

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.2:372.8

Л. А. Никитина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье дана характеристика образовательных ситуаций в методической подготовке педагога, позволяющих обучающимся открывать методическое знание, овладевая при этом исследовательскими компетентностями. Представлены разные типы образовательных ситуаций, определены их признаки и влияние на качество методической подготовки будущего педагога.

Ключевые слова: методическая подготовка, исследовательская компетентность, образовательная деятельность, образовательные ситуации, педагогическая деятельность, качество подготовки будущего педагога.

Abstract. The paper shows how teachers-to-be can study teaching methods and acquire research competences; different types of educational situations, their characteristics and influence on the quality of teacher training given.

Index terms: methods training, research competence, educational activities, educational situations, pedagogical activities, quality of teacher-to-be training.

Цели современного педагогического образования связаны с развитием у студентов потребности в педагогическом творчестве, непрерывном самосовершенствовании. Это предусматривает подготовку учителей, способных осуществлять исследовательскую педагогическую деятельность. Ее необходимость обусловлена еще и тем, что у образовательных учреждений появилась новая функция – «поисково-исследовательская» (В. И. Загвязинский), осуществление которой предполагает включение в исследовательский поиск не только ученых, но и педагогов-практиков. Овладение педагогами и психологами технологией педагогического исследования позволит лучше осознать новые цели и задачи образования и воспитания, освоить прогрессивные технологии, гибкие организационные формы, найти способы органического сочетания педагогических, психологических и иных методов, пересмотреть некоторые принципы образования и воспитания [6, с. 3].

Современной школе требуется педагог-исследователь, которой готов «уметь находить новое в педагогических явлениях, выявлять в них скрытые связи и закономерности. Для этого необходимы и общая культура,

и профессиональные умения, и определенный опыт учебно-воспитательной работы, и некоторые специальные знания, умения. Требуется, в частности, умение наблюдать, анализировать и обобщать явления, выделять главное, умение по немногим признакам предвидеть развитие явления, видеть альтернативу очевидному, напрашивающемуся решению, соединять точный расчет с фантазией и догадкой и многое другое» [5, с. 15–16]. Эти качества педагога-исследователя не появятся сами по себе, они «формируются в деятельности, включающей исследовательские компоненты» [Там же], их необходимо вырабатывать у студентов еще в процессе профессиональной педагогической подготовки в вузе.

Организации исследовательской деятельности студентов в вузе посвящен целый ряд работ (Н. С. Амелиной, В. В. Афанасьева, Г. Б. Баировой, С. И. Брызгаловой, А. А. Глущенко, Т. Б. Гребенюк, З. А. Исаевой, И. Б. Карнауховой, Л. П. Козловой, Г. Н. Лобовой, О. Н. Лукашевич, И. И. Николаевой, Д. Г. Петровой, П. Ю. Романова, П. В. Середенко, И. А. Сейтековой, Н. Н. Ставриновой, Н. В. Сычковой, Т. И. Торгашиной, Е. А. Шашенковой, С. В. Шмачилиной, В. Г. Ярцева и др.). Авторы рассматривают значимость и специфику исследовательской деятельности, необходимость формирования у студентов исследовательских умений, готовности к исследовательской деятельности, раскрывают средства формирования названной деятельности (исследовательские задачи, выполнение исследовательских работ). Ученые исходят из того, что в период обучения в вузе обучающиеся должны овладеть методологией науки и научиться использовать методы познания явлений на практике.

Основным компонентом содержания методической подготовки выступает изучение студентами специального курса методики. В ходе его освоения происходит знакомство будущих учителей с особенностями организации изучения детьми конкретного предмета на уроке, рассматривается специфика формирования у учащихся предметных и общеучебных умений и др. В процессе изучения будущими учителями начальных классов курса «Методика обучения русскому языку» особую актуальность приобретает «формирование основных исследовательских умений: определять проблему, предмет и задачи исследования применительно к обучению русскому языку, проводить эксперимент, выявлять, анализировать и оценивать полученные результаты, пользоваться другими методами педагогического исследования» [4, с. 171–172]. Эта задача, по мнению М. С. Соловейчик, решается в связи с написанием курсовых и дипломных работ. Таким образом, обнаруживается параллельность методической подготовки и исследовательской работы. Обычно студенты выполняют курсовые (дипломные) работы у разных преподавателей и в соответствии с разными методиками, следовательно, по-разному складываются процессы как изучения методики, так и выполнения курсовой (диплома), даже при наличии общих подходов к организации исследовательской деятельности студентов. Рядоположенность методической и исследовательской составляющих профессиональной деятельности не позволят, на наш взгляд, будущему

педагогу впоследствии осуществлять педагогическое исследование самостоятельно, без «посылок» со стороны (изменение статуса школы, заявки со стороны администрации). Исследовательская активность появляется и осуществляется в реальной педагогической деятельности как ответ на необходимость педагога изменить, усовершенствовать существующую практику обучения и воспитания. Центром внимания этой активности становится появление и проявление методического знания в реальной практике, формирование которого, как отмечает Б. С. Гершунский, «требует высочайшей научной квалификации, поскольку подлинный методист – это не только специалист, знающий истинные и постоянно развивающиеся потребности практики, но и способный оценить истинные же возможности науки, способный “состыковать” научные предложения с практическим спросом, сделать их взаимодополняющими и взаимообогащающими» [2, с. 354]. Ученый говорит о сложности появления методического знания, которое зарождается в практике, затем находит теоретическое обоснование и вновь входит в практическую деятельность педагога. В силу сложности возникновения этого знания овладение им требует вовлечения студентов в исследование как способ его открытия и построения. Проявление методического знания предполагает анализ условий обучения, определение способа организации и отбор содержания обучения, изучение способов вовлечения детей в деятельность с изучаемым материалом, избрание собственной позиции, что возможно при условии сформированности у будущего педагога исследовательской компетентности.

В педагогической литературе существует ряд работ, посвященных исследовательской компетентности педагога (Е. В. Набиева, С. И. Брызгалова, Т. Б. Гребенюк, С. В. Шмачилина и др.), в которых раскрыты ее составляющие и признаки проявления.

Большинство авторов выделяют два компонента исследовательской компетентности:

- *научно-теоретический* (методологический), включающий знания, осведомленность о педагогическом исследовании, исследовательской деятельности;
- *практический* (деятельностный), предусматривающий формирование конкретных умений и способностей, связанных с педагогическим исследованием. Признаками исследовательской компетентности служат мотивация и готовность к педагогическому исследованию, конкретное выполнение исследовательских процедур в решении педагогических задач.

Авторы отмечают, что исследовательская компетентность формируется и проявляется в специально организованной квазипрофессиональной деятельности будущего педагога: изучении спецкурсов по единой проблеме «Современный учитель – учитель-исследователь» (Е. В. Набиева) [8], а также соответствующих дисциплин психолого-педагогического цикла (С. И. Брызгалова) [1], анализе и решении исследовательских задач (Т. Б. Гребенюк) [3], выполнении курсовых и дипломных работ. В этой связи актуализируется интерес к процессуальной стороне исследовательской компетентности: она устанавливается,

формируется, пополняется в ходе реализации деятельности, при этом важной и значимой является позиция, которую занимает человек в осуществляемой им деятельности (педагогической).

Построение методического знания происходит в тот момент, когда будущий педагог начинает исследовать педагогический процесс:

- формулирует вопрос (проявляет исследовательское любопытство);
- подвергает анализу ситуацию (деятельность, прием, метод);
- устанавливает разрывы, несоответствия в деятельности;
- сравнивает существующие подходы в организации обучения с тем, что обнаруживает в реальности;
- осуществляет отбор необходимого для данной ситуации учебного материала, методического сопровождения;
- корректирует, изменяет, создает способ работы;
- устанавливает взаимодействие с участниками образовательного процесса (детьми);
- преобразует, переформирует свою деятельность.

Указанные признаки и действия характеризуют исследовательскую компетентность, которая необходима будущему педагогу для понимания, проявления, определения условий профессиональной деятельности.

Компетентность не может быть заданной и присвоенной человеком как нечто готовое, застывшее. Участие и вовлеченность в исследование позволяет решать ситуации неопределенности, преобразовывать, менять свою профессиональную деятельность. Возникает вопрос: каким способом обеспечить это участие и вовлеченность, какую роль в этом может сыграть методическая подготовка?

Понимание компетентности как характеристики профессионального становления педагога предполагает создание таких условий, которые позволят будущему педагогу построить *свои смыслы* в образовании, начать строить *свое образовательное пространство*, создавать *свою позицию* в профессиональной деятельности.

Обращение к исследованию в методической подготовке позволяет поставить студентов в позицию создающего собственное методическое знание, свою методическую деятельность. Процесс становления исследовательской компетентности является *образовательным процессом*, поскольку, участвуя в исследовании, педагог образует смыслы своей деятельности, изменяется сам и вовлекает в это изменение детей, преобразует собственную деятельность.

Спектр характера ситуаций, в которых начинают действовать будущие педагоги в профессиональной подготовке, разнообразен: от ситуации неопределенности к образовательной ситуации.

Ситуации неопределенности возникают в методической подготовке как отклик студентов на вхождение в новую область профессиональных знаний – методическое знание, на своего рода «примерку» этого знания в деятельности.

По мнению В. П. Зинченко, «понятие “знание” остается неопределимым». Главным вопросом в подготовке профессионала является вопрос о его взаимодействии со знанием: «нужно научиться и рассматривать свое знание изнутри, а не только снаружи. Речь идет не о присвоении чужого опыта, а о построении своего, что намного труднее» [7, с. 83]. Рассмотрение знания «изнутри» помещает человека в образовательную деятельность, поскольку он начинает искать смыслы как в образовании самого знания, так и собственной деятельности в процессе открытия этого знания.

Методическое знание специфично, так как строится на стыке педагогических, психологических, предметных (лингвистических, математических и др.) и собственно знаний методики, открывающих организацию познавательной, учебной, исследовательской деятельности в процессе обучения. Оно обусловлено

- характеристикой предметного знания и его обоснованием с позиции теории предмета;
- готовностью и возможностью учащихся работать с этим (предметным) знанием;
- спецификой организации деятельности учителя и учащихся в изучении предметного знания;
- готовностью педагога к использованию этого знания.

Образовательные ситуации являются «местом пересечения уже сложившихся типов нормативности и рождающихся форм субъектности». Поэтому образовательная ситуация, как отмечает Г. Н. Прозументова, выступает, «с одной стороны, как место преодоления нормативности и осознания своих отношений с системой и как пространство появления человека в своем образовании, а с другой – как одна из форм создаваемой им же самим образовательной реальности» [9, с. 75].

Решение образовательных ситуаций в методической подготовке происходит посредством исследования, где *продуктом* выступает *методическое знание*, а *результатом* – *личностные изменения* образующегося (изменение отношения к педагогической деятельности, исчезновение эмоциональной напряженности, поиск «других» способов и пр.).

Образовательная ситуация, в отличие от учебного задания, характеризуется «незаданностью, незавершенностью, непредсказуемостью, непривычностью», так как она вытекает из сложившихся в образовательной реальности условий [10]. Учебные задания направлены на узнавание (изучение) методического знания, формирование практических умений в его использовании. Образовательная ситуация ставит субъекта в позицию незнания, неполного знания по отношению к деятельности, в нашем случае – методической. При возникновении подобной ситуации ее разрешает сам субъект, в процессе разрешения происходят как изменения деятельности, которую он совершает, так и личностные изменения. При этом методические знания не предлагаются в готовом виде, они выстраиваются по воле образующегося, появляются благодаря разрешению образовательной ситуации.

Образовательные ситуации в процессе методической подготовки становятся для будущих педагогов «местом встреч» с методической деятельностью как непосредственно на занятиях по методике преподавания, так и в период педагогической практики. На практических занятиях по курсу методики они могут выстраиваться преподавателем *специально* или появляться в ходе непосредственного решения образовательных задач, в этом случае составляя *технология* включения студентов в методическую деятельность. В ходе педагогической практики сами студенты сталкиваются с образовательными ситуациями, возникающими при подготовке к уроку, его проведении, организации деятельности учащихся. Ситуации станут для студента *образовательными* в том случае, когда у него появится вопрос к происходящему, когда он не пройдет мимо сложившейся в процессе подготовки или на самом уроке проблемы, начнет искать выход, применяя *исследовательские шаги* (анализ, сопоставление, сравнение, обоснование) по отношению к осуществляемой им деятельности. Выход из создавшейся ситуации станет для будущего педагога *образовательным действием*, поскольку он сам пытался найти этот выход путем проверки или открытия своего знания и способа работы с ним, проявил заинтересованность, ответственность, инициативу.

Взаимодействие преподавателя и студентов предполагает совместный поиск разрешения возникающей ситуации, установление коммуникации, включение рефлексии как со стороны студента, так и преподавателя. Возможность обнаружить свое незнание, понять, что именно оно становится отправным в построении знания, отнестись к своему знанию о незнании, другими словами, «осознать и держать в сознании» (В. П. Зинченко), позволяет студентам построить деятельность по открытию нового знания, в методической подготовке – знания о методической деятельности.

Рассмотрим типичные для методической подготовки образовательные ситуации.

«Вхождение» в новый вид деятельности (методическую деятельность).

Подход к методической деятельности как деятельности, направленной на *выбор средств и способов* организации деятельности детей в процессе изучения определенного предмета, *проведение рефлексии* воплощенного на практике методического знания, *изменение и преобразование* педагогом, требует, на наш взгляд, особого способа введения студентов в эту деятельность. Особость заключается в том, что необходимо изменить позицию студента от воспринимающего к действующему и открывающему как саму методическую деятельность, так и ее видение. Для таких ситуаций характерно

- нарушение привычного (академического) хода введения студентов в новый прием (от рассказа-объяснения (рассуждения) к практическому действию студентов с методическим приемом, о котором им еще ничего не известно);

- воображаемый перенос студентов в другую реальность: из аудитории в школьный класс;

- принятие студентами позиций учителя и детей, предполагающих соответственно организацию деятельности и включение в деятельность;
- появление неопределенности в выполнении предложенной работы (пассивное созерцание, ожидание интересного рассказа со стороны преподавателя и возникновение ощущения необходимости включиться в практическое действие в новой, образовательной реальности);
- коллективное обсуждение и выстраивание методического приема (способа): создание приема в паре позволяет студентам актуализировать свой «учительский» опыт, обсудить вопросы, выбрать способ работы и пр.;
- фиксирование студентами собственных затруднений в разрешении ситуации (появление вопросов, разных мнений);
- проигрывание созданного приема перед аудиторией и его обсуждение: студенты занимают различные «другие» позиции: аналитиков, экспертов;
- фиксация (в форме вопросов к себе, сокурсникам, преподавателю) основных затруднений в реализации приема (способа);
- выстраивание возможных (необходимых) исследовательских шагов, позволяющих преодолеть затруднения (постановка цели, обращение к учительскому опыту, анализ литературы, сравнение шагов в разных источниках, выбор и обоснование своего видения приема и др.);
- преобразование созданного ранее приема с учетом открытых новых признаков и условий – построение целей в собственной образовательной деятельности.

«Проба наработанных схем» (приема, формы, способов, урока) в собственной деятельности

В процессе методической подготовки будущие педагоги начинают овладевать методической деятельностью с пробы имеющихся в методике схем и форм организации обучения предмету. 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 выражать собственное отношение к методической деятельности, тем действиям, которые им помогают ее осуществить. Схема урока (или приема) 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. Включившись в пробу схемы, студенты начинают вырабатывать свою стратегию поведения со схемой и в самой схеме. Выбранная стратегия может быть разной:

- *исполнительской* (действую по схеме, соответственно схеме, не выхожу за рамки схемы);
- *«думающей»* (использую схему, при этом понимаю, зачем делаю, что делаю, как делаю);

- *деятельной* (восстанавливаю схему, но пробую ее на практике, проигрываю);
- *исследовательской* (использую схему, но при этом решаю, *зачем и почему* именно так построена схема, *зачем и почему* необходима такая *последовательность* в схеме и применение таких видов работы с ней);
- *преобразовательной* (использую схему, но вношу коррективы с учетом сложившейся ситуации на практике, своего видения возможностей реальной жизни схемы).

Выбор стратегии поведения в образовательной ситуации «пробы со схемой» характеризует способ методической подготовки, в котором возникает эта ситуация. Так, в *поведенческо-ориентированном способе* проба схемы решается в исполнительском варианте поведения студента: он держится за схему, работает по ней и не выходит за ее рамки. Применяя *деятельностно-ориентированный способ*, студент занимает и вырабатывает думающую и деятельную стратегии поведения. Для него важно организовать совместную деятельность, и он не может работать со схемой как алгоритмом, ему необходимо «увидеть» и задействовать детей, учитывая их реакции, их участие. В соответствии с исследовательско-ориентированным способом схема приема (урока, способа, формы) рождается в процессе выстраивания взаимодействия участников образовательного процесса, их коммуникации. Тогда студент начинает приобретать, вырабатывать исследовательскую и преобразовательную стратегии поведения. Подобные ситуации имеют свои особенности:

- студенты включаются в практическую деятельность на основе предложенной (закрепленной в методике) схемы: нужно на конкретном учебном материале «применить» только что представленный преподавателем методический прием;
- в деятельности обнаруживают противоречия между «пробуемой» схемой урока (или приема) и реальным воплощением ее в практике: не хватает собственных знаний (фактических, предметных) об изучаемом с детьми предмете; не все действия в схеме можно наполнить конкретным содержанием;
- формулируют вопросы к собственным действиям и действиям сокурсников: зачем нужна схема? что произошло со схемой, когда ее пытались реализовать? что необходимо предпринять, чтобы схема «заработала»?
- представляют и анализируют «пробы» в реальной деятельности («проигрывание»): действие в схеме и со схемой;
- разрабатывают позиционный взгляд на реализованную пробу схемы, занимая деятельностные, исследовательские, аналитические позиции;
- выстраивают собственные суждения о проведенных пробных действиях со схемой: что удалось (не удалось), какие трудности возникали, что необходимо изменить в собственной подготовке, как преодолевать возникающие затруднения;
- преобразуют (изменяют) самостоятельно созданную «пробу»;
- корректируют самостоятельную образовательную деятельность в области освоения профессиональной деятельности.

«Ответ на запрос» практики

В период педагогической практики студенты постоянно находятся в ситуациях неопределенности, которые возникают в ходе организации ими самостоятельной педагогической деятельности при подготовке, проведении, анализе уроков (запланировал одно, а на практике происходит совершенно другое), организации деятельности на уроке (дети не включаются в работу с учителем, выдвигают свои идеи и мысли), отборе учебного материала, установлении отношений с учителем и преподавателем вуза, сокурсниками, родителями детей. Разрешая такого рода ситуации, будущий педагог исследует образовательную реальность, начинает выстраивать взаимоотношения с участниками образовательного процесса, «проверяет» присвоенный методический арсенал в реальных условиях школьной практики. Для таких ситуаций характерно следующее:

- нарушение замысла (нарушается запланированный в конспекте ход урока: дети не дают нужного учителю ответа; учитель требует, чтобы в уроке было одно, а преподаватель методики – другое);
- необходимость анализа ситуации, выбора стратегии поведения;
- изменение плана, выбор «другого» действия (приема, вопроса, материала);
- принятие ответственности за свои действия (слова);
- преобразование деятельности;
- изменение способа подготовки, способов общения, установление взаимодействия с участниками образовательной деятельности.

Поиск «открытия» методического знания в ответ на разрешение собственных затруднений

Подобные ситуации позволяют инициировать исследовательский поиск самими студентами новых приемов, способов работы в практической деятельности. Они возникают как на практических занятиях в вузе (выполнение исследовательских заданий, разработка фрагментов и конспектов уроков), так и в ходе педагогической практики. Их особенность состоит в том, что студенты, готовясь самостоятельно к уроку (на практике) или занятию (в вузе), испытывают трудности в выборе методических средств (или их реализации) в деятельности. Ощувив неполноту собственных методических знаний, они задаются вопросами о смысле осуществляемой ими деятельности (Зачем это необходимо? Как это можно сделать? Что поможет разрешить трудность?) и выходят на новое, востребованное ими в данный момент знание методических средств, осуществляя при этом исследовательские действия. *Понимание трудностей – это возможность построения образовательного действия.* В этих ситуациях студенты обращаются к собственному, пусть небольшому опыту (рефлексия), к другим участникам образовательного процесса (коммуникация), начинают использовать исследовательские шаги (анализ, выбор, обоснование, проба), включают их в деятельность. Разрешение ситуаций такого типа

позволяет им накапливать образовательный опыт в осуществлении методической подготовки (как относиться к собственной деятельности, как организовать поиск, как открыть для себя методическое знание).

Шаги, предпринимаемые студентами в ходе решения образовательных ситуаций, включают их в исследование методики и позволяют осмыслить осваиваемую профессиональную деятельность педагога, овладеть исследовательской компетентностью.

Литература

1. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. Калининград, 2004. 342 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 1998. 432 с.
3. Гребенюк Т. Б., Брызгалова С. И. Научно-исследовательская компетентность соискателя ученой степени кандидата педагогических наук: постановка проблемы // Проблемы профессиональной подготовки будущего учителя в системе университетского образования. Вып. 3. Калининград, 2004. С. 4–14.
4. Двухступенчатая подготовка учителей начальных классов в системе «педагогический колледж – университет»: сб. програм.-метод. материалов. Вып. 2. Сер. «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». М.: Шк. кн., 2002. С. 272.
5. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. М.: Знание, 1980. 95 с.
6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
7. Зинченко В. П. Distant, content ... и образование // Высш. образование в России. 2005. № 7. С. 76–87.
8. Набиева Е. В. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой программе: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1999. 174 с.
9. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: коллектив. моногр. / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2005. 485 с.
10. Поздеева С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.