

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Хаирова И.В.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ИПО КФУ

В высшем профессиональном образовании России именно компетентностный подход является сегодня наиболее приоритетным в подготовке будущего специалиста. По мнению А.Л. Андреева, из относительно локальной педагогической теории данный подход постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы политики, проводимой в сфере образования, как государством, так и влиятельными международными организациями, в частности, Европейским союзом [1].

Компетентностный подход сегодня признается исследователями вполне сложившимся и разработанным надпредметным подходом [3]. Он базируется на выделении компетенций, которые не отрицают ЗУН, но принципиально от них отличаются: от знаний - существованием в виде деятельности, а не только информации о ней; от умений - переносом на различные объекты воздействия; от навыков - осознанностью, позволяющей действовать в нестандартной обстановке. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Способность решать проблемы не сводится к освоению определённой совокупности умений. Эта способность имеет несколько составляющих: мотивы деятельности; умение ориентироваться в источниках информации; умения, необходимые для определённых видов деятельности; теоретические и прикладные знания, необходимые для понимания сущности проблемы и выбора путей её решения [2].

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом к профессионально-педагогическому образованию понимается единая система определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки учителя на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессионально-педагогической деятельности учителя [5].

В то же время при всей несомненной теоретической и практической значимости исследований в области компетентностного подхода механизмы практической реализации компетентностного подхода остаются изученными недостаточно глубоко, разработка методики его применения в обучении отдельным предметам является одной из малоисследованных проблем. Рассмотрим, как может быть реализован компетентностный подход в

обучении будущих учителей начальных классов методике преподавания русского языка.

Как важное средство реализации компетентностного подхода в преподавании указанной дисциплины мы рассматриваем специальные задания - методические задачи. Под методической задачей, вслед за М. С. Соловейчик [4], мы будем понимать такое учебное задание, в котором моделируется тот или иной элемент реальной методической ситуации, требующей от студента осознания определенной проблемы, условий, применительно к которым она должна быть разрешена, актуализации необходимых знаний, в том числе и основных способов и средств, с помощью которых это может быть сделано, и выполнения грамотных действий для разрешения предложенной ситуации. В процессе работы над методическими задачами студенты обучаются лингвистически и методически грамотно ставить и решать методические проблемы, выбирать оптимальные формы и способы работы, содержательно и точно формулировать вопросы и задания, осуществлять отбор языкового материала к урокам и т. д.

Материалом для методических задач обычно служат фрагменты уроков, причем как удачных, так и с явными методическими или лингвистическими ошибками, кроме того, задания, упражнения, которые предлагаются младшим школьникам.

Очень важно, на наш взгляд, при моделировании методических задач обращаться и к анализу продуктов деятельности школьников: написанные ими диктанты, сочинения, изложения и т.д. Сами ошибки, допущенные учащимися в письменных работах, могут стать предметом рассмотрения в методической задаче.

Например, студентам предлагается поработать с ошибками, которые допустили ученики 2 класса: трОва, АндрУша, реБка, ветЬерок, воД нОступила, поЙУт. Задание 1. Разделите эти ошибки на две группы. Проиллюстрируем результат выполнения этого задания одной из групп студентов. Большинство из них справились с заданием правильно: в одну группу объединили ошибки, свидетельствующие о слабом усвоении учащимися законов русской графики (АндрУша, ветЬерок, поЙУт); в другой группе остались ошибки чисто орфографические. В то же время были и студенты, которые предложили иное основание для классификации – ошибки при написании букв гласных и ошибки в написании букв согласных. Эта версия обсуждалась со студентами, в ходе дискуссии выяснилась ее методическая нецелесообразность. Задание 2. Какие правила графики слабо усвоили эти школьники? (АндрУша – правило обозначения мягкости согласных; ветЬерок, поЙУт – обозначение звука [j]). Задание 3. Как помочь им справиться с проблемой? (Выполнять фонетико-графический анализ слов). Сделайте фонетико-графический разбор данных слов. Задание 4. Проанализируйте орфографические ошибки (трОва, реБка, воД нОступила), Что вы можете сказать о характере этих ошибок? (все они написаны «против произношения»). Как вы думаете, какое представление о русской орфографии сложилось, скорее всего, у этих школьников (в русском языке

пишется не так, как слышится). Как помочь этим школьникам? (предметом орфографического анализа на уроках должны быть не только слова, в которых произношение и написание различаются, но и слова, где это совпадает). Приведите примеры таких слов (спина, суп, нос, маска, ...). Задание 5. Можно ли сказать, что у школьников, допустивших эти ошибки, все-таки сформировано одно из орфографических умений? (Да. Это орфографическая зоркость: ученики смогли позиционно оценить каждый звук в слове и выделить тот, что находится в слабой позиции, но вот решить орфографическую задачу правильно они не смогли).

Следующая группа методических задач может быть ориентирована на анализ, коррекцию материалов методических статей. Учитель должен уметь представлять свой педагогический опыт, в том числе и в формате статьи. Важен не только опыт написания своей статьи, но и работа по коррекции определенных фрагментов статей, в которых имеются различные методические или лингвистические неточности, ошибки в раскрытии методической проблемы. Например, студентам предлагается скорректировать следующий фрагмент статьи молодого учителя: «А также я практикую игру "Хлоп, топ". Дети хлопают в том слове, где звук "л" мягкий и топают, где звук "л" твердый». Задание может быть выполнено так: «А также я практикую игру «Хлоп, топ». Дети хлопают в том случае, если в слове услышат звук [л] и топают, если услышат звук [л*]» Здесь важно, чтобы студенты осознали лингвистическую некорректность фразы: не бывает какого-то «среднего» звука [л], который может быть то твердым, то мягким.

К числу методических задач можно отнести задания, предполагающие работу с конспектами и сценариями уроков, которые современные студенты с легкостью отыскивают в Интернете. Задания могут быть следующего характера: найти 2 или 3 конспекта урока по определенной теме и проанализировать их в каком-либо аспекте. Например, с точки зрения подбора дидактического языкового материала или с позиций реализации деятельностного подхода, наличия заданий, формирующих орфографическую зоркость и т.д.». Такая работа способствует формированию критического отношения к информации, представленной в Интернете, поскольку, анализируя конспекты уроков, студенты часто обнаруживают в них недочеты, а порой и серьезные методические ошибки.

Формированию умения работать с информацией, ориентироваться в источниках информации могут служить задания, адресуемые студентов к определенным сайтам (сайт электронной педагогической библиотеки, сайты научно-методических журналов и др.) Как показывает практика, студенты испытывают затруднения, если необходимо найти и проанализировать статьи определенной тематики, выявить в них общее и различия в раскрытии теоретических или практических аспектов. Приобретению навыков работы с информацией могут служить задания, в которых конкретизированы аспекты анализа или заданы вопросы, ответы на которые нужно найти в указанном источнике информации. Например, при изучении раздела методики «Обучение орфографии» не предусмотрено рассмотрение вопроса о

дисграфии. Тем не менее, в практике учитель может столкнуться с таким явлением, и необходимо, чтобы он мог распознать проблему и знать, как действовать в такой ситуации. Можно предложить студентам этот вопрос на самостоятельное изучение. Например, поработать с книгой, представленной в электронной педагогической библиотеке, «Эти трудные согласные: как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения» Баралыкина Л.П., Матраева И.П. и др. Вопросы, на которые студенты должны найти ответы, работая с этой книгой, могут быть следующими: что такое дисграфия; какие ошибки свидетельствуют о нарушениях процесса письма; подготовить и провести в группе два любых упражнения для устранения и предупреждения дисграфии и т. д.

Важным является и вопрос о формах организации работы студентов над методическими задачами. Здесь приоритетными должны стать групповые формы работы с использованием структур кооперативного обучения. Например, структура «Найди ложь». Вначале преподаватель предлагает три высказывания и просит обсудить в группах и принять решение о том, какое из высказываний ложное и почему (1. Упражнение с пропусками букв формируют орфографическую зоркость; 2. Упражнения с пропусками букв формируют орфографическую слепоту; 3. Орфографическое проговаривание формирует орфографическую зоркость). Затем сами студенты в своих группах должны сформулировать по три тезиса в рамках той же темы («Формирование орфографической зоркости»), один из которых будет ложным. Другие группы должны найти ложное высказывание.

В группах может быть активизирован и процесс повторения того или иного материала. На группу дается один лист и одна ручка. Члены группы будут передавать их по кругу, чтобы каждый мог вписать по одному положению. Вопрос может быть, например, таким: «Какие буквы нельзя писать на слух». Если члену команды нечего добавить или он не помнит ответа, он ставит порядковый номер, но ничего не пишет, передает следующему.

Кроме того, можно использовать и такой достаточно простой прием работы. Студенты делят лист на 2 части по вертикали. В первый столбик каждый записывает свой ответ на вопрос, а во второй столбик вносятся записи в ходе проверки, если в них возникает необходимость (запись правильного ответа или дополнения к своему ответу и т.д.). Затем этап рефлексии: как справился с заданием, каких знаний, умений, личностных качеств и т. д. не хватило для успешного (более точного) выполнения методической задачи, над чем следует поработать.

Таким образом, методические задачи позволяют проектировать так называемую «ситуацию включения» (термин Б.Д. Эльконина), когда происходит оценка ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений. Такое обучение отличается от того, где необходимо "запомнить и ответить", где есть готовая формула, в которую надо только подставить значения. Студент должен осознать постановку

самой задачи, оценить новый опыт, контролировать эффективность собственных действий.

Обращение к методическим задачам не должно, на наш взгляд, ограничиваться только практическими занятиями. Они должны стать обязательной составляющей на экзамене по предмету, т.к. позволяют увидеть глубину усвоения и понимания теоретического материала, умения применять свои знания в новой ситуации.

Методические задачи можно эффективно использовать и на лекционных занятиях.

Нами было проведено наблюдение за тем, как студенты записывают лекции. Оказалось, что 70% пишут механически, не вникая и не пытаясь понять записываемое. Слова в предложениях зачастую оказывались грамматически не связанными между собой, из записей, оформленных как предложение, выпадали главные его члены! Прочитать и понять записанное таким образом не представляется возможным не только преподавателю, но и самому студенту. Причиной столь некачественного конспектирования лекционного материала является и то, что большинству студентов характерно стремление записать каждое слово преподавателя, не задумываясь, не утруждая себя выделением, например, основных положений, ключевых моментов и т. д. Получается, что само лекционное занятие для большинства студентов оказывается малоэффективным.

Активизировать слушание на лекционных занятиях может помочь, на наш взгляд, не только проблемное построение лекции, которое сегодня можно уже рассматривать как обязательное условие обучения в контексте современной образовательной парадигмы, но и ряд дидактических приемов.

Например, лекцию можно начать и с методической задачи, в решении которой актуализируются знания прошлого занятия и в то же время формируется мотивация к изучению новой темы. Так, приступая к теме «Орфографическая зоркость и пути ее формирования», можно начать с обсуждения типичной ситуации: «Мама ученика третьего класса жалуется: «Просто не знаю, как помочь своему безграмотному сыну! Он сначала пишет, а потом думает! Вот пишет *кАрмушка*. Я ему говорю: «А проверочное слово?». И он ведь знает! Сразу говорит: «Корм! Ой! Надо было писать О» Ну как с ним быть? Я же не могу все время ему подсказывать!» Далее перед студентами ставятся следующие вопросы: знает ли орфографическое правило школьник? Умеет ли он его применять? В чем же проблема таких школьников: правила знают, а пишут безграмотно? Почему такому ученику нужно, чтобы указали, где следует применять хорошо знакомое ему правило? Подумайте, несформированность какого из орфографических умений, о которых речь шла на предыдущем занятии, порождает подобные проблемы?

Кроме того, в начале лекции можно предложить нестандартное задание (решение необычной задачи). Так, приступая к изучению нового раздела «Методика обучения младших школьников орфографии», можно предложить студентам следующее: «Запишите слово [марос] возможными графическими способами, опираясь только на правила графики» (тема «Методика обучения

графике» уже пройдена). Студенты дают свои варианты и делают вывод о том, что с точки зрения графики слово может быть записано по-разному и все варианты будут одинаково правильны: мороз, марос, морос, мароз. Какой вариант в русском языке является единственно верным? Докажите. На какие правила вы опирались? В ходе дальнейшей беседы студенты приходят к выводу о том, что буква для звука, соответствующего сильной позиции фонемы, выбирается по правилам графики, для звука, представляющего слабую позицию фонемы, - по правилам орфографии. Грамотное письмо предполагает усвоение не только графики, но и орфографии [4]. Выполнение такого задания позволяет не только активизировать внимание студентов, но и позволяет прочувствовать разницу между графикой и орфографией, что имеет важное значение для решения целого ряда методических задач (классификация ошибок правописания: какие из них свидетельствуют о слабом усвоении графики, какие о проблемах с орфографией; грамотная дифференцированная помощь ученику в зависимости от характера ошибок и т. д) Разграничение графических и собственно орфографических правил требуется учителю для понимания природы, механизма орфографического действия.

Выполнение подобных заданий, моделирующих реальные проблемы педагогической деятельности, дают возможность инициировать субъектную позицию студента, создать творческую атмосферу занятия, помогают студентам использовать полученные ранее знания в самых разных ситуациях, в том числе и в ситуации неопределенности, что и позволяет создать благоприятные условия для формирования ключевых компетенций.

Литература:

1. Беликов К. Б. Формирование профессиональной компетенции будущих учителей химии по развитию креативности учащихся: диссертация ... кандидата педагогических наук - Самара, 2008.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3-1
3. Ригина С. Н. Компетентностный подход при изучении географии Вологодской области: авторефер. - 2010
4. Русский язык в начальных классах: Сборник методических задач / М.С.Соловейчик, О.В.Кубасова, Н.С.Кузьменко, О.В.Курлыгина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000
5. Телеева Е.В. Компетентностный подход в подготовке будущих учителей // Научный поиск: вестник кафедры педагогики и психологии. – 2013. – № 1