

Л. А. Никитина

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Рассматривается один из возможных путей изменения качества методической подготовки будущего педагога – включение студентов в выполнение исследовательских проектов, которые позволяют им открывать и присваивать методические знания в процессе исследования, осуществлять «пробу» методической деятельности на практике, создают условия для появления и проявления личностного отношения к собственному образованию.

Ключевые слова: *методическая подготовка, методическая деятельность, методическое знание, исследовательская компетентность, исследовательское задание, исследовательский проект.*

В процессе методической подготовки в вузе будущие педагоги выстраивают свои представления об особой **методической деятельности**, которая направлена на *выбор* методических средств, приемов, способов с целью осуществления обучения и развития детей на материале предмета. Методическая деятельность педагога – это *метадеятельность*, поскольку он не только осуществляет руководство деятельностью детей (учебной, познавательной, исследовательской, предметной), но и корректирует, совершенствует собственную деятельность в открытии и присвоении методического знания. Методическое знание *специфично* – оно строится на стыке педагогических, психологических, предметных (лингвистических) и собственно методических знаний [1]. Это знание о *содержании* обучения (чему учить детей: предметные, специальные знания и способы действий с этими знаниями); о *способах* обучения (как учить: принципы, методы, приемы, формы); о *способах* учебного взаимодействия с детьми (как организовать совместную деятельность); о *возможностях преобразования деятельности* педагога (почему именно так необходимо организовывать обучение, что следует изменить в собственной деятельности, в чем ее совершенствовать).

В силу сложности возникновения и существования методического знания овладение этим знанием на уровне репродукции (восстановления) не создает условий для присвоения его в практической деятельности будущим педагогом. Оно в данном случае может быть названо (пересказано), но не задействовано (не проявлено). *Проявление методического знания* предполагает анализ условий обучения, *выбор способа* организации обучения, *отбор содержания* обучения, *изучение способов* вовлечения детей в деятельность с изучаемым материалом, *выбор собственной позиции*, что возможно при условии сформированности у будущего педагога *исследовательской компетентности*.

Проводимое нами исследование по организации методической подготовки учителей начальных классов позволило обнаружить, что построение

методического знания происходит в тот момент, когда студенты начинают исследовать методическую деятельность учителя или собственную (на практике, на занятиях в вузе) и при этом: *у них возникает вопрос (появляется исследовательское любопытство); они подвергают анализу (ситуацию, деятельность, прием, метод); устанавливают разрывы, несоответствия; сравнивают существующие подходы с тем, что обнаруживают в реальности (на практике); осуществляют выбор и отбор необходимого материала; корректируют, изменяют, создают способ работы; устанавливают взаимодействие с участниками образовательного процесса; преобразуют свою деятельность* [2].

Указанные признаки характеризуют **исследовательскую компетентность**, которая необходима педагогу для понимания, проявления, определения условий профессиональной деятельности. В процессе изучения курса «Методика обучения русскому языку и литературе» включение студентов в исследование нами было организовано первоначально через **исследовательские задания**, выполнение которых, позволяет, с одной стороны, будущим учителям овладевать исследовательскими умениями, а с другой – формировать потребность в «самости» (самоанализе, самообразовании, самосовершенствовании) [3]. Так, студенты, изучая раздел курса «Методика развития речи», выполняли исследовательские задания, связанные с анализом деятельности учителя по организации обучения детей письменной речи: *Какие трудности возникают у учителя в работе по формированию у детей умения создавать текст? Каким образом можно выявить эти трудности? Каким образом можно изучить уровень сформированности у детей умений готовиться к написанию изложений?*

Исследовательские задания носили *обобщающую* функцию и предлагались для того, чтобы *побудить* студентов к *исследовательской работе*, *поставить* их в ситуации обращения к *анализу своего опыта исследовательской деятельности*, *вовлечь* их в *поиск* методического знания. В процессе обсуждения результатов выполненных заданий на

занятиях было видно, как одни студенты старались формально выполнить задание, но при этом сопровождали свою работу высказываниями, что «не уверены, правильно сделали или нет». Другие занимали позицию «не смог сделать – этому не учили», третьи – были в числе так называемых присоединившихся к первой или второй группе, не попробовав что-либо сделать сами.

Однажды студенты сами предложили *попробовать* выполнить очередное исследовательское задание **в группе**, что изменило **организацию деятельности**. Они *распределили* работу между собой: один анализирует учебники и программы, другой подбирает теоретическое обоснование, третий составляет урок, упражнения. Выступая на самом занятии, студенты сообщали найденную информацию (причем она часто носила теоретизированный характер), не проводя ее анализа, не обращаясь к опыту учителей. Они «по-школярски» наполняли свое задание пересказом теории, прочитанной в методической литературе по принципу: «чем больше, тем лучше». И в этом случае студенты *формально организовались* в группы, а задания выполняли вновь индивидуально, поскольку не видели *значимости*, а главное, того *направления*, которое их *объединило* бы. Вопросы преподавателя, направленные на выделение ими оснований в обращенности к тому или иному методическому знанию вызывали у многих недоумение, порой раздражение («Мы рассказали так, как написано в методике»). И только в ходе *обсуждения* созданного варианта диагностики (на материале выявления уровня речевой готовности детей к школе) студенты вышли **на необходимость** реализации наработанных материалов **на практике, в школе либо со «своими знакомыми»**. Эта «проба» диагностики в реальной жизни (в школе, с детьми) стала своего рода *шагом* к пониманию и открытию того, что методическое знание вырастает и живет в практической деятельности. Постепенно стали изменяться и исследовательские действия в выполнении задания. Студенты стали включать проведение интервью и анкетирования учителей, посещение уроков, изучение детских работ, анализ просмотренных уроков на видео, обсуждение полученных материалов в группе. У студентов появился *интерес* к предлагаемым заданиям, они сами *стали выстраивать* свою работу по организации исследования, сами стали *договариваться* с учителями, сами стали спрашивать у преподавателя видеодиски с записанными уроками, у них появилась *потребность* проконсультироваться. В процессе представления результатов своей работы студенты проявляли искреннюю заинтересованность (вопросы друг другу, высказывание *собственного мнения*, предложения по изменению организации исследовательской работы).

Так выполнение исследовательского задания инициировало студентов на подготовку **исследовательских проектов**. В процессе изучения курса методики на практических занятиях студенты проектируют фрагменты, конспекты уроков, внеклассных занятий. Такое проектирование носит *учебный характер*, поскольку студенты наполняют содержанием существующие схемы, модели, осуществляют «пробу» на новом материале. В данном случае *проект* рассматривается как *замысел или план осуществления методической деятельности педагога*, направленной на организацию обучения по сложившимся в методике схемам и алгоритмам.

Исследовательский проект – это тоже *замысел или план методической деятельности*, но не *работающий* по заранее созданной схеме, а *изучающий условия жизни* данной схемы в реальной практике. Он предполагает выполнение исследовательских действий будущим педагогом, позволяющих *вскрыть и обосновать условия существования методического знания*, которое проявляется в практической деятельности (в реальной ситуации в школе, в классе), а выполнение исследовательского проекта дает возможность не только «увидеть» многоаспектность методической деятельности, но и «прожить» ее.

Исследовательские проекты появляются как ответ на *образовательные ситуации*, требующие от студентов разрешения собственных затруднений в присвоении методического знания. Привлечение студентов к проектированию нами было организовано через *обсуждение результатов* педагогической практики (анкетирование); на основе *самоанализа* практической деятельности; на основе *анализа* деятельности учителя (в период педагогической практики) [4]. Приведем тематику исследовательских проектов, выполненных студентами по одному из разделов методики: *специфика включения детей в выполнение письменных творческих работ; особенности организации совместной деятельности на уроках развития речи; приемы включения младших школьников в совершенствование речи; специфика изучения состояния письменной речи младших школьников (речевой грамотности); особенности подготовки учителя к урокам развития речи*.

В процессе подготовки и выполнения исследовательских проектов студенты осуществляли следующие исследовательские шаги. *Первый шаг* – обсуждение в группе имеющегося *опыта участия* в исследуемом виде работы или ее организации с детьми в школе в период педагогической практики, используя при этом *реконструкцию* личного опыта. Это действие необходимо для уточнения, обнаружения, выявления представлений об изучаемом вопросе всеми участниками проекта. Для студен-

тов восстановление личного опыта – это воспоминания своего ученического прошлого, первого педагогического опыта в качестве учителя, наблюдения за деятельностью учителей в период педагогической практики. Реконструкция как исследовательское действие предполагает создание письменного текста (включение в феноменологическое исследование), а не простого указания на то, что было [5]. *Второй шаг* – выход в школу для проведения наблюдений, интервью с учителем, беседы с учениками. Этот шаг позволяет зафиксировать реальный ход методической деятельности педагога, обозначить аспекты, которые обусловлены изучаемой темой, акцентно обратиться к литературе.

Третий шаг – изучение и анализ детских работ на предмет проявления способов организации деятельности со стороны учителя, выявления состояния сформированности предметных действий учащихся, установления причин затруднений в деятельности как детей, так и учителя. Обращение к детским работам в проекте обусловлено решением следующих задач: установить, как проявляется в детских работах организуемая учителем деятельность (что работает, а что остается формальным действием); выяснить, каким образом дети принимают и создают в своей деятельности исследуемый вид работы или способ организации деятельности; выявить, какие успехи и трудности демонстрируют дети в своих работах (отличить собственно детские и учительские затруднения); определить, в чем причины неудач детской работы, с чем они связаны.

Четвертый шаг – построение проблемы: что происходит на практике: на уроке, в деятельности учителя и учащихся. При анализе и сравнении разных источников (собственный опыт, интервью с учителем, детские работы), у исследователя появляются исследовательские вопросы, направленные на поиск информации, ее анализ, сопоставление и выстраивание собственного понимания. Содержание исследовательских вопросов обусловлено, с одной стороны, объектом и предметом исследования, с другой – противоречием, установленным в ходе исследования. Например: тема исследования «Организация совместной деятельности учащихся при подготовке к сочинению...». Объект исследования: процесс организации совместной деятельности при подготовке детей к сочинению... Предмет исследования: условия организации совместной деятельности... Противоречие: педагог (по результатам интервьюирования и анкетирования) считает совместную деятельность – важным и значимым условием в подготовке детей к сочинению, но на практике (в ходе наблюдения) сводит совместную деятельность к организации фронтальной беседы (не использует разные формы сотрудниче-

ства, занимает позицию ведущего, не ориентируется на запросы детей и пр.). Проблема: что необходимо изменить в деятельности учителя, чтобы произошло включение детей в совместную деятельность, чтобы изменился характер образовательных действий (от закрытого к открытому) в совместной деятельности [6].

Пятый шаг – повторное обращение к литературе с точки зрения поиска решения установленной на практике проблемы при помощи исследовательских вопросов, которые помогут отобрать необходимую (нужную) информацию, а не восстанавливать весь имеющийся материал по теме исследования, что, к сожалению, чаще всего присутствует в исследовательских работах как студентов, так и учителей. Осуществляя подбор литературы по исследуемой теме, студенты начинали с постановки вопросов (что мы хотим найти, зачем нужна эта информация, как мы будем работать с ней, как будем представлять ее в проекте), выделения аспектов, которые необходимо было раскрыть для решения обозначенной проблемы.

Прочтение научно-методической литературы предполагает включение осмысления и понимания сути чужой идеи, оценку ее перспективности, выбор собственной позиции в анализируемом материале. Для понимания и выбора своей позиции значимым становится способ анализа литературы, который включает в себя форму фиксации (составление конспектов, планов, тезисов с сопутствующим анализом), создание сравнительных таблиц на основе выбранных аспектов анализа, постановка вопросов к анализируемым текстам, создание «вторичного» (собственного) текста на основе прочитанного.

Шестой шаг – построение своего видения решения заявленной темы и обнаруженной проблемы. На данном шаге студенты выбирали форму представления материала проекта: для одних – создание рекомендаций начинающему учителю (работающему педагогу); для других – подготовка серии фрагментов уроков или конспекта урока с методическим обоснованием; для третьих – создание серии упражнений с представлением методики их проведения; для четвертых – обоснование выбора и осуществления методического приема и др.

Седьмой шаг – оформление и представление проекта, рефлексия шагов в выполнении проекта. Для осуществления самоконтроля и самоанализа деятельности по созданию и реализации проекта студенты вели дневник исследователя, в котором фиксировали выполнение шагов, анализ проделанной работы, заносили свои мнения, суждения, отмечали изменения, которые появлялись в процессе выполнения проекта. Особую значимость в обсуждении проекта занимала экспертиза, которую

выполняли сами студенты (взаимоэкспертиза). Выполнение экспертного действия позволило выявить собственное суждение, мнение по отношению к экспертируемому предмету и потребовало восстановления самого исследовательского действия, которое также экспертировалось.

Объектом экспертизы выступало исследование. В качестве предметов экспертизы послужили исследовательские проекты, которые выполняли студенты, выстраивая собственное исследование.

Экспертиза как действие требует позиционирования того, кто проводит экспертизу, даже если это касается собственного исследования, так как вынесение суждения (заключения) предполагает, с одной стороны, отстраненность (взгляд со стороны), а с другой – принятие определенной позиции (ракурса), с которой будет рассматриваться предмет экспертизы.

Содержание экспертизы исследовательского проекта выстраивалось вместе со студентами, что позволило выйти на форму и способ деятельности: формулировка вопросов и создание экспертной карты:

– Как была поставлена (построена) **цель** и как она достигалась? Способы достижения цели.

– Построение цели: предъявлена ли она в готовом виде или к ней подвели? Работала ли цель в самом проекте? Как она нашла свое отражение в проекте, при помощи чего это произошло? Реализация цели в проекте?

– Каким образом выводилась **проблема**? Какие исследовательские действия, средства помогли вывести проблему? Способ решения проблемы.

– Как **построен проект**? Есть ли план и как он реализован в проекте?

– Каким образом в проекте присутствует **исследование**? Какие исследовательские действия представлены, их результативность и значимость в проведении работы?

– Анализ **интервью**: как оно построено, как соотносится с темой, проблемой, решает ее или нет? Как анализируется интервью в проекте?

– Каким образом представлен анализ **продуктов деятельности детей** (детских работ, анкет и пр.)? В проекте необходим не только количественный, но и качественный анализ.

– Как предъявляется **анализ литературы**?

– Что стало **новообразованием** в выполняемом проекте: изменения в методической деятельности, совершенствование методических приемов, личностные изменения?

– В чем проявился **продукт проекта** (рекомендации, серии уроков, упражнений, способы организации деятельности) и его соответствие требованиям, существующим в методике?

Вовлечение студентов в исследование в процессе изучения методики повлияло и на выбор формы

проведения итоговой аттестации по предмету. Так, вместо традиционной формы экзамена студенты выбрали подготовку проекта (исследовательского задания) и его защиту на самом экзамене. Подготовка студентами исследовательских проектов осуществлялась за месяц до экзамена. Защита результатов исследования была организована следующим образом: одна группа представляет – другая слушает, выполняет ее задания, задает вопросы, обсуждает материал, способ его представления, высказывает свои суждения и оценки. Затем другая группа представляет свой проект.

В своих сочинениях на тему «Что дала мне работа над исследовательским проектом?» студенты отметили: исследовательская работа потребовала от них *«большой аналитической работы. Нами анализировались учебные программы и пособия, учебники и методическая литература, опыт учителей и собственный опыт»*; исследовательская работа позволила *«показать свое видение проблемы, возможность разрешить проблему нетрадиционными способами»* – такая работа дала *«большую самостоятельность, более глубокое понимание методик»*; *«обратила мое внимание на методическую деятельность учителя, не только как на деятельность в организации урока, а как деятельность при подготовке, при выявлении трудностей, противоречий и проблем»*; выполнение исследовательского проекта предполагало работу в группе, а значит, *«возникло сотрудничество, взаимодействие с другими людьми, оно становилось способом открытия чего-то нового»*; исследовательская работа позволила студентам занимать разные позиции и выстраивать общение: *«...я научилась выслушивать несколько точек зрения, выделять наиболее подходящую, отстаивать свою»*; работа над проектом позволила проявить исследовательские умения: *«Исследовательская работа научила меня планировать свою деятельность, видеть в ней цель и намечать пути ее достижения. Я считаю, что такая работа полезна, пусть она и не легка, но плодотворна. Она полезна не только в науке, а даже для себя, для жизни – учит организованности, вдумчивости, умению планировать»*; появилась исследовательская позиция в процессе изучения курса методики: *«Стали возникать вопросы при рассмотрении тем курса, чего раньше не было. Появилась так называемая критичность мышления»*; изменился взгляд на организацию обучения детей в школе: *«Учащихся начальных классов также необходимо вовлекать в исследование, им нужно делать свои открытия»*; изменилось как отношение к методической подготовке, так и понимание своей позиции в избранной специальности [7]: *«Исследовательская работа помогла определить свое место как учителя и еще раз*

убедиться в том, что учитель не может быть статистом, руководителем “накатанной” методической системы. Он прежде всего исследователь, практик, и каждая новая ситуация может быть нестандартной, оригинальной, поэтому ему и нужно ее исследовать, найти свой путь».

Вовлеченность студентов в исследовательскую работу в процессе изучения методики стала их новообразованием в тот момент, когда они стали не «воспроизводить» методическое знание, а «строить» его, выполняя исследовательские проекты.

Список литературы

1. Гершунский Б. С. Философия образования. М.: Моск. психолого-социальный ин-т: Флинта, 1998. 432 с.
2. Никитина Л. А. Влияние исследовательской компетентности на качество методической подготовки: моногр. Барнаул: АлтГПА, 2009. 205 с.
3. Никитина Л. А. Исследовательские задания – средство методической подготовки будущего учителя начальных классов // Нач. шк. 2009. № 4. С. 87–94.
4. Никитина Л. А. Исследовательские проекты в методической подготовке педагога: учеб.-метод. пос. Барнаул: АлтГПА, 2009. 96 с.
5. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: кол. монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.
6. Поздеева С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.
7. Поздеева С. И., Кузнецова Т. В. Позиция педагога в организации проектной деятельности младших школьников // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 2 (92). С. 65–70.

Никитина Л. А., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой.

Алтайская государственная педагогическая академия.

Ул. Молодежная, 55, Барнаул, Алтайский край, Россия, 656031.

E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru

Материал поступил в редакцию 10.02.2011.

L. A. Nikitina

RESEARCH PROJECTS IN METHODOLOGICAL TRAINING OF THE FUTURE EDUCATOR

The article deals with one of the possible ways of changing the quality of methodical training of a future educator through involving the students into the research of a methodical knowledge: from the assignments of a research type up to fulfilling research projects. The research of methods of teaching as a way of “acquiring” their changes the students’ idea of methodical activities of a teacher, their attitude to the profession of an educator, makes up the conditions for appearing and manifesting a personal attitude to their own education.

Key words: *methodical training, methodical activities, methodical knowledge, assignment of a research type, research project, research stages, research competence.*

Altai State Pedagogical Academy.

Ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Altai region, Russia, 656031.

E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru