

2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
3. Шатилов С.В. Проблемы формирования мотивов учения у школьников / С.В. Шатилов. – М. : Просвещение, 1992. – 342 с.

Никитина Л.А., доктор педагогических наук, профессор
Кукушкина И.С., студентка 2 курса магистратуры Института педагогики и психологии
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ВОВЛЕЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В СОВМЕСТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) изменился «портрет выпускника начальной школы», который может быть представлен в следующих личностных характеристиках: владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение; готовый и способный к саморазвитию, обучению и познанию [1]. На наш взгляд, формирование представленных качеств невозможно без организации совместной деятельности и вовлечения в нее учащихся. Но на практике мы сталкиваемся с тем, что учителя лишь формально организуют совместную деятельность, внося только некоторые ее элементы в урок. Также необходимо отметить ту особенность, что ресурсы математики как учебного предмета в решении этой проблемы не всегда осознаются и используются учителями. Наименее разработанными остаются приемы вовлечения учащихся в совместную деятельность при решении текстовых задач, так как организация работы над ней сводится к выполнению определенных этапов, где главной целью выступает формирование умения решать задачи определенных типов. Что касается формы работы при решении задач, то она в основном носит фронтальный характер. Вышеперечисленные факторы указывают на *противоречие* между необходимостью формировать у ученика умения учиться в процессе решения текстовых задач как одного из средств математического образования и неготовностью учителя организовывать совместную деятельность на уроках математики как ресурса, позволяющего детям овладевать не только предметными умениями, но метапредметными и личностными.

Таким образом, *целью* нашего исследования является разработка рекомендаций для учителей начальной школы по вовлечению детей в совместную деятельность при решении текстовых задач на уроках математики.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие *задачи*:

1. Реконструировать личный опыт.
2. Определить позиции учителя и учащихся в совместной деятельности.
3. Выяснить представления учителей начальных классов о совместной деятельности и ее организации на уроке.
4. Определить ведущие модели организации совместной деятельности у учителей начальных классов.

В своем исследовании мы использовали: феноменологическое описание как метод гуманитарного исследования, которое содержит реконструкцию личного опыта, выявление эмпирических признаков; постановка исследовательских вопросов, которые позволили

определить свое понимание совместной деятельности; беседу с учителями; не включенное наблюдение; опрос учащихся.

В ходе нашей работы было получено три *феноменологических описания* (практикующего учителя; студента, наблюдавшего за уроками учителя; студента, столкнувшегося с необходимостью проведения уроков на педагогической практике), представим одно из них.

Казбекова Индира: Уроки математики – это испытание, особенно если тема «Решение текстовых задач». Я столкнулась с этим на практике, когда возникла необходимость вести уроки математики. Как сейчас помню, изучали тему «Умножение на однозначное число», это был урок закрепления. Урок начался с повторения, затем последовал этап работы с задачей. Прочитали задачу, выделили условие, вопрос, вызвала Катю к доске, вместе составили краткую запись и приступили к решению задачи. Катя нашла ответ и я была счастлива, что работа с задачей прошла так хорошо. Но как только ученица села на место, я увидела, что большинство учеников просто списывали решение с доски. Почему так происходит? Когда ты работаешь с учеником у доски, он рассуждает, высказывает свое мнение, но как только начинаешь работать со всеми, школьники превращаются в пассивных слушателей. И тогда у меня возник вопрос: как сделать так, чтобы дети стали соучастниками деятельности, чтобы это стало значимо для них?

Выявление эмпирических признаков. В ходе реконструкции личного опыта, нами было замечено, что во всех ситуациях прослеживается один и тот же момент: при решении текстовых задач учитель всегда идет по стандартной схеме, алгоритму, который повторяется из урока в урок («*читаем задачу, выделяем структурные компоненты, составляем схему, затем один ученик решает задачу у доски, остальные в тетради, записываем ответ*»). При этом учащиеся остаются в стороне, вне деятельности, учитель не привлекает их к построению плана, к обсуждению способов решения задачи, к доказательству того или иного решения. В каких-то ситуациях мы замечали, что для учителя важно лишь дать задание, а затем проверить его. Хотим отметить и формулировку вопросов учителя, она ориентировала учащихся на однозначный ответ, на воспроизведение алгоритма решения задачи, при этом, не давала возможности для сомнений, обсуждений, доказательств. Уроки математики всегда превращались в нечто такое, что вызывало негативные эмоции и переживания у участников («*большинство учеников просто списывали решение с доски*», «*по классу проносился гул*», «*вновь и вновь повторялись возгласы недовольства*»). В чем же заключаются причины этого? Почему так возникает?

Постановка исследовательских вопросов. Чтобы определить причины неумения учащихся работать совместно, при решении текстовых задач, нам необходимо было решить следующие исследовательские вопросы: «Что такое совместная деятельность?», «Какова позиция учителя в совместной деятельности?», «Какова позиция детей в совместной деятельности?».

По мнению Г.А. Цукерман, совместная деятельность – это фактор личностного развития ее участников, обеспечивающий интеллектуальное развитие (учебное сотрудничество) возрастает познавательная активность и объем усваиваемого материала; растет самокритичность ребенка; приобретает социальные навыки [4, С. 41]. Г.Н. Прокументова определяет совместную деятельность как деятельность, в которой происходят актуализация, обогащение, расшифровка, исследование, истолкование, накопление и порождение личного опыта участников совместной деятельности [3]. Совместная деятельность рассматривается Г.Н. Прокументовой не с точки зрения обмена мирами, а с точки зрения участников разных миров по построению общего [3].

Авторы рассматривают понятие «совместная деятельность» с разных аспектов: в первом случае раскрывается психологический аспект, где совместная деятельность

выступает, прежде всего, фактором развития ребенка, в частности, интеллектуального. Во втором определении раскрывается педагогическая и даже философская сторона совместной деятельности, Г.Н. Прокументова указывает на то, что совместная деятельность - это деятельность по обмену идеями, построению чего-то нового, значимого для всех, обеспечивающая личностное развитие, а также приобретение личного опыта.

Последующие вопросы мы раскрыли, опираясь на модели организации совместной деятельности (авторитарная, лидерская, партнерская), выделенные Г.Н. Прокументовой. Каждая из этих моделей оформляет свое содержание образования, проявляется разное качество связей участников совместной деятельности, разные типы педагогической деятельности и, соответственно, проявляется разная позиция педагога. *Авторитарная модель* реализует нормативные связи участников, при которых педагог выступает в позиции руководителя, а дети в позиции исполнителей [2]. Учитель реализует заранее запланированную схему урока, главным выступает формирование знаний, умений и навыков, мнения и инициатива детей остаются в стороне, они не важны. *Лидерская модель* совместной деятельности – это ценностные связи участников (педагог – лидер, ребенок – соисполнитель), которые реализуются через ситуации решения общих задач (проблем). «Культура лидерства – это культура формулирования проблем, культура совместного обсуждения способов их решения, их реализация в групповых формах взаимодействия, анализ эффективности индивидуальных и совместных действий» [2, С. 9]. В лидерской модели педагог является организатором постановки значимых не только для него, но и для детей целей, ценностей совместной деятельности, «втягивает», вовлекает детей в образование совместной деятельности в реализацию ее целей [2]. *Партнерская модель* строится на личностных связях участников, когда педагог находится в двойственной позиции организатора-участника совместной деятельности. Партнерская модель совместной деятельности – это появление взрослых и детей в качестве участников ее образования. Такая модель совместной деятельности характеризуется тем, что педагог берет на себя функции посредника и занимает позицию партнера (одного из нас) в совместной деятельности. Педагог вовлекает детей в образование совместной деятельности. Партнерская модель - это влияние всех участников совместной деятельности на создание форм организации, выработку и обоснование норм ее организации [2].

Следовательно, совместная деятельность – это деятельность, которая включает собственную деятельность, собственное поведение, собственные действия: свободные, пробные, инициативные, «действия, связанные с личным проявлением, решением проблем, осуществлением проектов, риском, ответственностью». В зависимости от модели организации совместной деятельности учитель и дети могут выступать в разных позициях. Наиболее продуктивной, результативной моделью совместной деятельности является партнерская модель, в которой педагог и дети выступают соучастниками, причем дети могут не только участвовать в деятельности, но и влиять на ход этой деятельности.

Для практического исследования проблемы нами разработана беседа с учителем, которая направлена на выяснение понимания учителем совместной деятельности и опыта организации деятельности по решению текстовых задач. Целью *не включённого наблюдения* (с помощью экспертной карты) являлось определение модели совместной деятельности учителя. Модифицированная нами методика выявления реальных и предпочитаемых способов организации совместной деятельности на уроке (Г.Н. Прокументова, О.Н. Калачикова, О.В. Казакевич) позволила определить, в рамках какой модели совместной деятельности работает педагог на уроках математики при решении текстовых задач и «разрывы» между реальными и предпочитаемыми способами действия у детей.

В исследовании приняло участие 7 учителей начальных классов, а также 19 учащихся 4 класса.

В ходе беседы нам удалось установить, что под совместной деятельностью большинство учителей понимают групповую работу («*деятельность, которая выполняется в группе, групповая работа* и т.п.»). В связи с этим, на наш взгляд, многим из педагогов было сложно дать ответы на последующие вопросы. Анализ ответов по второму вопросу беседы («*Чем, на Ваш взгляд, отличается совместная деятельность от учебной деятельности?*») показывает, что для учителей отличие совместной деятельности от учебной заключается в степени самостоятельности учеников при работе, также один из педагогов считает, что «*совместная деятельность опирается на имеющийся опыт, а учебная на получение новых знаний*», то есть у учителей сложилось мнение, что совместную деятельность можно организовывать только на уроках, связанных с обобщением и повторением, а при изучении нового материала совместная деятельность невозможна. Четыре учителя на вопрос: Чем различаются позиции учителя и учащихся в совместной деятельности? дали такой ответ – «*учитель – направляющий*», и лишь один ответил, что «*учитель – помощник*», это свидетельствует о том, что большая часть педагогов работают в лидерской или авторитарной модели. Так как значительная часть респондентов в совместную деятельность вкладывают иной смысл, на вопрос: Что, на Ваш взгляд, необходимо организовать учителю для вовлечения детей в совместную деятельность? мы получили ответы, связанные с организацией различных форм работы, также проектной и исследовательской деятельности. Ответы на пятый вопрос (Как можно вовлечь детей в совместную деятельность при работе с текстовой задачей?) показывают, что учителя предлагают приемы работы, связанные только с организацией работы над задачей. В качестве образовательных результатов организации совместной деятельности при решении текстовых задач учителя видят следующие: развитие предметных и коммуникативных умений.

Полученные ответы указывают на то, что педагоги начального образования связывают совместную деятельность, прежде всего, с формой организации взаимодействия, соответственно, организация совместной деятельности для педагогов заключается в использовании на уроке групповой работы.

При анализе результатов выявления реальных и предпочитаемых способов организации совместной деятельности на уроке, мы обнаружили, что учитель на уроке, в основном, занимает авторитарную позицию.

Об этом свидетельствуют следующие данные: 100% учащихся класса, в качестве постоянно используемых на уроке действий («реальных») отмечают те, которые характеризуют именно эту модель поведения учителя («*слушаю*», «*записываю*», «*я должен обязательно получить оценку*»). Также есть школьники (68%), которые отмечают в качестве реальных, действия характерные для лидерской позиции («*выбираю свой способ решения задачи*», «*доказываю вариант решения задачи*», «*вместе с учителем создаю основания для оценивания*»). Что касается действий, указывающих на партнерскую модель (*могу выбрать группу для работы, сам выбираю задачу для решения, составляю план решения*), то их дети (100%) отмечают в качестве предпочитаемых действий, то есть тех, которые бы хотелось использовать. Таким образом, мы можем говорить о том, что в работе учителя сосуществуют два вида моделей – авторитарная и лидерская, с преобладанием первой, а также о том, что существует существенный разрыв между реальными и предпочитаемыми действиями, учащиеся класса хотят быть соучастниками деятельности, влиять на ход деятельности на уроке.

Анализ результатов наблюдения показывает, что 42% учителей ориентированы, в основном, на авторитарную модель, об этом свидетельствует следующее: сами предлагают детям план решения задачи, объясняют новый способ решения задачи, используют, в основном, фронтальную форму работы, сдерживают инициативу школьников, когда дети находят новый способ решения или предлагают вариант решения нового вида задачи. При

этом учителя используют такие речевые фразы: «Напоминаю вам план решения задачи», «Один ученик решает у доски, все остальные в тетради», «Повтори, как ты будешь решать задачу», «Не говори об этом способе решения, сейчас нам это не нужно», «Расскажи мне, как ты решил(а)». У 29% педагогов – преобладание лидерской модели, на это указывают такие ситуации, как составление совместно с детьми плана решения задачи, обсуждение вариантов решения, дети доказывают и обосновывают вариант решения задачи, речевые фразы, которые использует учитель: «Наши действия?», «Что нам необходимо для решения?», «Отнесите. Возможен ли такой вариант решения? Почему?». У 29% учителей обнаруживается сочетание лидерской и авторитарной моделей. Что касается партнерской модели, то некоторыми учителями используются только отдельные ее элементы, такие как выработка совместно с детьми критериев для оценивания («Как мы можем оценить работу с задачей?», «Какие могут быть критерии для оценивания?»). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в работе учителей преобладают авторитарная и лидерская модели либо их сочетание.

Таким образом, результаты проведенной нами работы приводят к необходимости разработки методических рекомендаций, соблюдение которых поможет учителю изменить свою позицию на уроке математики при решении текстовых задач, а также включить детей в совместную деятельность.

Создавайте условия для инициатив учащихся, поддерживайте и развивайте их.

Поощрение инициативы ребенка позволяет активизировать работу учащихся, формировать их самостоятельность, способствует развитию сознательности в обучении. Если ребенок предлагает другой вариант решения (в нашем случае - способ решения задачи), позвольте ему высказаться, объяснить свой вариант, затем совместно с детьми разобраться в целесообразности такого решения.

Например, учитель предлагает ознакомиться с задачей, выделить вопрос и данные. Затем выполняется совместное решение задачи. Возможно, один из учеников может решить задачу другим способом, но ответ будет таким же. Поработайте с этими двумя вариантами, сравните их и укажите на то, что такой вариант решения тоже возможен, так как ответ правильный.

Включайте в работу разные варианты схем, в том числе и неверные. Данная рекомендация поможет активизировать внимание детей, включить их в совместное обсуждение и доказательство, а также «открыть» другой способ решения задачи.

Например: Наташа отправила к Новому году 16 поздравительных открыток, а к празднику 8 Марта – 9 открыток. Сама она получила к Новому году 12 открыток, а к 8 Марта – 10 открыток. На сколько больше Наташа отправила открыток к этим двум праздникам, чем получила?

- Что нам поможет решить эту задачу? (Схема)

- Пожалуйста, самостоятельно составьте схему к данной задаче.

- Сколько вам необходимо времени на эту работу? (3 минуты)

Учитель в это время проходит по рядам. Выносит схемы на доску, при этом включает и неверную схему.

- Задание было одно? (Да)

- А как вы его выполнили? (По-разному)

- Какая возникает проблема? (Определить какая из схем соответствует задаче)

Создавайте проблемные ситуации. Создание проблемных ситуаций позволяет организовать активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. На уроках с использованием проблемных ситуаций дети получают возможность сравнивать, наблюдать, делать выводы; убеждаются в том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что ответ может быть неоднозначным, что каждый из них имеет полное право искать и

находить свой ответ, отстаивать свое мнение. Задача учителя при этом не «вытягивать» из массы ответов подходящий, а видеть в каждом мнении ребенка мысль.

Например: В школу привезли 8 столов и 32 стула. Во сколько раз больше привезли стульев, чем столов?

Учащиеся испытывают затруднение (проблемная ситуация)

- Смогли выполнить задание? (Нет)

- В чем затруднение? (Таких задач мы еще не решали.)

- Чем это задание не похоже на предыдущее? (Для вопроса «На сколько меньше?» или «На сколько больше» способ действия известен – из большего числа вычесть меньшее, а для остальных вопросов - «Во сколько раз больше или меньше?» - нет.)

- Значит, задачи какого вида будем решать на уроке? (Дети предлагают варианты)

Предоставьте школьникам возможность самим выбирать задачу для решения.

Например, есть различные задачи (на деление, умножение и т.п.), пусть ученик прочитает задачи и решит, что для него необходимо, чему он еще не до конца научился, а затем выберет задачу в соответствии со своими потребностями. Таким образом, ученик будет чувствовать, что он не только участвует, но и влияет на свое образование.

При планировании урока тщательно продумывайте приемы работы на этапе рефлексии, которые позволят ребенку оценить свои умения и определить причины затруднений. При работе с задачей мы предлагаем использовать таблицу, которую можно разработать совместно с детьми (Таблица 1).

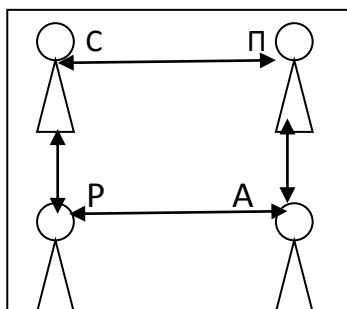
Таблица 1

Таблица оценивания умений и определения причин затруднений

Этапы решения задачи	Что удалось	Над чем нужно поработать	Почему не получается
1. Анализ текста задачи			
2. Составление схемы (таблицы, краткой записи)			
3. Решение задачи			
4. Запись решения и ответа			
5. Проверка			

На первых порах работы с задачей используйте только два вопроса («Что удалось?», «Над чем нужно поработать?»), ближе к концу третьего класса, дополните таблицу еще одним вопросом «Почему не получается?».

При решении текстовых задач включайте в урок групповые формы работы, это позволит задействовать каждого ученика. *Например,* при решении задачи в группах, совместно с детьми распределите роли, где каждый ребенок будет задействован в решении задачи



Аналитик
Схематист
Плановик
Решатель (Оформитель)

Рис.3. Распределение ролей в группе

Аналитик организывает работу группы, затем обобщает полученные результаты. *Схематист* выполняет вспомогательную модель задачи. *Плановик* выстраивает план решения задачи. *Решатель* (оформитель) записывает решение задачи.

Таким образом, соблюдение учителем вышеперечисленных рекомендаций, на наш взгляд, поможет ему изменить свою позицию, а также позицию детей на уроке, привычный ход действий при решении задачи. Как следствие: дети получают возможность высказывать свое мнение, взаимодействовать не только с учителем, но и с одноклассниками, проявлять инициативу, оценивать свои достижения и видеть причины неудач, у них повысится уровень как предметных, так и метапредметных умений.

Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Никитина, Л.А., Поздеева С.И. Педагогическое наследие Г.Н. Прокументовой как ориентир для науки и образовательной практики [Текст] / Л.А. Никитина, С.И. Поздеева // Науч.-пед. обозрение «Pedagogical Review». – 2015. - № 4. – С. 7-14.
3. Прокументова, Г.Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность / Г.Н. Прокументова // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Дельтаплан, 2010. – Кн. 5. – С. 4- 16.
4. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться [Текст]: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук: спец. 19.00.07 / Г.А. Цукерман; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии. — Москва, 1992. – 39 с.

Тырина М. П., кандидат педагогических наук, доцент
Аюченко А. Е., магистрант 1 курса Института педагогики и психологии
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ИНФОРМАЦИОННО–КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОУ

Согласно ФГОС дошкольного образования приоритетным направлением является развитие потенциала личности ребенка. Таким образом, проблема эффективной, всесторонней предшкольной подготовки в современных условиях приобрела особую актуальность в связи с модернизацией образования. Использование информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательном процессе – это одна из самых новых проблем в отечественной дошкольной педагогике, так как наука и техника не стоят на месте.

Информатизация образования в России один из важнейших механизмов, затрагивающих все основные направления модернизации образовательной системы [2]. Сегодня перед образованием поставлены новые задачи, которые сформулированы и представлены в законе «Об образовании Российской Федерации» и в образовательном стандарте нового поколения. Основная задача представляет собой эффективное использование следующих важнейших преимуществ информационно – коммуникационных технологий, таких как [1]: