

УДК / UDC 378.147

Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников

Н. Ю. Данилова

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Одной из главных профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов является готовность осуществлять работу в соответствии с ФГОС НОО. Несоответствие многих существующих методических рекомендаций и разрабатываемых студентами технологических карт уроков системно-деятельностному подходу, лежащему в основе ФГОС НОО, связано с проблемой недостаточной сформированности данной компетенции у выпускников вузов. Это определило цель данного исследования: определить содержание, операционализировать и детализировать методику работы по формированию у студентов – будущих педагогов данной профессиональной компетенции.

Материалы и методы. В качестве материала исследования были использованы, с одной стороны, теоретические работы отечественных и зарубежных авторов о сущности профессиональных компетенций и их структуре, с другой стороны, содержание и формы работы со студентами в сфере их подготовки к осуществлению процесса лингвистического образования младших школьников. Основные методы исследования – анализ специальной литературы по проблемам применения компетентностного подхода в образовании, ретроспективный анализ опыта, концептуальные обоснования и анализ педагогической практики.

Результаты. Нами выделены три главных компонента компетенции – когнитивный, деятельностный и ценностный – и основные направления и проблемы работы по их формированию. Для когнитивного компонента существенной проблемой является понимание концептуальных положений стандарта и сущности таких элементов обучения, как учебная задача, обобщенный способ действия применительно к освоению детьми знаний и умений в области начального курса русского языка. Формирование деятельностного компонента компетенции разделено нами на три ступени: 1) детальный анализ положительного и отрицательного опыта других педагогов, 2) дополнение соответствующих ФГОС технологических карт уроков и переработка проектов уроков, не соответствующих требованиям системно-деятельностного подхода; 3) создание студентами собственных проектов уроков. К этапам формирования ценностного компонента компетенции при обучении в вузе относятся 1) предъявление ценностей, реализуемое в ходе эвристического обучения самих студентов; 2) осознание ценностей (рефлексия данного опыта обучения), 3) принятие ценностей в процессе участия в

ролевых играх, в результате чего концептуальные положения стандарта приобретают для каждого студента личностный смысл, 4) реализация ценностей в деятельности (осуществление преподавательской деятельности и признание плодотворности применения системно-деятельностного подхода в обучении русскому языку младших школьников).

Обсуждение и выводы. Проведенное исследование позволило нам сделать вывод о том, что наименее разработанными в современной методике обучения студентов – будущих педагогов являются вопросы формирования ценностного компонента компетенций, а также определение измерительных материалов и самой процедуры измерения для оценки сформированности деятельностного и ценностного компонентов компетенции.

Ключевые слова: лингвистическое образование, младшие школьники, системно-деятельностный подход, развивающее обучение, профессиональные компетенции, когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты.

Для цитирования: Данилова Н. Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 153–172.

Formation of professional competences of students – future teachers in the field of linguistic education of younger students

Nadezhda Yu. Danilova

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. One of the main professional competencies of students – future teachers is their readiness to work in accordance with the Federal state educational standards (FSES). Non-compliance of many existing guidelines and develop students routings lessons system-activity podhodom underlying education standards, due to the lack of formation of this competence of graduates. This determined the purpose of this study: to determine the content, operationalize and detail the methodology of work on the formation of students – future teachers of this professional competence.

Materials and methods. The research material was used, on the one hand, theoretical works of domestic and foreign authors on the essence of professional competencies and their structure, on the other hand, the content and forms of work with students in the field of their preparation for the implementation of the process of linguistic education of primary school children. The main research methods are the analysis of special literature on the problems of applying the competence approach in education, retrospective analysis of experience, conceptual justifications and analysis of pedagogical practice.

Results. We have identified three main components of competence - cognitive, activity and value-and the main directions and problems of their formation. For the cognitive component, an essential problem is understanding the conceptual provisions of the standard

and the essence of such elements of learning as the educational task, the generalized method of action in relation to the development of children's knowledge and skills in the field of the initial course of the Russian language. The formation of the activity component of competence is divided into three stages: 1) a detailed analysis of the positive and negative experience of other teachers, 2) adding appropriate FSES technological maps of lessons and processing projects of lessons that do not meet the requirements of the system-activity approach; 3) creating students' own projects of lessons. The stages of formation of the value component of competence in higher education include 1) presentation of values, implemented in the course of heuristic training of students themselves; 2) awareness of values (reflection of this learning experience), 3) acceptance of values in the process of participation in role-playing games, as a result of which the conceptual provisions of the standard acquire a personal meaning for each student, 4) implementation of values in activities (implementation of teaching activities and recognition of the fruitfulness of the system-activity approach in teaching Russian to younger students).

Discussion and conclusion. The conducted research allowed us to conclude that the least developed in the modern methodology of teaching students – future teachers are the issues of formation of the value component of competencies, as well as the definition of measuring materials and the measurement procedure itself to assess the formation of the activity and value components of competence.

Key words: linguistic education, younger students, system-activity approach, developing training, professional competence, cognitive, activity and value components.

For citation: Danilova, N, Yu. (2020) Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov – budushchih pedagogov v oblasti lingvisticheskogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov [Formation of professional competences of students – future teachers in the field of linguistic education of younger students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. 2020. No 2. P. 153–172. (In Russian).

Введение

В соответствии с введенным ФГОС ВПО последнего поколения в результате обучения в вузе студенты должны овладеть рядом профессиональных компетенций. Однако работа по их формированию связана с некоторыми не до конца разрешенными проблемами, что проявляется в недостаточно высоком уровне сформированности определенных стандартом компетенций. Так, для обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») компетенцией является «готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями ФГОС

НОО» (ПК-1). Если проводить ранжирование всех представленных в стандарте компетенций, то ПК-1 относится к «пороговым функциональным компетенциям», если использовать терминологию, предложенную Е.Н. Кулаковой и ее соавторами [7], поскольку наличие данной компетенции – необходимое условие выполнения профессиональных обязанностей педагога. Однако наблюдения за проводимыми студентами уроками на практике, анализ предлагаемых учителями и методистами конспектов и технологических карт уроков, представленных в сети Интернет, показывает, что в полной мере требованиям стандарта отвечают лишь немногие из данных разработок, следовательно, компетенция ПК-1 у многих выпускников педагогических факультетов вузов является сформированной не в полной мере.

Проблемы внедрения основных принципов ФГОС НОО в практику обучения младших школьников отмечаются многими отечественными учеными и педагогами-практиками. В качестве причин указываются при этом как недостаточная конкретизация концептуальных положений стандарта, так и отсутствие для их реализации достаточного количества доступных учителям и студентам методических разработок, на которые можно было бы опираться. Отмечаемые проблемы требуют более глубокого рассмотрения их причин и поиска возможных путей их разрешения.

Цель нашего исследования – определить содержание и методику работы по формированию компетенции ПК-1 в соответствии с выделенными на основе вычлененных компонентов данной компетенции направлениями.

Гипотеза исследования – работа по формированию компетенции ПК-1 у современных студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников будет эффективной, если проводить целенаправленную работу по формированию всех компонентов компетенции.

Задачи работы: рассмотреть основные проблемы подготовки выпускников средней школы, препятствующие успешному овладению профессиональными компетенциями; изучить подходы к определению структуры профессиональных компетенций в работах отечественных и зарубежных ученых; выделить этапы формирования различных компонентов компетенций и определить содержание, формы и методы работы на каждом из выделенных этапов.

Обзор литературы

Во ФГОС ВПО определен перечень профессиональных компетенций, структурный состав каждой компетенции определяется организациями высшего профессионального образования. При этом традиционно в качестве компонентов компетенций рассматриваются приобретаемые студентами знания, умения и навыки. Однако многие исследователи указывают на отличие компетентностного подхода в образовании от традиционного ЗУНовского подхода, подчеркивая усиление в современном образовании практической составляющей обучения и предлагая определять результаты профессиональной подготовки выпускников вуза не только комплексом освоенных знаний, умений и навыков [5]. При этом до сих пор не сформировалось единое мнение о сущности и компонентном составе формируемых компетенций, расплывчатость соответствующих определений, отсутствие «операционализированных описаний» компетенций уже становились предметом научной рефлексии как в зарубежной [16], так и в отечественной литературе [6]. Голландские исследователи Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer, размышляя о причинах неоднозначности в понимании компетенции, указывают при этом на символический характер понятия «компетенция», допускают принципиальную возможность множества определений, различающихся в зависимости от цели их построения, позиции автора (его опыта, представлений об исходных понятиях) и контекста использования определения [20].

В педагогике существуют различные представления о структуре компетенций. В работах зарубежных (европейских) ученых представления о компетенциях эволюционировали от поведенческого и функционального подходов, предполагавших включение в структуру компетенции таких компонентов, как знания, «выполнение функциональных обязанностей в соответствии со стандартами», личностные качества (установление доверительных отношений, межличностное понимание, уверенность в себе, самоконтроль, адекватная самооценка и др.) и особенности поведения, к многомерному («целостному») подходу [7], включающему в модель компетенции такие составляющие, как знания, профессиональные умения, личностные качества, этические компоненты, а также непрерывное обучение, рефлексия, «способность к решению проблем в условиях неопределенности» [21]. Так, R.J. Mirabile выделяет в качестве возможных компонентов компетенции знания, навыки, высокий уровень выполнения

профессиональной деятельности, мотивы, ценности и убеждения [17]. К. Кеер, используя сравнение внутреннего устройства компетенции с частью человеческого организма (пальцами и ладонью), относит к элементам компетенции («пальцам») знания, навыки, опыт, контакты и ценности, однако и координация элементов («ладонь»), и контроль над всей системой («нервная система») также входят в структуру компетенции [15]. Согласно концепции В.И. Байденко, в каждой компетенции присутствуют мотивационная, этическая, когнитивная, операционно-технологическая, социальная и поведенческая составляющие [2]. Э.Ф. Зеер включает в структуру компетенции мотивационный и эмоционально-волевой компоненты [4]. По мнению А.К. Марковой, в структуре профессиональной компетенции, которую автор называет «компетентностью», выделяются гносеологический, ценностно-смысловой, деятельностный и личностный компоненты [9]. Ю.Г. Татур считает, что в структуре каждой компетенции следует выделять когнитивную (знание и понимание), деятельностную (практическое и оперативное применение знаний) и ценностную составляющие [13]. Американские исследователи L.M. Spencer и S.M. Spencer предложили для представления структуры компетенции модель айсберга, видимую, надводную часть которого образуют знания и умения, приобретаемые в процессе обучения; невидимую же, подводную часть айсберга составляют мотивы, личностные качества, Я-концепция, и этим компонентам компетенции трудно научить в процессе профессионального образования [19]. Некоторые авторы, в частности, S. В. Parry, предлагают учитывать в структуре компетенции только те компоненты, которые можно развить (сформировать) в процессе обучения и измерить (это интеграция соответствующих знаний, навыков и отношений), поэтому ценности и мотивы как не приобретаемые в процессе обучения и трудно-измеримые в составе компетенции не рассматриваются [18].

Таким образом, в структуре компетенций, наряду с компонентами, которые соотносятся со знаниями, умениями и навыками, проявляемыми в профессиональной деятельности, многими авторами выделяется ценностный (мотивационный) компонент. Однако в перечне требований к результатам профессиональной подготовки данный компонент не приводится, методика формирования данного компонента практически не разработана. В некоторых случаях намечаются подходы к созданию соответствующей методики. Так, И.Б. Шмигирилова для методики обучения

школьников определила факторы, способствующие формированию компетенций, и среди них выделила «мотивационное обеспечение и ценностную ориентацию деятельности на основе создания возможностей самореализации участников учебного процесса» [14, с. 262]. Однако более детально и применительно к высшему образованию данный вопрос не рассматривается.

Игнорирование необходимости работы по формированию ценностного компонента профессиональных компетенций приводит к тому, что для выпускников вуза многие профессиональные требования оказываются не наполненными ценностным смыслом, поэтому выполняются формально, что не может, в частности, обеспечить достижения учениками всех требуемых современным стандартом результатов обучения. Недостаточно разработана методика формирования и других компонентов каждой из компетенций.

Материалы и методы

Рассмотрим далее особенности формирования профессиональной компетенции ПК-1 («готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями ФГОС НОО») у студентов ЛГУ им. А. С. Пушкина в процессе изучения методики обучения младших школьников русскому языку.

В нашем исследовании использованы как теоретические (анализ специальной литературы по проблемам применения компетентного подхода в образовании, вопросам определения понятий «компетенция» и «ценность», выделения компонентов компетенций и этапов интериоризации ценностей; сравнение, обобщение), так и эмпирические методы (ретроспективный анализ опыта, концептуальные обоснования и анализ педагогической практики).

В процессе изучения специальной литературы мы, разделяя представление о возможности различных определений понятия «компетенция», провели сопоставительный анализ выводов разных авторов и на основе результатов анализа, а также исходя из цели нашей работы (определить содержание и методику работы по формированию компетенции ПК-1 у студентов – будущих педагогов), выделили три компонента компетенции, наиболее существенные для профессиональной подготовки учителей начальной школы, – когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты.

На следующем этапе нами были определены составляющие образовательного процесса (содержание, формы, методы и приемы работы), способствующие формированию каждого из данных компонентов. Рассмотрение образовательного процесса в данном аспекте, анализ практического опыта позволил нам выделить основные проблемы формирования рассматриваемой компетенции, многие из которых оказались связанными с деятельностным и ценностным компонентами. Причины данных проблем связаны с различными факторами, в частности – психологическими и социальными, рассмотрение которых мы также включили в данное исследование.

На основе ретроспективного анализа педагогического опыта мы выделили три ступени формирования деятельностного компонента и раскрыли содержание и методику работы на каждой ступени на примере изучения дисциплины «Методика обучения грамоте», предложили обоснование использования предлагаемых нами приемов и средств работы.

Анализ процесса формирования ценностного компонента (на основе изучения психологической литературы и наблюдения за практической деятельностью студентов) позволил нам выделить несколько этапов интериоризации ценностей, которые могут быть осуществлены в процессе обучения в вузе. Для каждого из данных этапов мы определили приемы и формы работы.

Понимая, что представленная в данной работе методика является одним из возможных подходов операционализировать и детализировать процесс формирования профессиональных компетенций, в завершающей части работы мы определили выявленные проблемы и перспективы исследования.

Результаты исследования

Выделяемый практически всеми исследователями когнитивный (гносеологический) компонент компетенции соотносится со знаниями в традиционном подходе к обучению. Освоению данного компонента способствует изучение на лекционных и практических занятиях, а также в процессе самостоятельного анализа специальной литературы принципов, основных методов, приемов, средств и форм работы по реализации системно-деятельностного подхода к организации лингвистического образования младших школьников.

Важнейшими принципами обучения в данном отношении являются такие общедидактические принципы, как принцип развивающего обучения, принцип активности и сознательности, принцип связи обучения с жизнью, принцип усвоения обобщенных способов действия; а также частнодидактические принципы: коммуникативный принцип (необходимость формирования у учащихся коммуникативных умений), принцип единства изучения языка и обучения речи (необходимость изучения единиц языка в единстве их значения, формы и функции; необходимость связи изучения языка с обучением всем видам речевой деятельности), принцип опоры на модели языка и алгоритмы речи (необходимость использования моделей построения языковых единиц и алгоритмов речевых действий, например, модели построения рассуждения или алгоритма написания сжатого изложения, алгоритма осуществления саморедактирования текста сочинения и изложения), принцип сопоставления и дифференциации единиц языка в процессе речевого выбора (необходимость развития умения сравнивать и устанавливать различия сходных в каком-либо отношении языковых единиц для адекватного выбора слов (из имеющихся в языке гипонимов, синонимов, паронимов), грамматических конструкций, типа, жанра, композиции и стиля текста).

К методам обучения, позволяющим реализовать системно-деятельностный подход, относятся методы обеспечения мотивации учебно-познавательной деятельности (в частности, создание проблемных ситуаций), языковой анализ, в особенности используемый на этапе подготовки к изучению (открытию) нового, метод конструирования, предполагающий построение речевых единиц по известным моделям, эвристические (поисковые) методы (лингвистический эксперимент, метод информационного поиска, методы моделирования и построения алгоритма), творческие методы (проектные задачи, сочинения – составление текстов определенных жанров, используемых в коммуникативной практике), методы самоконтроля и самооценки [11].

Если усвоение соответствующих знаний не вызывает у будущих педагогов существенных трудностей, то глубокого понимания концептуальных положений стандарта часто не происходит. Так, применительно к изучению русского языка студентам сложно отличить учебную задачу, связанную с усвоением обобщенного способа действия, от конкретно-практической задачи. В частности, такое непонимание наблюдается в

связи с решением орфографических задач. Отчасти непонимание обусловлено тем, что студентов, бывших школьников, их собственные учителя не учили осознанию общих принципов русского правописания, поэтому предлагаемое объяснение типа «в слове *заботливый* в суффиксе пишется *и*, так как в сильной позиции (*счастливый*) пишется *и*», субъективно воспринимается с недоверием, укоренившаяся привычка приводить иное объяснение («суффикс *-лив-* нужно запомнить») не позволяет принять более правильное, но для многих студентов непривычное решение и упорядочить собственные представления о принципах русской орфографии. Помимо отсутствия соответствующих знаний, в целом неумение обобщать и анализировать типично для выпускников школ России, в структуре умений большинства из которых репродуктивные умения преобладают над интеллектуальными умениями высокого уровня [10]. Если же учитывать установленный социологами факт «двойного негативного отбора», типичного для выбора профессии школьного учителя в нашей стране [10], то необходимо выстраивать систему обучения будущих педагогов так, чтобы образование в вузе позволяло исправить недочеты среднего образования и способствовало развитию у студентов умений анализировать, обобщать, выдвигать гипотезы и др.

Соотносимый с навыками и умениями деятельностный компонент компетенции осваивается в ходе выполнения практических и лабораторных работ, а также в процессе прохождения педагогической практики и написания курсовых и дипломных работ. Умение проектировать и проводить уроки в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода формируется еще более тяжело, чем когнитивная составляющая компетенции ПК-1. Для реализации требований стандарта в разработке конкретных уроков требуется не только умение выбирать среди готовых разработок наиболее эффективные, понимая при этом методический смысл использования тех или иных средств и приемов, но и умение самостоятельно реализовать принципы системно-деятельностного подхода, поскольку часто готовых технологических карт уроков по изучению конкретной темы курса русского языка в открытых и доступных студентам источниках найти невозможно.

В качестве первой ступени формирования деятельностного компонента рассматриваемой компетенции мы предлагаем проводить детальный анализ положительного и отрицательного опыта других педагогов. В качестве примера последовательной и глубоко продуманной реализации

требований ФГОС НОО на практических занятиях и в процессе подготовки к ним мы рассматриваем методические разработки к программе «Гармония», созданные ее авторами, а также другими методистами. Так, например, в курсе «Методика обучения грамоте» студенты внимательно анализируют страницы букваря и методические рекомендации к нему [12] и готовят ответы на вопросы, побуждающие их к осмыслению предлагаемых детям заданий и речевого дидактического материала, к их глубокому методическому анализу, а также к разработке дополнений. Так, при изучении первых уроков обучения грамоте по УМК «Гармония» студенты готовят развернутые ответы на вопросы и задания: Каким требованиям к современным урокам отвечают эти разработки? Как учащиеся «открывают» функции речи, признаки «хорошей» речи, правила вежливой речи? Какие еще «открытия» совершают дети? Какие методические приемы используются для организации наблюдений перед совершением «открытия»? Какие схемы (модели) используются на уроках? Как организовано обучение моделированию? Какие компоненты выделяются внутри этапа урока, связанного с «открытием» нового знания? На с. 26 [12] эвристическая беседа не приводится. Постройте последовательность вопросов самостоятельно. Что нужно сделать учителю, если дети не «откроют» пробел [12, с. 37]? Какой вспомогательный вопрос можно задать? Как создается ситуация успеха (успешного «открытия») и обеспечивается возможность правильного ответа (открытия) об обозначении слова [12, с. 40]? Приведите примеры создания проблемной ситуации на уроках. Как вводится задание заговорить в деловом (научном) или художественном стиле? Почему именно так? Почему нельзя дать задание: «Заговорите как художник»? Почему читающим детям доверяют читать только предложения, написанные ученым? Какие задания помогают создать положительную мотивацию для овладения чтением? Как организовано повторение в начале урока? Какие используются приемы? Как осуществляется дифференцированный подход? Как организована оперативная обратная связь? Какая и с какой целью проводится работа с родителями? Как проводится первичное закрепление? Какие дополнения и изменения Вы бы предложили внести в представленные разработки?

На второй ступени освоения деятельностного компонента студентам предлагается дополнить в целом удачные и соответствующие требова-

ниям стандарта разработки уроков: определить цели и этапы урока, определить УУД, формируемые на каждом этапе урока; дополнить урок соответствующим теме упражнением по развитию речи, беседой, подводящей детей к осознанию обобщенного способа действия, предложить способ организации оперативной обратной связи, заменить повторяющиеся приемы подготовки к восприятию букварного текста другими и др.

После проведения анализа положительного методического опыта студентам предлагается проанализировать и переработать технологические карты уроков, не соответствующие требованиям системно-деятельностного подхода. Помимо нахождения недостатков и их исправления студентам предлагается определить, к каким негативным последствиям приведет обнаруженный методический недочет. Анализ негативных последствий представляется нам необходимым как для овладения деятельностным компонентом компетенции, так и для более осознанного усвоения гносеологического компонента.

В качестве отрицательных примеров используются не соответствующие ФГОС или соответствующие лишь формально разработки уроков, размещенные практикующими педагогами в сети «Интернет», а также конспекты уроков, созданные другими студентами. Так, например, в разработках уроков изучения новой буквы в ходе коллективного разбора на практических занятиях выделяются следующие недочеты:

1) разработчик недостаточно конкретно определяет цели урока, что не дает возможности учителю соотнести цели и результаты урока, провести самоанализ эффективности урока (например, формулировка цели урока знакомства с буквой «С» – «создание условий для осознания и осмысления новой учебной информации, применения знаний и умений в знакомой и новой учебной ситуации через общеклассную и индивидуальную формы организации познавательной деятельности» – может быть применена для любого урока, не только по обучению грамоте и не только в начальной школе; формальный подход к разработке технологической карты как правило сочетается с формальным выполнением требований стандарта и в итоге – с невозможностью его реализации);

2) учитель неверно определяет функцию того или иного этапа урока (например, ошибочно определяет повторение изученного на прошлых уроках как первичное закрепление нового, что приводит к отсутствию настоящей работы по первичному закреплению на уроке и как следствие – недостаточно глубокому усвоению детьми нового, к появлению проблем в усвоении последующих тем курса);

3) не реализуется дифференцированный подход (во время анализа слогов в столбиках и повторения правил их чтения учитель не планирует специальных заданий для хорошо читающих детей, для детей, уже умеющих читать по слогам, что неизбежно приведет к нарушениям дисциплины, психологическому дискомфорту, к тому, что читающим детям будет неинтересно учиться);

4) на уроке не проводится составление схем, которые способствовали бы развитию абстрактного мышления (познавательных УУД);

5) ученики просто знакомятся с правилом в учебнике, но не обсуждают, не анализируют его, что не позволяет включить в урок работу по информационному поиску и формировать познавательные УУД;

6) после решения конкретно-практической задачи (например: «Что нужно изменить в звуковой схеме слова *мышка*, чтобы она была верной соответствовала слову *мышка?*») детям не предлагается сделать вывод, обобщение (в частности, о том, что *Ы* может быть только после буквы твердого согласного), то есть не проводится работа над осознанием обобщенного способа действия;

7) не планируется повторное выборочное чтение слов в столбиках с языковой пропедевтикой, развивающее как познавательные УУД (анализа, сравнения, классификации), так и беглость и сознательность чтения;

8) не продумываются возможности организации работы в парах (для развития коммуникативных УУД);

9) физкультминутки оказываются не связанными с темой урока, отвлекающими внимание детей от темы урока, тогда как для возможно более полного насыщения урока полезной в различных отношениях деятельностью учащихся лучше применять полифункциональные физкультминутки, позволяющие организовать оперативную обратную связь, ввести дыхательно-речевые упражнения, способствующие улучшению вентиляции легких, мозгового кровообращения и развивающие плавный долгий выдох, нижнереберно-диафрагмальное дыхание и четкую дикцию; провести дидактические игры с движением для закрепления изучаемого материала, сформировать различные УУД, например, коммуникативные – в случае проведения игры по командам;

10) в урок не включается чтение слов в столбиках и простейших текстов с изученными буквами, что не позволяет детям ощутить результат выполнения технических упражнений по фонетическому анализу и чтению слогов: они учат буквы, чтобы научиться читать слова и тексты и узнавать новое; отсутствие чтения слов и текстов не способствует формированию познавательного интереса и воспитания любви к чтению;

11) не продумывается работа по осмыслению букварного текста, что не позволяет заложить основы для развития умений работать с информацией;

12) не продумывается целесообразность включения того или иного речевого материала, что может привести к ситуации неуспеха (например, на уроке знакомства с буквой «Т» детям предлагается провести полный фонетический анализ слова *теремок*, тогда как произнести изолированно второй и четвертый звуки в этом слове, не исказив их существенно, невозможно);

13) учащимся предлагаются вопросы, на которые нельзя ответить, что может привести детей к непониманию излагаемого учителем, негативной оценке своих действий и к нежеланию учиться (например: «Прослушайте слоги *со, са, су, си, се* и определите, какой в слогах одинаковый звук»).

14) введенная с учетом возрастных особенностей первоклассников на этапе подготовки к изучению нового игровая ситуация не завершается, что может привести к психологическому дискомфорту и помешать успешному освоению нового материала (например, в начале урока учитель сообщает: «Ребята, сегодня у нас в гостях старичок, который поймал золотую рыбку. Но рыбка хитрая, она загадала нашему старичку несколько слов и сказала, что исполнит желание только если он сможет назвать первые звуки и букву в её словах. Вы хотите помочь ему?» Дети, отгадав загадку рыбки, ждут завершения сказочной ситуации, но учитель исполнение желания не запланировал, у детей радость от встречи с известными сказочными персонажами сменяется разочарованием, в ожидании продолжения сказки они могут невнимательно отнестись к следующему за этим этапом урока изучению нового; использованный учителем игровой метод может принести поэтому не пользу, а вред).

Наконец, завершающая ступень формирования деятельностного компонента – создание студентами собственных проектов уроков. На практических занятиях проводится обсуждение в мини-группах всех составленных технологических карт, лучшие из них подвергаются коллективному анализу и доработке.

Наиболее сложен механизм формирования ценностного компонента профессиональных компетенций. Ценности как «глубинные мотивационные структуры» [8], регуляторы поведения формируются длительно, в этом процессе (интериоризации ценностей) выделяется несколько этапов: 1) предъявление ценностей, 2) осознание ценностей самим человеком, 3) принятие ценностей, 4) реализация ценностей в поступках,

5) закрепление ценностей в направленности личности и их переход в качества личности [1]. Очевидно, что в процессе обучения в вузе полный цикл формирования ценностей невозможен.

Для формирования ценностного компонента профессиональной компетенции ПК-1, который относится к типу инструментальных ценностей (ценностям-принципам, или ценностям-средствам) необходимо сначала эту ценность будущим педагогам, как правило не участвовавшим в школьном детстве в эвристическом обучении, предъявить. Для этого мы предлагаем использовать элементы эвристического обучения на занятиях со студентами (постановка ими вопросов «Что? Как? Почему?» к теме на основе знакомства с ключевыми понятиями рассматриваемого вопроса, выдвижение студентами собственных гипотез (вариантов ответа), выбор лучшей гипотезы (варианта ответа) и сравнение затем с культурно-историческим аналогом). Таким образом, студенты восполняют недополученный в школе опыт совершения собственных открытий в процессе обучения.

На втором этапе (для осознания ценностей) мы организуем рефлексию данного опыта обучения, анализируют его, осознают, насколько интереснее и глубже изучается при использовании указанных приемов новая тема, и таким образом осуществляются усвоение ценностей на уровне предъявления и осознания личностью.

Третий этап (принятие ценностей) может быть сформирован в случае не догматического, а заостренно-проблемного изложения концептуальных основ системно-деятельностного подхода, в частности с помощью проведения ролевой игры в сочетании с последующей дискуссией. В аудитории «проигрывается» урок русского языка по изучению нового с намеренным использованием методов и приемов традиционного обучения (с использованием объяснительно-иллюстративного метода, заданиями репродуктивного характера, с преобладанием фронтальной формы работы, небольшим объемом индивидуальной самостоятельной работы, использованием образной наглядности как средства привлечения внимания, без организации оперативной обратной связи и осуществления дифференцированного подхода, без работы, направленной на формирование УУД, с небольшой долей активности учащихся) и затем урок по изучению той же темы в соответствии с требованиями развивающего обучения. Затем в соответствии с ролевой задачей разные группы студентов выступают с аргументами в поддержку изучения курса русского

языка традиционными методами, с одной стороны, и методами развивающего обучения, с другой стороны, при этом аргументы выдвигаются как с позиции подготовившего этот урок учителя, так и с позиции ученика. В процессе обсуждения ценности развивающего обучения проблематизируются и конкретизируются; у участников дискуссии происходит более глубокое их осознание, «примеривание» к себе в процессе участия в подготовке и проведении урока и в процессе поиска аргументов, а затем самоопределение в отношении данных ценностей и в случае их принятия концептуальные положения развивающего обучения наделяются личностным смыслом.

Четвертый этап (реализация ценностей в деятельности) многими исследователями определяется как важнейший этап формирования ценностей. Будущим педагогам важно убедиться на собственном преподавательском опыте в плодотворности применения методов и приемов системно-деятельностного подхода в обучении русскому языку младших школьников.

Обсуждение и выводы

Выделенные нами в данной работе компоненты профессиональной компетенции и этапы их формирования нуждаются в дальнейшем осмыслении. Так, открытым остается вопрос о необходимом и достаточном количестве и содержательном наполнении компонентов компетенции, которые могут быть освоены в процессе обучения. Возможно, следует отдельно рассматривать также такие составляющие, как опыт, эмоционально-волевой компонент. С точки зрения проектирования образовательного процесса важно также определить значение каждого из выделенных компонентов для профессионального становления: какой из них наиболее важен, какой является условием для формирования другого (других), формирование какого из них будет в наибольшей мере способствовать дальнейшему профессиональному и личностному росту.

Неразработанным остается вопрос определения измерительных материалов и самой процедуры измерения для оценки сформированности деятельностного и ценностного компонентов компетенции.

Следует также рассмотреть и другие профессиональные компетенции, определенные действующим стандартом, определить их компонентный состав и операционализировать процесс их формирования.

В заключение отметим, что в формировании профессиональных компетенций остается много нерешенных проблем как теоретического, так и практического характера, в особенности относящихся к ценностному компоненту компетенций. Недостаточная сформированность данного компонента у учителя начальной школы приводит к формальной реализации современных требований и как следствие – к низким результатам в обучении, к несформированности у детей не только УУД, но и многих предметных умений. Определенный же уровень сформированности мотивации осуществлять развивающее обучение позволит молодому учителю самостоятельно найти (или открыть) эффективные методические средства для реализации системно-деятельностного подхода в лингвистическом образовании младших школьников.

Список литературы

1. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. № 8. С. 8–13.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 71 с.
3. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 99–105.
4. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 5–11.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Кузнецова И. В. Преемственность общих компетенций ФГОС СПО и универсальных компетенций ФГОС ВО // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 167–173.
7. Кулакова Е.Н., Болотских В.И., Настаушева Т.Л. Компетенции: из прошлого в настоящее // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2014. Т. 16. №2. С. 52–60.
8. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. №4. С. 15–25.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
10. Мау В. А., Кузьминов Я.И., Рогов К.Ю. Стратегия-2020: новая модель роста – новая социальная политика: итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Кн. 1. М.: Дело, 2013. 427 с.

11. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС / под ред. Н. Н. Дементьевой. М.: АРКТИ, 2013. 152 с.
12. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С., Бетенькова Н.М., Курлыгина О.Е. Поурочные методические рекомендации к букварю и прописям для 1 класса общеобразоват. учреждений. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. 448 с.
13. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.
14. Шмигирилова И.Б. Компетентностный подход в системе образовательных подходов и технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (10). С. 260–263.
15. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In: J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues*. Brussels: IBM Education Center, 2012. P. 111–122.
16. Mansfield B. Competence in transition // *J. Eur. Industrial Training*. 2004. Vol. 28 (2/3/4). P. 296–309.
17. Mirabile R.J. Everything you wanted to know about competency modeling // *Training and development*. 1997. Aug. P. 73–77.
18. Parry S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study // *Training*. 1996. Vol. 33. P. 48–56.
19. Spencer L.M., & Spencer S.M. *Competence at work: models for superior performance*. New York [etc.]: John Wiley, 1993. 384 p.
20. Stoof A., Martens R. L., Van Merriënboer J. J. G., Bastiaens T. J. The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence // *Human Resource Development Review*. 1992. Vol. 1. No 3. P. 345–365.
21. Winterton J., Delamare Le Deist F., Stringfellow E. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006. 131 p.

References

1. Astashova, N.A. (2002) *Konceptual'nye osnovy pedagogicheskoy aksiologii* [Conceptual foundations of pedagogical axiology]. *Pedagogika – Pedagogy*. No 8. P. 8–13. (In Russian).
2. Bajdenko, V.I. (2006) *Vyyavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya* [Identifying the composition of competencies of University graduates as a necessary stage in the design of a new generation of STATE higher education institutions]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. (In Russian).
3. Budinajte, G.L., Kornilova, T.V. (1993) *Lichnostnye cennosti i lichnostnye predpochteniya sub'ekta* [Personal values and personal preferences of the subject]. *Voprosy psihologii – Question of psychology*. No 5. P. 99–105. (In Russian).

4. Zeer, E.F. (2004) Samoreguliruemoe uchenie kak psihologo-didakticheskaya tekhnologiya formirovaniya kompetencii u obuchaemyh [Self-regulating teaching as a psychological and didactic technology of competence formation in students]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. No 3. P. 5–11. (In Russian).

5. Zimnyaya, I.A. (2004) *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-oriented basis of the competence approach in education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (In Russian).

6. Kuznecova, I.V. (2018). Preemstvennost' obshchih kompetencij FGOS SPO i universal'nyh kompetencij FGOS VO [Continuity of the General competences of the FSES SPO and the universal competences of the FSES HE]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl pedagogical Bulletin*. No 5. P. 167–173. (In Russian).

7. Kulakova, E.N., Bolotskih, V.I. Nastausheva T.L. (2014) Kompetencii: iz proshlogo v nastoyashchee [Competence: from the past to the present]. *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie – Medical education and professional development*. Vol.16. No 2. P. 52–60. (In Russian).

8. Leont'ev, D.A. (1996) Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoj rekonstrukcii [Value as an interdisciplinary concept: the experience of multidimensional reconstruction]. *Voprosy filosofii – Question of philosophy*. No 4. P. 15–25. (In Russian).

9. Markova, A.K. (1996) *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: Mezhdunar. gumanitar. fond "Znanie". (In Russian).

10. Mau, V.A., Kuz'minov, Ya. I., Rogov, K.Yu. (2013) *Strategiya-2020: novaya model' rosta – novaya social'naya politika: itogovyj doklad o rezul'tatah ekspertnoj raboty po aktual'nym problemam social'no-ekonomicheskoy strategii Rossii na period do 2020 goda* [Strategy 2020: a new growth model – a new social policy: final report on the results of expert work on topical issues of Russia's socio-economic strategy for the period up to 2020]. Moscow: Delo. Book 1. (In Russian).

11. *Sovremennye tekhnologii provedeniya uroka v nachal'noj shkole s uchetom trebovanij FGOS*. [Modern technologies for conducting a lesson in primary school, taking into account the requirements of the Federal state budget] (2013). M.: ARKTI. (In Russian).

12. Solovejchik, M.S., Kuz'menko, N.S., Beten'kova, N.M., Kurlygina, O.E. (2012) *Pourochnye metodicheskie rekomendacii k bukvaryu i propisyam dlya 1 klassa obshcheobrazovat. uchrezhdenij* [Job guidelines for the primer and samples of writing for 1st grade of General educational institutions]. Smolensk: Associaciya XXI vek. (In Russian).

13. Tatur, Yu.G. (2004) *Kompetentnostnyj podhod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Competence approach in describing results and designing standards of higher professional education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (In Russian).

14. Shmigirilova, I.B. (2012) Kompetentnostnyj podhod v sisteme obrazovatel'nyh podhodov i tekhnologij [Competence approach in the system of educational approaches and technologies]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya. – Vector of science of Tolyatti state University. Series: Pedagogy, psychology*. No 3(10). P. 260–263. (In Russian).

15. Keen K. (1992) Competence: What is it and how can it be developed? In: J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues*. Brussels: IBM Education Center. P. 111–122.
16. Mansfield B. (2004) Competence in transition. *J. Eur. Industrial Training*. Vol. 28 (2/3/4). P. 296–309.
17. Mirabile R.J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and development*. Aug. P. 73–77.
18. Parry S.B. (1996) The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*. Vol. 33. P. 48–56.
19. Spencer L. M., & Spencer S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York [etc.]: John Wiley. 384 p.
20. Stoof A., Martens R. L., Van Merriënboer J. J. G., Bastiaens T. J. (2002) The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*. Vol. 1. Iss. 3. P. 345–365.
21. Winterton J., Delamare Le Deist F., Stringfellow E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

© Н. Ю. Данилова, 2020

© Nadezhda Yu. Danilova, 2020

Информация об авторе

Данилова Надежда Юрьевна, кандидат филологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2455-1838, e-mail: n.u.danilova@lengu.ru

Information about the author

Nadezhda Yu. Danilova, Cand. Sci. (Philol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2455-1838, e-mail: n.u.danilova@lengu.ru

Поступила в редакцию: 23.05.2020

Received: 23 May 2019

Принята к публикации: 12.06.2020

Accepted: 12 June 2019

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020