

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Абдиязова Сарвиноз Атаджановна

Независимый исследователь Ургенчского государственного университета имени

Абу Райхона Беруни

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19182063>

Аннотация: В тезисе обоснованы педагогические условия формирования и совершенствования учебно-методической компетентности будущих учителей начальных классов на основе современных педагогических технологий. Целью выступает выявление и операционализация условий, обеспечивающих устойчивое качество методической деятельности. Используются анализ источников, проектирование модели, педагогическое наблюдение и экспертная оценка. Научная новизна связана с интеграцией технологического, компетентностного и рефлексивного подходов.

Ключевые слова: учебно-методическая компетентность, будущий учитель начальных классов, педагогические условия, современные педагогические технологии, цифровая дидактика, формирующее оценивание, методическая рефлексия

В системе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов учебно-методическая компетентность приобретает статус ключевого результата, поскольку именно она обеспечивает связность между предметным знанием, психологией младшего школьника и технологией организации учебного процесса. В рамках специальности 13.00.02 методическая составляющая не сводится к набору приемов: она отражает способность проектировать образовательные ситуации, выбирать и обосновывать средства обучения, конструировать оценочные материалы, управлять деятельностью детей и осуществлять педагогическую рефлексию. При этом современная школа предъявляет дополнительные требования, связанные с цифровизацией, вариативностью учебно-методических комплексов, необходимостью дифференциации и инклюзивной чувствительности без подмены методической логики декларациями. Следовательно, проблема формирования и совершенствования учебно-методической компетентности будущих учителей начальных классов на основе современных педагогических технологий становится не частной, а системообразующей, требующей выявления педагогических условий, при которых технологии действительно работают как инструмент качества, а не как внешняя инновационная оболочка.

Теоретическое основание исследования задается компетентностным подходом, трактующим результат подготовки через готовность действовать в типичных и проблемных профессиональных ситуациях, и технологическим подходом, ориентирующим проектирование обучения на воспроизводимость, управляемость и диагностичность. Однако в контексте начального образования технологизация не должна вести к шаблонности, так как образовательный процесс строится вокруг

динамики развития ребенка, его мотивации и речевого, познавательного, эмоционального опыта. Поэтому методологически значимой становится интеграция технологического подхода с деятельностной и рефлексивной перспективой, где технология понимается как осмысленный способ организации деятельности, а не как жесткий алгоритм. Данный тезис согласуется с положениями о целостности педагогического процесса и необходимости проектирования урока как системы целей, содержания, методов, средств и контроля, взаимосвязанных через учебную деятельность учащихся [2; 3]. Международные исследования, посвященные технологическому знанию учителя, подчеркивают, что цифровые средства усиливают обучение лишь тогда, когда педагог связывает их с содержанием и методикой преподавания, а не заменяет ими дидактические решения [6]. Это позволяет уточнить предметную область: не «внедрение технологий» само по себе, а педагогические условия, обеспечивающие превращение технологий в ресурс профессионального становления.

Цель тезиса состоит в обосновании педагогических условий формирования и совершенствования учебно-методической компетентности будущих учителей начальных классов на основе современных педагогических технологий и в раскрытии механизма их реализации в образовательной программе. Для достижения цели использованы анализ научно-методических источников и нормативных требований к подготовке педагога, моделирование структуры компетентности и педагогических условий, наблюдение за учебно-практической деятельностью студентов в ходе микропреподавания и практики, а также экспертная оценка качества методических продуктов (конспекты уроков, диагностические материалы, цифровые ресурсы). Выбор указанных методов обусловлен тем, что учебно-методическая компетентность проявляется в продуктах проектирования и в действиях, а значит требует сочетания анализа документации, наблюдения и оценивания по критериям.

Учебно-методическая компетентность будущего учителя начальных классов в данном исследовании рассматривается как интегративное качество, включающее ценностно-мотивационный компонент (принятие ответственности за результаты обучения и развитие ребенка, установка на методическое саморазвитие), когнитивно-методический компонент (знание целей начального образования, методик обучения, принципов отбора содержания, логики построения урока), операционно-технологический компонент (умение проектировать урок, организовывать учебное взаимодействие, применять современные педагогические технологии и цифровые средства), диагностико-оценочный компонент (конструирование критериев, инструментов формирующего и итогового оценивания, анализ ошибок), рефлексивно-коррекционный компонент (самоанализ, корректировка методических решений, построение индивидуальной траектории профессионального роста). Такая структура позволяет не дробить компетентность на несвязанные умения, а удерживать ее как систему, где методическое решение проверяется результатом учебной деятельности детей и собственным профессиональным развитием студента [1; 4].

Ключевой вопрос заключается в том, какие педагогические условия обеспечивают не разовое освоение приемов, а устойчивое формирование и последующее совершенствование компетентности. Первым условием выступает контекстно-

деятельностная организация подготовки, при которой студенты систематически решают профессионально ориентированные задачи, близкие к реальным ситуациям начальной школы: планирование тематического цикла, проектирование урока с учетом возрастной психологии, подбор учебных текстов и наглядности, разработка заданий разного уровня сложности, подготовка фрагментов урока и их проведение в формате микропреподавания. Важно, что контекстность здесь означает не только имитацию, но и обязательное обсуждение оснований выбора методов и средств. Современные педагогические технологии (проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, технология развития критического мышления, проектная деятельность в адаптированном для младшего школьника виде) становятся содержанием практики тогда, когда студент осваивает их как способ достижения конкретных образовательных результатов и как инструмент поддержки учебной мотивации, а не как набор модных техник [3; 5]. Данное условие требует изменения логики занятий по методике: от объяснения «как надо» к совместному проектированию, выполнению и анализу методических действий.

Вторым условием является рефлексивно-экспертное сопровождение методических проб, обеспечивающее качественную обратную связь и перевод опыта в осознанное знание. Практика показывает, что без рефлексии студент часто воспроизводит внешнюю форму технологии, не понимая ее дидактической функции: например, формально организует работу в группах, но не выстраивает учебную задачу и критерии результата. Поэтому необходима система рефлексивных процедур: разбор урока по заранее заданным критериям, сопоставление целей и результатов, анализ типичных затруднений детей, выявление методических ошибок, обсуждение альтернативных решений. Экспертная составляющая реализуется через согласованные рубрики оценивания методических продуктов, включающие показатели целеполагания, логики содержания, адекватности методов возрасту, качества заданий, использования цифровых средств, организации обратной связи и дифференциации. Существенно, что экспертная оценка должна быть не карательной, а развивающей, позволяющей студенту строить план улучшения. Это соответствует представлению о профессиональном росте учителя как о цикле «проектирование, действие, анализ, коррекция» [2; 4].

Третьим условием выступает интеграция цифровой дидактики в методическую подготовку, понимаемой не как обучение работе с отдельными приложениями, а как формирование способности выбирать цифровые средства по педагогическим основаниям и обеспечивать безопасную, доступную и развивающую образовательную среду. Для начальной школы особенно значимы вопросы дозирования экранной нагрузки, визуальной ясности, опоры на действие и речь, а также защита от подмены мышления клиповым потреблением. Следовательно, цифровые инструменты должны включаться в технологию урока как средство поддержки понимания, тренировки, обратной связи и индивидуализации. Концепт технологического педагогического знания подчеркивает необходимость взаимной согласованности содержания, методики и технологии, когда цифровой ресурс выбирается исходя из учебной задачи и особенностей темы [6]. В подготовке учителя это реализуется через разработку цифровых фрагментов урока, создание интерактивных упражнений, подбор

электронных текстов и визуализаций, а также обязательную экспертизу цифрового продукта по дидактическим и этическим критериям.

Четвертым условием является внедрение формирующего оценивания как базового механизма совершенствования учебно-методической компетентности. Формирующее оценивание важно в двойном смысле: как предмет освоения студентом для будущей работы с детьми и как способ оценивания самого студента в процессе подготовки. Когда оценка строится только как итоговый балл, студент ориентируется на формальное соответствие требованиям; когда же используются критерии, самооценка, взаимная оценка, «точки контроля» и корректирующая обратная связь, возникает культура методического улучшения. Для начальной школы формирующее оценивание тесно связано с поддержкой учебной мотивации, развитием рефлексии ребенка и формированием адекватной самооценки, поэтому будущий учитель должен уметь конструировать задания с прозрачными критериями, использовать наблюдение и диагностические мини-инструменты, интерпретировать ошибки как источник обучения, а не как повод для санкции [5]. В вузовской подготовке это условие реализуется через портфолио методических продуктов, где каждый следующий продукт создается на основе анализа предыдущего и целевых рекомендаций.

Предложенный комплекс условий задает механизм формирования и совершенствования компетентности как последовательность взаимосвязанных этапов: на ориентировочном этапе студент осваивает понятийный аппарат, критерии качества урока и логику современных технологий; на проектировочном этапе разрабатывает конспекты, задания и цифровые ресурсы; на деятельностном этапе осуществляет микропреподавание и практику с фиксацией наблюдаемых результатов; на рефлексивно-коррекционном этапе анализирует данные, получает экспертную обратную связь и вносит изменения в методические решения. Научная новизна подхода состоит в том, что педагогические условия рассматриваются не как внешние организационные меры, а как система взаимных усилителей: контекстная практика обеспечивает материал для рефлексии, рефлексия повышает осмысленность использования технологий, цифровая дидактика расширяет инструментарий проектирования, а формирующее оценивание превращает оценку в ресурс улучшения. В результате учебно-методическая компетентность становится измеряемой через динамику качества методических продуктов и устойчивость профессиональных решений.

Критериальный аппарат сформированности компетентности опирается на согласование целей, содержания, методов и оценивания; методическую целесообразность применения технологий; качество дидактических материалов и заданий; способность к дифференциации и поддержке учебной самостоятельности; наличие рефлексивных выводов и корректирующих действий. Практическая значимость заключается в возможности внедрения описанных условий в дисциплины методического цикла и педагогическую практику, а также в использовании рубрик и портфолио как инструмента управляемого профессионального роста.

В заключение следует отметить, что формирование и совершенствование учебно-методической компетентности будущих учителей начальных классов на основе современных педагогических технологий достигает устойчивого результата при

реализации комплекса педагогических условий, включающих контекстно-деятельностную организацию подготовки, рефлексивно-экспертное сопровождение, интеграцию цифровой дидактики и системное формирующее оценивание. Их взаимосвязанная реализация обеспечивает переход от формального освоения методик к осмысленному проектированию урока и ответственному управлению учебной деятельностью младших школьников, а также задает механизм непрерывного улучшения методических решений в ходе профессионального становления.

Adabiyotlar, References, Литературы:

1. Азизходжаева Н. Н. Педагогик технология ва педагогик маҳорат. Тошкент: Ўқитувчи, 2006. 160 б.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Москва: Академия, 2003. 176 с.
5. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. London: King's College London, 1998. 32 p.
6. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. New York: Teachers College Press, 2006. P. 1017–1054.