity approaches, describes the process and evaluation criteria for methodological competence, analyses the information that characterizes the development of the contents and procedural aspects of the competences during the 4th and 5th years of study.

Key words: *professional training, specific teacher, methodological competences.*

(Статья поступила в редакцию 15.03.2016)