

Л. А. Никитина

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СИТУАЦИЙ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ

Методическая подготовка учителя начальной школы в современных условиях реализации нового стандарта существенно претерпевает изменения, поскольку в качестве результатов обучения детей в школе выступают образовательные, которые могут быть присвоены детьми в совместной образовательной деятельности. Следовательно, будущему педагогу необходимо изучить не только комплекс методических средств, но и овладеть умениями их выбирать и использовать в организации совместной деятельности на уроке, где основным становится построение действия коммуникации. Коммуникация происходит в ситуации, которую учитель вычленяет, анализирует, организует, используя для этого методические приемы. В связи с этим в методической подготовке в качестве предмета начинает выступать совместная образовательная деятельность, присвоение которой происходит благодаря исследовательским умениям в методической организации ситуаций совместной деятельности. Формирование исследовательских умений основывается на присвоении студентами совместности как особого качества организуемой деятельности на уроке, где учитель и дети участвуют и влияют на ее ход и результат. Выбор и использование методических средств в организации ситуаций совместной деятельности происходят на основе исследования как основного способа построения педагогической деятельности.

Ключевые слова: ситуации совместной деятельности, исследовательские умения, методические средства, способы методической организации урока, образовательные результаты.

Введение нового стандарта общего начального образования (2009), где в основу положен системно-деятельностный подход, потребовало изменения характера организуемой учителем на уроке деятельности – совместной образовательной деятельности [1].

Суть деятельностного подхода в обучении состоит в организации интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности учащихся. В связи с этим методическая подготовка будущего учителя начинает приобретать новую направленность – овладение способами организации совместной деятельности, которые проявляются в его умениях работать с ситуациями на уроке (вычленять, анализировать, понимать, действовать), организовывать взаимодействие с детьми (создавать условия для появления инициатив, включать в постановку цели, поиск способа работы с учебным материалом), конструировать и преобразовывать прием, моделировать деятельность, рефлексировать [2].

Традиционно сложившиеся аспекты методической подготовки в педагогическом вузе (теоретический, содержательный, инструментальный) в современных условиях инновационного образования обеспечивают формирование практико-методического знания, сконцентрированного вокруг урока по той или иной учебной дисциплине, который должен отвечать определенным требованиям, что позволяет будущему учителю действовать в рамках освоенных норм в использовании методических средств. Однако изменение предмета педагогической деятельности – организация совместной деятельности – предполагает овладение будущими педагогами способами методической организации уроков именно с точки зрения ее методического сопровождения.

Совместность, как качество деятельности, по мнению Г. Н. Прокументовой, проявляется в том, что педагог начинает «соотносить свой интерес и интерес учащихся как субъектов деятельности в построении цели образования», занимая при этом позицию со-участника, посредника, партнера, изучать «образовательные ресурсы и дефициты» в организуемой деятельности с детьми, вовлекать обучающихся в исследование собственного образования, привлекая для этого необходимые методические средства [3].

Эмпирический анализ методической организации уроков школьной практики в нашем исследовании выявил ряд признаков, которые их отличают, а именно:

- предмет организуемой учителем деятельности на уроке;
- использование методических средств в организации совместной деятельности на уроке;
- способы вовлечения детей в совместную деятельность на уроке;
- результат методической организации совместной деятельности на уроке [2].

Обобщение эмпирических признаков позволило выделить три способа методической организации урока (МОУ), основу которых составляет:

- а) участие педагога в решении задач инновационного развития образования;
- б) его ориентация на организацию совместной деятельности;
- в) использование исследования в выборе и применении методических средств.

Так, *поведенческо-ориентированный способ* МОУ характеризуется тем, что педагог на уроке **ориентирован на передачу** (трансляцию) знаний

детям при их исполнительском поведении, поэтому он организует работу детей в строгом соответствии с подготовленным конспектом урока, избегает незапланированных ситуаций, меняющих его замысел; методическая организация деятельности на уроке осуществляется педагогом на основе восстановления существующих схем методических приемов. Это обуславливает и результат урока – достижение поставленной учителем цели, полнота реализации его плана, ориентировка на успешность детей в учебных (предметных) результатах.

Деятельностно-ориентированный способ МОУ проявляется в том, что учитель ставит задачу **организации совместной деятельности с детьми** на уроке и вовлекает их не только в постановку цели на уроке, но и строит вместе с ними процесс работы со знанием, при этом ориентируется на действия детей. Поэтому у педагога появляется потребность в исследовании ситуаций совместной деятельности, что ставит его перед необходимостью изменять методический прием, схему урока. В качестве результата урока педагог рассматривает вовлеченность детей в совместную деятельность, присвоение ими способов решения образовательных задач в деятельности, овладение такими личностными качествами, как инициативность, самостоятельность, умение высказывать свою точку зрения и слышать другого. Методическая организация урока строится учителем на основе выбора средств, обеспечивающих условия протекания совместной деятельности, и способствует формированию у детей личностных, метапредметных результатов.

Исследовательско-ориентированный способ МОУ характеризуется тем, что педагог, ориентируясь на решение задач инновационного развития образования, на инициативы детей, ставит задачу **организации совместного поискового действия**. Поэтому он начинает выбирать и обосновывать выбор методических средств в организации совместной деятельности, преобразовывать методические приемы, ориентируясь на организуемую деятельность, занимать исследовательскую позицию, вовлекать детей в исследование. При таком способе методической организации урока учитель ориентируется на продвижение детей в овладении способом построения собственной образовательной деятельности в процессе учения, что обуславливает формирование всех образовательных результатов (предметных, личностных и метапредметных).

Овладение студентами методической организацией совместной деятельности в качестве предмета их методической подготовки начинается со знакомства с ситуациями совместной деятельности на уроке. По Г. П. Щедровицкому, именно в ситуации ребенок усваивает наработанные человечеством средства деятельности, «а если такие ситуации

не созданы, ... то вся работа учителя или воспитателя – показ образцов деятельности, сообщение знаний и инструкций и т. п. – идет попусту, не воспринимается, не учитывается ребенком» [4, с. 123].

Организация ситуаций совместной деятельности предполагает осуществление педагогом исследования, которое направлено на изучение контекста ситуации, позиции и инициативы детей, использование методических средств с учетом ситуации. Поэтому изучение методических средств должно быть ориентировано в методической подготовке студентов не только на их усвоение, но и на установление взаимосвязи с ситуацией, овладение методическими средствами, позволяющими организовывать деятельность в ситуациях. В связи с этим присвоение студентами методической организации совместной деятельности в качестве предмета их методической подготовки как раз и начинается со знакомства с ситуациями совместной деятельности на уроке как особым способом организации взаимодействия с детьми, где они наравне с педагогом участвуют и влияют на ход работы. При этом у студентов формируются исследовательские умения, основанные на знаниях о методических средствах и характеристиках ситуаций совместной деятельности. Исследовательское умение в выборе методических средств в организации ситуаций совместной деятельности рассматривается как применение студентами знаний в решении конкретных задач, возникающих в определенных ситуациях на уроке. К ним относятся такие умения, как: *анализировать* ситуации совместной деятельности; *определять* методические средства в организации ситуации совместной деятельности; *сравнивать* методические средства и ситуации совместной деятельности; *устанавливать* соответствие/несоответствие методического средства ситуации совместной деятельности; *использовать* методический прием в организации ситуации совместной деятельности на уроке.

Все это позволит студентам в дальнейшем смотреть на урок не только как на форму, заданную схему, а как на цепь ситуаций, которые меняются в процессе совместной деятельности благодаря вовлеченности детей и готовности учителя «слышать» ребенка, учитывать его инициативы, создавать условия для их реализации. Ситуация совместной деятельности возникает в коммуникации, которая строится с помощью методических средств, изменяющихся под влиянием ее участников, где особую значимость приобретает исследование.

Методические средства, по определению М. Р. Львова, – это:

– учебный материал (*чему учить*: понятия, правила, определения; *на чем учить*: упражнения, задачи, тексты, иллюстрации, схемы, таблицы и пр.);

– методы и приемы обучения, алгоритмы деятельности, технологии (как учить);

– формы (каким образом организовывать обучение: разные типы уроков, система уроков, экскурсии, внеклассные занятия и пр.);

– материальные средства (с помощью чего учить: учебные комплекты (учебники, учебные пособия, сборники, словари и т. п.), технические средства обучения, специально оборудованные кабинеты) [5, с. 197].

Для ситуаций совместной деятельности характерно то, что:

– учитель, учитывая личный образовательный опыт детей, актуализирует, обогащает, расшифровывает, исследует и совместно образует его;

– они возникают в коммуникации, где учитель слышит детей, вызывает на обсуждение, учитывает их инициативы (предложения), организует диалог;

– основным в ситуациях совместной деятельности является *открытое совместное действие*, которое характеризуется тем, что «участники открыты по отношению к друг другу: педагог «впускает» ребенка в действие, которое реально начинает влиять на него, ребенок «впускает» педагога в свое действие как помощника, которому он доверяет» [6];

– дети как участники совместной деятельности влияют на построение форм деятельности, участвуют в выработке оснований для оценки и последующей рефлексии своего участия в ней;

– образовательным результатом участников (педагога и детей) в ситуациях совместной деятельности становятся *появление* смысла деятельности, понимание и *присвоение* способов осуществления необходимых действий, *рефлексия и самоактуализация* как проявление субъективной позиции.

Учебное содержание изучаемого предмета (русский язык, математика, естествознание) в ситуациях совместной деятельности на уроке выступает материалом, на котором строится образовательное совместное действие, а их методическая организация (использование методических средств) направлена на обеспечение совместности в организуемой деятельности.

Овладение исследовательскими умениями в методической организации ситуаций совместной деятельности в методической подготовке становится для будущих педагогов «местом встреч» с методической деятельностью, поскольку исследование начинает выступать как способ присвоения методического знания о способах организации взаимодействия. Ситуации совместной деятельности могут быть организованы на любом этапе урока: обсуждение темы и постановка учебной задачи, составление и реализация плана решения задачи, выбор заданий и упражнений, построение общего способа действия в решении конкретного учебного

вопроса, анализ результатов деятельности в решении заявленной учебной задачи и др. Использование методических средств в организации ситуаций совместной деятельности как раз и основывается на готовности учителя вычленять ситуации, анализировать, устанавливать позиции участников взаимодействия, различать средства, позволяющие вовлекать детей в совместное действие.

Формирование у студентов исследовательских умений в методической организации ситуаций совместной деятельности происходит непосредственно на занятиях в вузе, в ходе их самостоятельной подготовки к занятиям, в период педагогической практики.

Так, на практических занятиях в вузе будущие педагоги первые шаги в овладении методической организации ситуаций совместной деятельности начинают с «пробы» имеющихся в методике схем, форм организации обучения детей предмету (прием, фрагмент урока и др.). Познакомившись со схемой, студенты начинают наполнять ее содержанием. Это *наполнение* становится для них новым *образовательным действием*, так как им приходится не просто включать материал, но и при этом относиться к своей деятельности, тем действиям, которые они осуществляют. Схема урока является своего рода остовом, который наполняется и оживает в реальности (практической деятельности). Работа со схемой предполагает такие действия, как ее анализ (построение, установление зависимостей элементов схемы), выбор своего видения этой схемы на своем практическом материале, наполнение и анализ реализованной схемы, что и позволяет формировать исследовательские умения. Включившись в пробу схемы, студенты начинают вырабатывать свою стратегию поведения со схемой и в самой схеме.

Одним из средств в овладении исследовательскими и методическими умениями на занятиях в вузе и при подготовке к ним выступают *методические задачи*. Методической задачей, по определению М. С. Соловейчик, выступает «такое учебное задание, в котором моделируется тот или иной элемент реальной методической ситуации, требующей от учителя *осознания* определенной проблемы, условий, ... *актуализации* необходимых знаний, в том числе и основных способов и средств, ... *выполнения* грамотных действий для разрешения предложенной ситуации» (курсив наш. – Л. Н.) [7, с. 3].

Использование методических задач акцентирует внимание студентов на различные аспекты организации обучения детей (построение урока, подбор и обоснование дидактического материала, использование отдельного приема). Решая задачу, студенты сопоставляют свое знание о методических средствах и предложенный вариант их применения в практической деятельности учителем. Как

показывает практика включения методических задач в подготовку будущего педагога, обращение в них к деятельности учителя способствует становлению умений анализировать предложенный в задаче материал и конструировать отдельные действия по использованию методических средств. Однако проблематичным для студентов остается практическое владение методическим средством (приемом, способом), с которым они столкнулись в методической задаче, поскольку у них отсутствует опыт взаимодействия с детьми и, самое важное, они не могут инструментально его наполнить, то есть исследовать ситуацию включения в урок, привлечение детей в совместную деятельность. Сложность для студентов представляет различие и принятие совместности как способа организации взаимодействия, понимание позиции учителя и детей, их проявление в методической организации урока.

В данном случае особую значимость приобретает технология вовлечения студентов в решение методических задач, которая может состоять из следующих шагов:

– *знакомство* с текстом задачи с последующим ее *анализом*: условие и вопрос (что дано, что требуется выполнить);

– *установление контекста задачи* (раздел методики, рассматриваемая тема, класс, программа, учебник);

– *определение типа* методической задачи относительно необходимых действий в ее решении: аналитическая или конструктивная;

– *«проигрывание» условия задачи* в паре (группе) с целью присвоения ее в собственной речи (постановка вопросов учителем, проектирование возможных ответов детей), поскольку чтение текста задачи про себя не позволяет студентам вникнуть в организуемое взаимодействие учителя и детей по рассматриваемому вопросу на уроке;

– *реконструкция проигранного фрагмента* (приема, дидактического материала) позволяет студентам расставить акценты анализируемой задачи;

– *обращение* к существующим в методике схемам рассматриваемого приема, способа работы, фрагмента на предмет сравнения и сопоставления;

– *высказывание* собственных суждений с обоснованием и выводом.

В период *педагогической практики* студенты постоянно сталкиваются с необходимостью организовывать или реагировать на ситуации совместной деятельности на уроке. При этом решать вопросы методической организации ситуаций сов-

местной деятельности им приходится в самостоятельной подготовке, проведении, анализе уроков (запланировал одно, а на практике происходит совершенно другое). Для этого студентам необходимо осуществлять рефлексию, которая проявляется в таких действиях:

– *установление* причины того, почему *нарушается замысел* (запланированный в конспекте ход урока; дети не дают нужного учителю ответа; учитель требует, чтобы в уроке было одно, а методист – другое);

– *анализ* ситуации совместной деятельности на уроке, которая оказалась незамеченной учителем и, как следствие, не получила своего развития; определение *стратегии поведения* в ситуации;

– *изменение плана*, выбор «другого» методического средства (приема, вопроса, материала);

– *изменение способа подготовки к уроку*, способов общения, установление взаимодействия с участниками образовательной деятельности.

Особую значимость в формировании исследовательских умений приобретает вовлечение студентов в *анализ проведенного урока* на практике. Обычно они с нетерпением, а порой и со страхом, ждут «вердикта» со стороны учителя или преподавателя (методиста, педагога) по поводу реализованной на практике методической организации урока. В этом случае образовательным действием для студента может стать самоанализ, если он не складывается из «успел, не успел», «выполнил, не выполнил», «работали все дети, не все». Для этого недостаточно предлагать готовый план самоанализа проведенного урока. Образовательным станет действие по *выработке оснований для анализа осуществленной педагогической деятельности по организации ситуаций совместной деятельности на уроке*. Среди таких оснований выступают: определение занимаемой позиции учителя и детей в ситуации, обращение к детским инициативам в организации работы, реагирование учителя на предложения детей, постановка поисковых вопросов в реализации того или иного приема, рефлексия организуемого взаимодействия, изменение (корректировка) используемого приема с учетом ситуации в уроке.

Овладевая исследовательскими умениями в методической организации ситуаций совместной деятельности, будущие педагоги присваивают не только методическую деятельность, предметом которой становится совместная образовательная деятельность с детьми, но и способом ее организации – исследованием.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральный государственный образовательный стандарт: интернет-сайт. URL: <http://standart.edu.ru>.
2. Никитина Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования: дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2014. 436 с.

3. Прокументова Г. Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 15–138.
4. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: методологический анализ. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1992. С. 16–200.
5. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1988. 240 с.
6. Поздеева С. И. Открытое совместное действие педагога и ребенка: содержание, признаки, результаты // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2012. Вып. 4 (119). С. 198–201.
7. Русский язык в начальных классах: сб. методических задач / М. С. Соловейчик, О. В. Кубасова, Н. С. Кузьменко, О. Е. Курлыгина. М., 1999. 256 с.

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

Алтайский государственный педагогический университет.

Ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 356031.

E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru

Материал поступил в редакцию 13.04.2015.

L. A. Nikitina

FORMATION OF FUTURE TEACHER'S RESEARCH ABILITIES IN THE METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF JOINT ACTIVITIES SITUATIONS AT THE LESSON

Methodical preparation of primary school teachers in modern conditions of implementation of the new standard has been changing significantly as the results of teaching children at school appear educational, which can be assigned by the children in joint educational activities. Consequently, future teacher must learn not only the complex of methodological tools, but also master the skills to choose and to use them to organize joint activities in the classroom, where the main thing becomes building of the action of communication. Communication occurs in the situation that the teacher isolates, analyzes, organizes, using instructional techniques. In this regard, the subject of methodological training becomes joint educational activity the assignment of which is due to the research skills in methodical organization of joint activities situations. Formation of research abilities is based on the students' assignment of compatibility as a special quality of organized activities in the classroom, where the teacher and the children participate and influence its course and outcome. Selection and use of methodological tools in organizing joint activities situations occurs on the basis of research as the main method of constructing educational work.

Key words: *situation of joint activities, research skills, teaching tools, methods of methodical organization of the lesson, educational outcomes.*

References

1. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standard: website]. URL: <http://standart.edu.ru> (accessed 25 June 2014) (in Russian).
2. Nikitina L. A. *Stanovleniye issledovatel'skoy kompetentnosti v metodicheskoy podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh innovatsionnogo razvitiya obrazovaniya: dis. dokt. ped. nauk* [Formation of research competence in methodological training of students of pedagogical higher education institution in the conditions of innovative development of education. Diss. dr. ped. sci.]. Barnaul, 2014. 436 p. (in Russian).
3. Prokumentova G. N. *Strategiya i programma gumanitarnogo issledovaniya obrazovatel'nykh innovatsiy* [Strategy and program of humanitarian studies of educational innovation]. Tomsk, Izd-vo Tomskogo un-ta Publ., 2005. Pp. 15–138 (in Russian).
4. Shchedrovitskiy G. P. *Sistema pedagogicheskikh issledovaniy: metodologicheskii analiz. Pedagogika i logika* [The system of educational research : a methodological analysis. Pedagogy and logic]. Moscow, Kastal' Publ., 1992. 200 p. (in Russian).
5. L'vov M. R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka* [Dictionary of Russian language methodology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988. 240 p. (in Russian).
6. Pozdeeva S. I. *Otkrytoye sovmestnoye deystviye pedagoga i rebenka: sodержaniye, priznaki, rezultaty* [Open joint action of the teacher and the child : the content, signs, the results]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2012, vol. 4 (119), pp. 198–201 (in Russian).
7. Soloveyichik M. S., Kubasova O. V., Kuz'menko N. S., Kurlygina O. E. *Russkiy yazyk v nachal'nykh klassakh. Sbornik metodicheskikh zadach* [Russian language in primary school. Collection of methodological problems]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 256 p. (in Russian).

Nikitina L. A.

Altai State Pedagogical University.

Ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Russia, 356031.

E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru