УДК 378.02:372.8
DOI 10.23951/1609-624X-2019-3-42-47

ДИАГНОСТИКА КАК СПОСОБ И РЕСУРС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА

Л. А. Никитина

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

Введение. Отмечается, что школьные учителя испытывают не только затруднения в осуществлении диагностики, но и не видят необходимости использования ее в организации обучения. В связи с этим рассматриваются способы изучения педагогом предметных результатов младших школьников на уроках русского языка как одного из компонентов диагностической деятельности учителя.

Материал и методы. На основе анкетирования учителей раскрывается их позиция к осуществлению диагностики и использованию ее результатов в методической организации урока. На конкретном орфографическом материале представлены технология построения индивидуальной беседы с детьми, способы интерпретации полученной информации, рефлексивные действия методической деятельности в организации урока.

Результаты и обсуждение. Отмечается, что педагоги чаще всего используют результаты выполненных детьми письменных работ, что позволяет им выявить количественную характеристику качества усвоения предметных действий. Тогда как установление затруднений и причин их появления предполагает обращение к индивидуальному опросу детей, результаты которого позволят педагогу обнаружить проблемы собственной деятельности в методической организации урока.

Выводы. Овладение педагогом диагностическим инструментарием в оценивании качества предметных действий школьников способствует не только изменению качества методической организации урока, но и проясляет его исследовательскую позицию в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: предметные действия, диагностический инструментарий, индивидуальный опрос, совершенствование методической организации урока.

Введение

Актуальность обращения к проблеме использования учителем результатов диагностики образовательных результатов учащихся обусловлена реализацией одного из требований профессионального стандарта – «Обеспечивать при организации учебной деятельности достижение метапредметных образовательных результатов как важнейших новообразований младшего школьного возраста» [1].

Педагогическая диагностика направлена на установление и изучение признаков, характеризующих состояние и результаты процесса обучения, которые позволяют прогнозировать отклонения, поиск путей для их предупреждения, помогают учителю скорректировать процесс обучения с целью повышения его качества [2–4]. Ее результаты создают условия для совершенствования учителем собственной методической деятельности. Однако, как показывает практика, школьные учителя испытывают не только затруднения в осуществлении диагностики, но и не видят ее необходимости в организации обучения [5]. Опрос учителей показал, что большая часть респондентов считают диагностику «обязательным инструментом педагогического сопровождения обучения детей» – 77 %. При этом 69 % отмечают, что это «значимый компонент деятельности, но не осуществимый на практике», а 18 % – «не владеют» способами диагностики.

Следует заметить, что чаще всего педагоги (62 %) для получения информации о готовности детей, их затруднениях обращаются к специалистам, которые проводят изучение отдельных аспектов развития детей (логопеды, психологи), самостоятельно (38 %) осуществляют срезы предметных результатов на основе диагностического инструментария, представленных в УМК. Тогда как одним из показателей качества обучения выступает именно оценка достижений учащихся в области предметных действий, которыми они овладевают на уроках, зафиксированных в программах [5]. Отвечая на вопрос «Что Вы делаете по результатам диагностики?», большая часть учителей (77 %) отметили, что они используют их при планировании уроков. Безусловно, это очень значимый компонент в деятельности педагога, поскольку позволяет организовывать процесс обучения.

При этом важно отметить, что изучение качества предметных действий предполагает не только корректировку учителем методического сопровождения урока, но и организацию работы с детьми в изменении и продвижении их в процессе овладения этими действиями. Осуществление такой работы предполагает со стороны учителя таких исследовательских действий, как фиксация результатов диагностики, установление причин затруднений детей и составление программ дальнейшей корректировки формируемых действий. Однако только

38 % анкетированных учителей обращаются к ним, что позволяет говорить об отсутствии у большинства педагогов способов работы с результатами педагогической диагностики, которые остаются не востребованными ими, на взгляд авторов, по ряду причин. Во-первых, загруженность учителя; во-вторых, отсутствие мотива в выполнении такой работы («лишняя работа»); в-третьих, невладение способами обработки полученных данных; в-четвертых, отсутствие педагогической поддержки в совершенствовании диагностической деятельности педагога [6, 7]. Можно предположить, что диагностика как способ и ресурс совершенствования методической деятельности не используется учителями полностью, что влечет за собой формальный подход к ее проведению и, как следствие, отсутствие мотивации в преобразовании собственной деятельности [8].

Материал и методы

На основе анкетирования учителей раскрывается их позиция к осуществлению диагностики и использованию ее результатов в методической организации урока. На конкретном орфографическом материале представлены технология построения индивидуальной беседы с детьми, способы интерпретации полученной информации, рефлексивные действия как компонент методической деятельности в организации урока.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим типичный способ работы педагога в оценке качества предметных действий младших школьников в области русского языка, где в качестве инструментария чаще всего выступают определенные виды работ: диктанты (качество орфографических действий), тесты (качество грамматических знаний и умений), изложения и сочинения (качество речевых умений), а их результаты свидетельствуют о продвижении детей. При этом в центре его внимания остаются количественные показатели: сколько и каких ошибок допустил ученик при выполнении работы. Реже выясняются причины их появления, а если и указываются, то чаще всего в этом случае выступают недоработки со стороны детей: «не знают правила», «мал словарный запас», «не выучил определение», «не видит границы предложений» и прочее. Другими словами, несформированность того или иного предметного действия учителями оценивается с точки зрения успешности/неуспешности самих детей. Тогда как овладение школьниками способами действий с изученным материалом обусловлено методической организацией учителем урока. Именно выбор методических приемов обеспечивает качество обучения детей.

Так, выявляя качество сформированности у младших школьников умения ставить и решать орфографические задачи, педагог проводит диктант после изучения детьми орфограммы (в нашем случае: непроизносимые согласные). Ориентируясь на количество допущенных ошибок в словах с данной орфограммой, педагог делает вывод о том, насколько дети овладели навыком правописания слов с ней. Распространенным способом дальнейшей работы со стороны учителя становится повторение правила, восстановление алгоритма в надежде, что именно эта работа позволит повысить качество формируемого навыка. Педагог использовал только один инструмент – оценку результата выполненной письменной работы. Несомненно, анализ детских работ дает информацию, но только поверхностную.

Тогда как орфографическое действие, сформированность которого изучал учитель, предполагает несколько иную проверку. А именно необходимость установить, какие конкретные действия, составляющие орфографическую задачу, не выполняет ученик, на каком шаге постановки и решения задачи ребенок испытывает затруднение [9, 10]. Для этого необходимо выбрать другой инструмент: провести индивидуальную беседу на конкретном материале (слово с ошибкой), предложить детям восстановить алгоритм постановки и решения орфографической задачи.

Приведем вариант индивидуальной беседы учителя на материале предложения с ошибкой в слове: *Сонце заволокло тучами*.

1. В каком слове ты допустил ошибку?
2. Какая это ошибка?
3. В чем ошибка?
4. Как ее исправить?
5. Объясни свое исправление ошибки.

Беседуя с ребенком, педагогу необходимо зафиксировать его ответы, не подсказывая правильные варианты, а только наталкивая.

Так, первый вопрос позволяет выявить умение обнаруживать ошибку. Дети проявляют следующие действия, которые свидетельствуют о состоянии умения:

– Находит ошибку в слове → различает орфограмму.

– Находит с помощью учителя → различает орфограмму не самостоятельно.

– Не находит → не различает орфограммы.

Второй вопрос направлен на установление сформированности умения различать тип орфограммы, ответы детей раскрывают его проявление:

– Называет ошибку (*непроизносимый согласный в слове/корне*) → различает тип орфограммы.

– Называет ошибку под руководством учителя (*посмотри на состав слова, произнеси слово*) →

различает тип орфограммы только с помощью учителя.

– Не называет тип ошибки (даже с помощью учителя) → не различает тип орфограммы.

Ответ на третий вопрос дает информацию об умении находить несоответствие норме, которое составляет суть орфограммы:

– Называет несоответствие произношения и написания (*пропущен непронизносимый согласный в стечении согласных [лнц]*) → устанавливает тип и место ошибки.

– Называет несоответствие с помощью учителя (*посмотри на согласные в корне слова, вспомни, в каких стечениях согласных выпадает звук*) → устанавливает тип и место ошибки с помощью учителя.

– Не называет несоответствие произношения и написания (даже с помощью учителя) → не устанавливает тип и место ошибки как самостоятельно, так и с помощью учителя.

Четвертый вопрос направлен на выяснение умения восстанавливать способ решения орфографической задачи:

– Указывает на действия: подобрать проверочное слово (*приводит его признаки: однокоренное слово, согласный перед гласным, перед сонорным*) → способ решения восстанавливает на основе правила.

– Указывает отдельные характеристики проверочного слова (*однокоренное слово; не называет характеристики проверочного слова*) → предлагает неполный способ исправления ошибки.

– Не приводит никаких действий способа → не присвоил правило.

Последний вопрос раскрывает умение применять ребенком способ решения орфографической задачи:

– Выполняет действия по исправлению ошибки, объясняет свои шаги → тем самым разворачивает все шаги в постановке и решении орфографической задачи.

Рассуждение ученика: *солнце* → *ошибка в корне* → *стечение согласных звуков [нц] в корне слова* → *возможен непронизносимый согласный* → *подбираю проверочное (однокоренное слово (солнышко), в корне слова солн – согласный звук [л] стоит перед сонорным [н], за которым следует гласный звук [ы], значит, в слове «солнце» нужно писать в корне букву «л» в сочетании букв «лнц»*.

– Называет проверочное слово правильно, но при этом не объясняет или приводит в объяснение одну характеристику проверочного слова, при этом может написать правильно или допустить ошибку.

– Не приводит никаких действий.

Таким образом, беседуя с учеником, учитель может обнаружить пробелы в овладении им спосо-

бом постановки и решения орфографической задачи и проанализировать методическую организацию урока, наметив пути ее совершенствования [11].

Пробелами могут быть следующие:

1. Ученик не владеет способом обнаружения орфограммы, причина кроется в том, что учитель,

– во-первых, неполно организовал работу по знакомству детей с признаками орфограммы, в связи с этим необходимо пересмотреть приемы открытия детьми сущности орфограммы (выбор языкового материала; создание проблемной ситуации: практического затруднения, неопределенности; использование сравнения и классификации) [12];

– во-вторых, не открыл с детьми способ обнаружения орфограммы, а просто указал, что в словах может быть непронизносимый согласный, который нужно проверять. Тогда как сам способ нахождения орфограммы обусловлен ее признаками (при произношении стечения согласных звуков (обычно трех) происходит выпадение одного из них, поскольку рядом стоящие звуки образуются в одном месте: [стн] – [т]; [рдц] – [д]. В связи с этим способ нахождения данной орфограммы предполагает такие шаги: *произношу слово; есть ли в слове стечение согласных звуков [сн], [рц] [нц] [ств]; определяю, в какой части слова;*

– в-третьих, учитель не обсуждает способ записи обнаруженной орфограммы. Чаще всего дети вслух проговаривают поиск орфограммы, записывают вначале проверочное слово, а потом проверяемое. В данном случае учитель предлагает детям решать задачу, а не искать в слове орфограмму. Как следствие, когда ребенок будет писать самостоятельно, он старательно будет избегать действия по постановке орфографической задачи, посчитав его лишним. Однако, если выпустить шаг по поиску орфограммы в слове, то у ребенка не возникает необходимости ее и выбирать (т. е. решать орфографическую задачу). Способом фиксации может стать письмо с пропуском или вопросом с указанием части слова и признаков орфограммы (например: *со нце*) [13].

– в-четвертых, педагог использовал для отработки способа поиска орфограммы упражнения только на основе зрительного восприятия, в которых детям приходилось работать с готовыми орфографическими задачами (предложенный языковой материал содержит указание на наличие орфограммы).

Например: *со.нце, ненас.ный, сер.це*. Задание: назови пропущенные орфограммы.

Возникает необходимость использования других упражнений, материал которых детям предъявляется на слух (запись предложений, группировка слов по типам орфограмм) [14].

2. Ученик не владеет способом решения орфографической задачи.

Чаще всего ребенок на вопрос учителя о том, какую букву он вставит в слово, а вдогонку – на какое правило данное слов, просто называет ее или приводит формулировку орфографического правила. Следствием этого становится формальное обращение к правилу (*ученик отлично знает правило, но пользоваться им не умеет*), школьник не устанавливает связи между действиями поиска орфограммы (постановкой задачи) и способом выбора правильного варианта написания слова (решение задачи). Такое рассогласование возникает в связи с тем, что педагог не открывает вместе с детьми способ решения орфографической задачи на основе орфографического правила, и, как следствие, дети не овладевают действиями по ее постановке и решению.

Заключение

Авторы считают, что обращение педагога к диагностическому инструментарию в процессе оце-

нивания качества предметных действий позволит ему не только понять проблемные точки в деятельности детей, но и найти способ преобразования собственной методической деятельности в организации урока, проявляя при этом исследовательскую позицию.

Конечно, педагогу не просто провести исследование со всеми детьми, но выборочное изучение действий детей позволит ему осуществить рефлексию своей деятельности. При этом «важно, чтобы педагоги умели вычленять из своего опыта... ситуацию профессиональной деятельности», в которой он «применяет исследовательские действия для решения проблемы, возникающей в образовательной практике, и ведущие к изменению этой практики» [15]. Полученная информация подтолкнет педагога к совершенствованию методической организации уроков, посвященных формированию у детей общего способа действий в постановке и решении орфографической задачи.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт (педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)) (воспитатель, учитель) // Управление современной школой. Завуч. 2017. № 1. С. 8–23.
2. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие для студентов вузов / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 285 с.
3. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2002. 270 с.
4. Путинцева Е. Б. Взаимосвязь в диагностировании предметных и метапредметных результатов: из опыта работы начальной школы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып. 3 (9). С. 78–81.
5. Никитина Л. А. Нужна ли учителю педагогическая диагностика речевой готовности ребенка к школе? // Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения: материалы междунар. науч.-практ. конф., Барнаул, 2–3 ноября 2017 г. / под общ. ред. Л. А. Никитиной. Барнаул: АлтГПУ, 2017. С. 347–351.
6. Никитина Л. А. Формирование исследовательской компетентности будущих учителей начальных классов в процессе изучения ими практических способов действий учащихся // Начальная школа плюс: До и После. 2009. № 8. С. 83–88.
7. Никитина Л. А. Обучение младших школьников созданию текста-рассуждения в процессе постановки и решения орфографических задач // Сибирский учитель. 2018. № 2. С. 121–126.
8. Прокументова Г. Н., Залевский Г. В. Становление исследовательской культуры педагогов в инновационной практике: психолого-педагогические аспекты // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 1998. Вып. 2 (5). С. 29–32.
9. Репкин В. В. Формирование орфографического навыка как умственного действия // Вопросы психологии. 1960. № 2. С. 135–141.
10. Жедек П. С. Методика обучения орфографии. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение. 1995. 143 с.
11. Analysis of a Lesson as an Educational Resource of Enhancing the Quality of Future Teacher Training Lyubov A. Nikitina Pages 3–9 Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations Proceedings of the XVIIth International Conference on Linguistic and Cultural Studies (LKTI 2017), October 11–13, 2017, Tomsk, Russia. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-67843-6> (дата обращения: 20.02.2019).
12. Львов М. Р. Правописание в начальных классах. М.: Астрель, 2001. 256 с.
13. Кузьменко Н. С. Методическая подготовка учителя к формированию орфографической зоркости у младших школьников. М., 1999. 104 с.
14. Поздеева С. И. Использование проблемно ориентированного обучения (problem-based learning) в методике обучения русскому языку // Филологическое образование в период детства. 2016. № 23. С. 92–96.
15. Поздеева С. И., Кириллова И. О. Место педагогического исследования в подготовке и профессиональной деятельности магистра // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2014. Вып. 4 (6). С. 43–47.

Никитина Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Алтайский край, Россия, 656031).

E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru

Материал поступил в редакцию 28.02.2019.

DOI 10.23951/1609-624X-2019-3-42-47

DIAGNOSTICS AS A WAY AND A RESOURCE OF IMPROVEMENT OF THE METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF THE LESSON

L. A. Nikitina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation

Introduction. The article deals with the ways of studying the subject results of primary school students by the teacher at the lessons of the Russian language. *Aim and objectives.* The aim of the paper is to study components of diagnostic activity of the teacher.

Material and methods. The methods of the research are comparative and descriptive analysis methods.

Results and discussion. The author of the research is studying the components of diagnostic activity of a teacher. Based on the survey of teachers, their position on diagnostics and the use of its results in the methodological organization of the lesson was revealed. It is noted that teachers often use the results of written work performed by children, which allows them to find out the quantitative characteristics of the quality of mastering the subject actions. It does not consider the individual difficulties of children in mastering the method of performing the task. While the establishment of difficulties and the causes of their occurrence involves an appeal to the individual survey of children, the results of which will allow the teacher to discover the problems of their own activities in the methodological organization of the lesson.

Specific spelling paper describes the technology for constructing individual conversations with children, ways of interpreting the information received, the reflective action instructional activities in lesson structure. Analyzing the results of the conversation, the teacher refers to the search for their own “flaws” in the choice of didactic material, involving children in the learning process. *Conclusion.* It is concluded that the teacher’s mastery of diagnostic tools in assessing the quality of the subject actions of students contributes not only to the change in the quality of the methodological organization of the lesson, but also shows its research’s position in professional activity.

Keywords: *subject actions, diagnostic tools, individual survey, improvement of the methodological organization of the lesson.*

References

1. Professional'nyy standart (pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii)) (vospitatel', uchitel') [The professional standard (the teacher (pedagogical activity in the preschool, primary general, main general, secondary general education)) (the tutor, the teacher)]. *Upravleniye sovremennoy shkoly. Zavuch*, 2017, no. 1, pp. 8–23 (in Russian).
2. Borytko N. M. *Diagnostichestskaya deyatel'nost' pedagoga: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov* [Diagnostic activity of the teacher: manual for students of higher education institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 285 p. (in Russian).
3. Maksimov V. G. *Pedagogicheskaya diagnostika v shkole: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Pedagogical diagnostics at school: manual for students of higher educational institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 270 p. (in Russian).
4. Putintseva E. B. Vzaimosvyaz' v diagnostirovaniy predmetnykh i metapredmetnykh rezul'tatov: iz opyta raboty nachal'noy shkoly [Interrelation in diagnosing of subject and metasubject results: from experience of elementary school]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*. 2015, vol. 3 (9), pp. 78–81 (in Russian).
5. Nikitina L. A. Nuzhna li uchitel'yu pedagogicheskaya diagnostika rechevoy gotovnosti rebenka k shkole? [Pedagogical diagnostics of speech readiness of the child for school is necessary for the teacher?]. *Predshkol'naya podgotovka detey: soderzhaniye, formy, problemy i puti ikh resheniya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Pre-school preparation of children: the content, forms, problems and their solutions: materials of the International scientific-practical conference. Barnaul, November 2–3, 2017. Ed. L. A. Nikitina]. Barnaul, AltSPU Publ., 2017, pp. 347–351 (in Russian).
6. Nikitina L. A. Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentnosti budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov v protsesse izucheniya imi prakticheskikh sposobov deystviy uchashchikhsya [Formation of research competence of future elementary school teachers in the course of studying of practical ways of actions of pupils by them]. *Nachal'naya shkola plyus: Do i Posle*, 2009, no. 8, pp. 83–88 (in Russian).
7. Nikitina L. A. Obucheniye mladshikh shkol'nikov sozdaniyu teksta-rassuzhdeniya v protsesse postanovki i resheniya orfograficheskikh zadach [Training of younger school students in creation of the text reasoning in the course of statement and the solution of spelling tasks]. *Sibirskiy uchitel' – Siberian Teacher*, 2018, no. 2, pp. 121–126 (in Russian).
8. Prozumentova G. N., Zalevskiy G. V. Stanovleniye issledovatel'skoy kul'tury pedagogov v innovatsionnoy praktike: psikhologo-pedagogicheskiye aspekty [Formation of research culture of teachers in innovative practice: psychology and pedagogical aspects]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 1998, vol. 2 (5), pp. 29–32 (in Russian).
9. Repkin V. V. Formirovaniye orfograficheskogo navyka kak umstvennogo deystviya [Formation of spelling skill as intellectual action]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psichologii*, 1960, no. 2, pp. 135–141 (in Russian).

10. Zhedek P. S. *Metodika obucheniya orfografii. Teoreticheskiye osnovy obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh* [Technique of training of spelling. Theoretical bases of training in Russian in initial classes]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1995. 143 p. (in Russian).
11. Analysis of a Lesson as an Educational Resource of Enhancing the Quality of Future Teacher Training Lyubov A. Nikitina Pages 3–9 *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations Proceedings of the XVIIth International Conference on Linguistic and Cultural Studies (LKTI 2017)*, October 11–13, 2017, Tomsk, Russia. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-67843-6> (accessed 20 February 2019).
12. L'vov M. R. *Pravopisaniye v nachal'nykh klassakh* [Spelling in initial classes]. Moscow, Astrel' Publ., 2001. 256 p. (in Russian).
13. Kuz'menko N. S. *Metodicheskaya podgotovka uchitelya k formirovaniyu orfograficheskoy zorkosti u mladshikh shkol'nikov* [Methodical training of the teacher for formation of spelling vigilance at younger school students]. Moscow, 1999. 104 p. (in Russian).
14. Pozdeyeva S. I. Ispol'zovaniye problemno oriyentirovannogo obucheniya (problem-based learning) v metodike obucheniya russkomu yazyku [Use of problem-oriented training (problem-based learning) in a technique of training in Russian]. *Filologicheskoye obrazovaniye v period detstva*, 2016, no. 23, pp. 92–96 (in Russian).
15. Pozdeyeva S. I., Kirillova I. O. Mesto pedagogicheskogo issledovaniya v podgotovke i professional'noy deyatel'nosti magistra [The place of a pedagogical research in the preparation and pedagogical activity of the master]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2014, vol. 4 (6), pp. 43–47 (in Russian).

Nikitina L. A., Altai State Pedagogical University (ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Altai Region, Russian Federation, 656031). E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru