

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Task approach and its influence on the primary school teacher's professional advancement

Аксюциц Светлана Александровна, к.п.н., учитель начальных классов, Государственное бюджетное учреждение г. Москвы «Школа № 1133».



info@schoolfut.ru

В статье рассматривается сущность понятий «задача», «учебная задача», «задачный подход»; определяется влияние задачного подхода на профессиональный рост учителя начальных классов. Приведенные результаты исследования подтвердили целесообразность использования задачного подхода в образовательном процессе начальной школы с целью формирования универсальных учебных действий учащихся и повышения профессионального мастерства учителей начальных классов.

In present article we focus on such concepts as “task”, “learning task”, “task approach”; we also define the influence on the primary school teacher's professional advancement. The listed results of the research proved the expediency of using task approach in the studying process of primary school in order to better the professionalism of primary school teachers and in order to form universal studying activities of primary school pupils.

Ключевые слова: учебная задача, задачный подход, профессиональный рост.

Key words: learning task, task approach, professional advancement.

Современные преобразования в обществе и запросы социума кардинально изменили требования к образованию. Системой образования определены первостепенные цели и задачи, ориентированные на формирование личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к грамотному взаимодействию с окружающим миром.

В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования указывается на необходимость вовлечения школьников в исследовательскую и проектную деятельность, а также привлечения учащихся к решению нестандартных творческих задач, способствующих формированию умений самообучаться, самообразовываться и саморазвиваться. В связи с этим «меняются смыслы и целевые ориентиры образования, приоритетными ценностями становятся умение принимать решение и находить выходы в ситуациях социальной неопределенности, осознание собственной индивидуальности и субъектности» [1, с. 28].

Современный учитель как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом любых процессов в системе образования. Он способен сохранить лучшие образовательные традиции, адаптировать их к изменяющимся условиям, а при необходимости – создать новые. Основой данных преобразований становится готовность педагога к продуктивному решению современных образовательных задач, мобильность и умение содержательно рефлексировать собственный педагогический опыт и пересматривать свои позиции и взгляды. Формирование готовности учителя к изменению своих профессиональных позиций – одно из перспективных направлений педагогической науки и практики.

Сегодня школой востребован не учитель-«урокодатель», а учитель-исследователь, учитель-психолог. Эти качества могут развиваться только в условиях, когда педагог является именно субъектом деятельности, ищет свое «профессиональное лицо», свой педагогический инструмент воздействия на учащихся с целью достижения максимально возможного результата в их развитии и формирования у них универсальных учебных действий. А это возможно посредством использования в образовательном процессе активных форм, методов и средств обучения, субъектно-деятельностного и задачного подходов.

Определение понятия «задача» в истории советской педагогики было многовариантным и разнонаправленным. Задача рассматривалась учеными как условие, обеспечивающее усвоение теоретических положений (А.М. Матюшкин, Д. Толлингерова, А.А. Столяр и др.); как ситуация (Г.А. Балл, Г.С. Костюк, Я.А. Пономарев, Л.М. Фридман и др.); как цель деятельности (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, В.И. Зинченко, А.В. Запорожец, А.В. Петровский и др.); как средство формирования и развития мышления (К.А. Абульханова-Славская, Л.Л. Гурова, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.); как форма усвоения знаний (Г.Д. Бухарова, А.Ф. Эсаулов, З.И. Калмыкова, Л.М. Фридман и др.); как результат усвоения знаний и показатель их эффективности (Д.Н. Богоявленская, Л.Л. Гурова, Н.Д. Левитов, Н.А. Менчинская и др.); как сложная дидактическая система (Г.А. Балл, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов, В.Н. Соколов, Е.И. Машбиц, В.А. Сластенин, У.Р. Рейтман и др.).

Понимание сущности понятия «учебная задача» в педагогике достигается теоретическим методом восхождения от абстрактного к конкретному (от универсалии культуры к категориальному оформлению в сетке взаимосвязанных понятий). Трактовка понятия «учебная задача» послужила основой для их классификации. В психолого-

педагогической литературе существуют разные подходы к классификации учебных задач в зависимости от их характерного признака.

Анализ исследований позволил выделить два основных подхода: 1) «задача» как объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы (предмет, условие, требование) и получение познавательного результата возможно при раскрытии отношения между известными и неизвестными элементами задачи; 2) «задача» как сложная дидактическая система, где в единстве, взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодействии представлены компоненты (задачная и решающая системы), каждая из которых в свою очередь состоит из находившихся в такой же динамической зависимости элементов: предмета, условия и требования задачи, методов, способов, приемов и средств.

Результаты анализа психолого-педагогической литературы показали, что учебные задачи условно можно разделить на две большие группы (рис. 1): 1) задачи, направленные на получение (отработку) новых способов действия в конкретной учебной ситуации (сюжетная, познавательная, поисковая, проблемная, эвристическая, исследовательская, специфически учебная, конкретно-практическая задачи и др.); 2) задачи, направленные на применение обобщенных способов действия в ситуациях максимально приближенных к решению реальных жизненных проблем (проектные задачи).

Определение сущности понятия «учебная задача», изучение вопроса об их классификации и роли в образовательном процессе позволили определить сущность понятия «задачный подход».

Так, Г.С. Костюк и Г.А. Балл (1977 г.) впервые в дидактике ввели понятие «задачный подход» и изучили вопрос о его использовании в образовательном процессе; Г.А. Балл (1991 г.), рассматривая основы теории задач, отметил особую важность задачного подхода к построению процесса обучения; М.Д. Белей (1991 г.) исследовал вопрос о роли задачного подхода в формировании психологической готовности студентов к профессии учителя; М.Ю. Тумайкина (2000 г.) изучила проблему о значении задачного подхода в обучении учащихся математике; И.А. Железнова (2005 г.) рассмотрела роль задачного подхода в проектировании творческих способностей учащихся на примере математического содержания в школе; Г.Ф. Валеева (2012 г.) исследовала влияние задачного подхода на формирование учебно-исследовательской культуры учащихся.

Таким образом, можно определить сущность задачного подхода, которая «состоит в выделении в каждой исследуемой ситуации систем (в частности, людей, коллективов, человеко-машинных сис-

тем), решающих задачи, в определении типов и характеристик этих задач и в установлении средств и способов их решения» [6, с. 17]. Г.А. Балл отмечал, что задачный подход – это «система учебных задач, решение которых должно обеспечить овладение требуемыми знаниями и умениями, способствовать умственному и, шире, личностному развитию учащихся» [3, с. 161]. По мнению В.В. Гузеева, в процессе реализации задачного подхода «основным и преобладающим элементом работы ученика является решение задач, т.е. освоение деятельности. Фактические (предметные) знания становятся следствием работы над задачами, организованными в целесообразную и эффективную систему» [4, с. 13].

Задачный подход, на наш взгляд, это «система учебных задач, направленная на овладение младшими школьниками знаниями, умениями, универсальными способами действий и способствующая умственному и личностному их развитию» [2, с. 31].

Реализация в образовательном процессе начальной школы задачного подхода представляет собой систему учебных задач по разным учебным предметам, отражающих специфику предмета и индивидуальные особенности школьников, что позволяет педагогу представлять учащимся учебную информацию «на доступном их возрасту уровне, учитывая особенности личностного развития и характер зоны ближайшего развития» [5, с. 8].

Из многочисленных типов учебных задач центральное место в образовательном процессе, по нашему мнению, занимают уроки решения специфически учебных, конкретно-практических и проектных задач. При этом и специфически учебная задача, и конкретно-практическая задача рассматриваются нами как основное средство получения (отработки) новых способов действия, а проектная задача рассматривается как средство применения уже обобщенных способов действия (рис. 2).

Использование в образовательном процессе начальной школы задачного подхода эффективно влияет на формирование у младших школьников рационально-логического мышления, которое позволяет в дальнейшем овладевать универсальными учебными действиями и успешно их применять в нестандартных жизненных ситуациях. Именно на становление у учащихся данного умения направлена сегодня непрерывная система образования, так как на современном этапе интенсивной компьютеризации востребована личность, «способная и склонная успешно действовать в ситуациях нештатных, требующих нестандартного решения» [10, с. 17].

Преимущество использования в образовательном процессе задачного подхода определяется тем, что используемая система задач:

- задает реальную возможность организации взаимодействия (сотрудничества) учащихся между собой;
- учит способу проектирования;
- дает возможность посмотреть на «перенос» известных предметных способов действий в реальную жизненную ситуацию.

Поэтому весьма важным является отражение в содержании задач связи с практикой, с непосредственным познанием окружающей действительности. Опора на жизненный опыт учащихся в обучении может стать мощным стимулом для развития у младших школьников познавательного интереса к предмету, к изучаемому вопросу, что особенно влияет на формирование у них универсальных учебных действий.

В рамках исследования нами было проведено анкетирование учителей начальных классов с целью определения их готовности к реализации задачного подхода в образовательном процессе начальной школы.

Анкета для учителей начальных классов состояла из двенадцати вопросов (приложение 1). Анкетированием было охвачено 108 учителей, стаж которых составлял от 2 до 34 лет, среднее значение стажа – 19 лет, наиболее часто встречающееся (мода) – 20 лет (рис. 3).

Рисунок 4 демонстрирует распределение стажа учителей, считающих себя готовыми к использованию задачного подхода (19 учителей из 108). Распределение стажа учителей, считающих себя не готовыми к использованию задачного подхода (89 учителей из 108), представлено на гистограмме (рис. 5).

Сущность задачного подхода учителя начальных классов раскрыты неоднозначно. Так, 29,6% педагогов не ответили на данный вопрос, 70,4% педагогов в содержание понятия «задачный подход» включают следующее:

- образовательные задачи урока, направленные на формирование у учащихся определенных знаний, умений и навыков;
- развивающие задачи урока, направленные на развитие творческой личности учащегося;
- проблемный подход в обучении;
- исследовательская деятельность учащихся;
- постановка и решение на уроке конкретной задачи.

Анализ анкетирования показал, что сущность понятия «задачный подход» педагоги понимают по-разному, и только 20,4% учителей связывают задачный подход с решением учебных задач на занятиях.

Хотя 82,4% опрошенных учителей считают себя готовыми к использованию в своей педагогической деятельности задачного подхода (рис. 6), фактическое понимание сущности задачного подхода продемонстрировали только 20,4% учителей (рис. 7).

Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что учителя начальных классов достаточно мотивированы к использованию задачного подхода в образовательном процессе начальной школы. Вместе с тем у педагогов существует проблема в понимании сущности задачного подхода и возможности использования его в образовательном процессе с целью формирования универсальных учебных умений учащихся.

Данная проблема связана с уровнем профессиональной подготовки педагогов и их компетенций. Так, Э.В. Онищенко выделяет актуальную проблему, связанную с подготовкой педагогов: «Не в полной мере реализуется компетентностный подход, предполагающий задачное построение содержания подготовки, создание условий для выбора и построения индивидуального образовательного маршрута, активной самостоятельной образовательной деятельности, комбинирования независимой и аутентичной оценки... Слабый учет в содержании подготовки современных учителей последних исследований в области педагогики, психологии, общедидактических и специальных методик преподавания дисциплин в школе» [8, с. 267]. Поэтому с самого начала педагогической карьеры молодому специалисту приходится обучаться многим необходимым умениям на практике.

Анализ результатов анкетирования учителей позволил спланировать работу по дальнейшему совершенствованию их профессионального мастерства (таблица 1).

В рамках исследования нами были разработаны и реализованы учебные программы курсов повышения квалификации и семинаров-практикумов для учителей начальных классов: «Инновационные технологии – инновационным учреждениям образования: использование проектных задач в начальной школе»; «Задачный подход в образовательном процессе начальной школы».

Программа курсов повышения квалификации и семинаров-практикумов включала лекционные занятия, практические занятия и выход на практику в учреждения образования. Лекционные занятия были ориентированы на теоретические основы и концептуальные положения задачного подхода, практические занятия – на проектирова-

ние различных типов уроков решения задач. Выход на практику в учреждении образования позволил реализовать спроектированные уроки в образовательном процессе начальной школы. Этап самоанализа и анализа реализованных уроков позволил отразиться и теоретический, и практический этап обучения, критически отнестись к содержанию курсов, спроектировать собственную траекторию дальнейшего профессионального развития. Именно рефлексия позволяет педагогу «сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [9, с. 17].

Работа учителя предполагает постоянное совершенствование профессионального мастерства. Педагоги являются активными участниками международных, республиканских и региональных научно-практических конференций, транслируют педагогический опыт посредством проведения открытых уроков и мастер-классов в рамках методических объединений и тематических семинаров-практикумов. Такие учителя открыты для взаимодействия, они понимают, что личность педагога должна быть гибкой и творческой личностью, способной «целенаправленно развивать ученика и быть открытой к новому опыту, новому знанию, активно, быть страстно увлеченной процессом познания жизни, человека, природы и способной зажечь ученика своей страстью» [7, с. 35]. Авторские разработки различных типов уроков решения задач и практика использования их в образовательном процессе начальной школы отражается в сборниках материалов конференций, в учебно-методических пособиях, научно-методических журналах и газетах.

В результате такой активной профессиональной деятельности, у учителя повышается мотивация к реализации задачного подхода в образовательном процессе начальной школы. Педагог осознает, что совершенствование образовательной системы определяется его готовностью включиться в процессы обновления и способностью изменить себя и образовательное пространство.

Таким образом, применение в образовательном процессе начальной школы задачного подхода способствует: становлению учебного сотрудничества субъектов образовательного процесса; применению известных способов действия в ситуации, максимально приближенной к решению реальной жизненной проблемы; более глубокому анализу результатов мониторинга учебного процесса; формированию личности, способной к развитию и сотворчеству; воспитанию чувства ответственности за собственный результат работы и результат работы других; формированию универсальных учебных действий учащихся; со-

вершенствованию профессионального мастерства педагогов; повышению качества образования.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксюциц, С.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности в процессе решения проектных задач / С.А. Аксюциц // Начальное образование. – 2015. – № 1. – С. 28–35.
2. Аксюциц, С.А. Познавательная активность младших школьников в процессе решения проектных задач: монография / С.А. Аксюциц. – Калуга: ИП Стрельцов И.А. (Изд-во «Эйдос»). – 2017. – 178 с.
3. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
4. Гузеев, В.В. О системе задач и задачном подходе к обучению / В.В. Гузеев // Химия в школе. – 2001. – № 8. – С. 12–18.
5. Землянская, Е.Н. Учебные проекты в развивающем образовании: Методическое пособие / Е.Н. Землянская. – М., МПГУ, 2017. – 74 с.
6. Костюк, Г.С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г.С. Костюк, Г.А. Балл // Вопр. психологии. – 1977. – № 3. – С. 12–23.
7. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт: «Флинта», 2002. – 400 с.
8. Онищенко, Э.В. Обеспечение качества подготовки педагога начальной школы: проблемы и перспективы / Э.В. Онищенко // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2012. – Т. 3. – № 1. – С. 264–270.
9. Ситниченко, М.Я. Опыт как педагогическое понятие и его содержание в ФГОС НОО / М.Я. Ситниченко // Школа будущего. – 2014. – №1. – С. 15–23.
10. Цукерман, Г.А. Учебная задача – точка роста поисковой активности: комментарий к видеозаписям уроков / Г.А. Цукерман. – М.: АПКиППРО, 2005. – Ч. 3. – 105 с.

Приложение 1

Анкета для учителей начальных классов

Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Ваше мнение будет способствовать совершенствованию дальнейшей работы по использованию задачного подхода в учебном процессе.

Стаж Вашей педагогической деятельности _____.

1. В чем, на Ваш взгляд, заключается сущность задачного подхода?

Задачный подход – это ...

2. Оцените свою готовность к использованию задачного подхода в учебном процессе

▪ Достаточная

▪ Отсутствует

3. Какие задачи Вы используете в учебном процессе?

▪ Творческие

▪ Сюжетные

▪ Исследовательские

▪ Проблемные

▪ Другие варианты

4. На каком этапе урока, по Вашему мнению, целесообразно использование задач в обучении?

▪ Изложение нового материала

▪ Закрепление знаний, умений, навыков

▪ Повторение пройденного материала

▪ Этап контроля и оценки знаний, умений и навыков учащихся

5. Выделите предметы, при изучении которых наиболее успешно можно использовать задачный подход

▪ Математика

▪ Русский язык

▪ Литературное чтение

▪ Окружающий мир

▪ Другие предметы

6. Как Вы считаете, на формирование каких качественных характеристик личности направлен задачный подход?

▪ Инициативность

▪ Последовательность

▪ Исполнительность

▪ Уравновешенность

▪ Активность

▪ Целенаправленность

▪ Самостоятельность

▪ Критичность

Другие варианты

7. В чем Вы видите значимость задачного подхода для повышения качества образования?

▪ Способствует повышению учебной мотивации

▪ Влияет на формирование исследовательских навыков

▪ Воспитывает коммуникативную, гибкую личность

▪ Стимулирует развитие личности, способной к саморазвитию, сотворчеству

- Другие варианты
8. Какие Вы видите проблемы в практике использования задачного подхода?
- Репродуктивный уровень реализации учебного материала
 - Слабое оснащение учебно-методическими пособиями педагога
 - Низкий уровень работы методических объединений и творческих групп
 - Отсутствие у педагога мотивации в профессиональном росте
 - Другие варианты
9. Какие изменения, по Вашему мнению, необходимо внести в практику использования задачного подхода в обучении?
- Совершенствование нормативной учебно-методической документации (содержание учебных планов и программ)
 - Повышение квалификации (дополнительная подготовка) учителей по данной проблеме
 - Обеспечение современными учебно-методическими пособиями и разработками
 - Другие варианты
10. Какие формы учебного взаимодействия, с Вашей точки зрения, характерны для задачного подхода?
- Групповая работа
 - Диалог
 - Другое
 - Индивидуальная работа
 - Монолог
11. Какие умения, на Ваш взгляд, формируются у учащихся в процессе решения задач?
- Ставить и удерживать цели
 - Составлять план деятельности
 - Выбирать рациональные способы действий
 - Вступать в коммуникацию
 - Оценивать себя, другого, учителя
 - Другие варианты
12. Какие педагогические технологии, по Вашему мнению, наиболее полно отвечают реализации задачного подхода на практике?
- Проблемное обучение
 - Развивающее обучение
 - Педагогика сотрудничества
 - Технология педагогических мастерских
 - Традиционное обучение
 - Проектное обучение
 - Другое

Спасибо!