

УДК 37.013

DOI: 10.23951/2307-6127-2019-6-51-62

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ К РАЗРАБОТКЕ МНОГОЦЕЛЕВЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

Е. А. Жданова

Иркутский государственный университет, Иркутск

В связи с многозадачностью современного начального образования, связанного с формированием не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов, особую актуальность приобретает вопрос, связанный с качеством учебных заданий. На сегодняшний день эффективными следует считать учебные задания, в процессе выполнения которых у учащихся формируются универсальные учебные действия всех групп, а значит, младшие школьники усваивают не только предметное, но и метапредметное содержание.

Анализ полученных данных показал, что педагоги акцентируют внимание на руководящей позиции учителя, предъявляющего задание как требование, которое надо выполнить, определяют не все существенные признаки учебного задания, не конкретизируют его функционал, тем самым сужают круг возможностей использования учебных заданий в собственной деятельности. Большинство респондентов изменяют и перерабатывают задания из учебника, однако делают это не для увеличения их целевого потенциала, сохраняется центрированность на предметных результатах. В процессе самостоятельного конструирования учебных заданий подавляющее большинство учителей испытывает серьезные трудности в определении целевого ресурса задания, грамотном подборе нужного языкового материала, продумывании организации выполнения, рефлексии и оценки, качественной формулировке самого задания для учащихся.

Анкетирование учителей начальных классов позволило выявить наиболее типичные проблемы, связанные с готовностью педагогов к разработке и использованию многоцелевых учебных заданий, что, в свою очередь, позволит определить направления работы по обучению конструированию учебных заданий, направленных на формирование у младших школьников метапредметных результатов.

Ключевые слова: учебное задание, младший школьник, универсальные учебные действия, анкетирование, учитель начальных классов.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые включают предметные, метапредметные и личностные результаты [1]. Эта триада результатов отражает не только традиционные функции школы (учить, развивать и воспитывать), но и акцентирует внимание на интеграции предметного содержания, познания и личностного развития ученика [2]. С введением Стандарта задачи начального общего образования существенно усложнились и расширились. Многообразие задач требует использования современных технологий, обеспечивающих достижение учащимися планируемых результатов. Разработка таких технологий – актуальная проблема современной дидактики.

В связи с многозадачностью современного начального образования, связанного с формированием не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов, особую актуальность приобретает вопрос, связанный с качеством учебных заданий. Учебное

задание является составляющим звеном любой образовательной технологии, компонентом любого предметного урока; задания традиционно используются в практике начальной школы для решения самых разнообразных задач. Любой учебник как сценарий процесса обучения также представляет совокупность серии учебных заданий для школьников. Учитель регулярно продумывает и формулирует учебные задания, которые предлагает учащимся для усвоения учебного содержания [3].

На сегодняшний день эффективными, с нашей точки зрения, следует считать учебные задания, в процессе выполнения которых учащиеся усваивают не только предметное, но и метапредметное содержание через формирование универсальных учебных действий всех групп. Такие комплексные с точки зрения целей задания позволяют одновременно решать самые разные задачи, связанные с достижением учащимися предметных и метапредметных результатов.

Разрабатывая и формулируя качественное учебное задание, учитель выявляет его целевой потенциал, подбирает наиболее подходящее учебное содержание, продумывает подготовительный, исполнительский и контрольно-рефлексивный этапы выполнения учебного задания на уроке. В ходе этой работы в идеале должно получиться многоцелевое ресурсное учебное задание, способное реализовать целый комплекс задач по достижению предметных и метапредметных образовательных результатов [4].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования учебных заданий [3, 5–7] свидетельствует, что единого определения понятия «учебное задание» не существует. Авторы по-разному интерпретируют данное понятие, зачастую используя термины «учебное задание», «задача», «упражнение», «вопрос» в качестве синонимов, что способствует достаточно вольному их применению и затрудняет понимание их смысла. Большинство авторов рассматривает учебное задание как вид поручения учителя учащимся, в котором содержится требование выполнить какие-либо учебные действия с целью усвоения учебного содержания [5–7]. Наличие требования, побуждения к действию, которое может присутствовать в явной или скрытой форме, является важным признаком учебного задания, а также одним из компонентов его структуры [3]. Второй структурный компонент учебного задания – указание на объект, относительно которого необходимо реализовать требование. По своей сути второй структурный компонент является исходными данными или условием задания [3]. При этом наличие внутренних содержательно-логических связей между условием и требованием представляет важный признак учебного задания [8].

Образовательный процесс, как правило, предполагает использование разных по характеру деятельности учебных заданий. Репродуктивные задания направлены в большей степени на формирование предметных результатов и подходят для закрепления, отработки формируемых умений, способов действий, распознавания понятий, то есть всего того, что требует четких действий по алгоритму, усвоения структуры действия. Выполнение таких заданий следует организовывать на уроке, сопровождая монологом учеников, воспроизводящим алгоритм действия, а также предлагать детям такие задания в качестве домашних.

Проблемные учебные задания в большей степени подходят на уроках усвоения новых знаний и действий для организации проблемных ситуаций, в ходе анализа которых учитель обеспечивает возникновение интеллектуального конфликта, коллизии, столкновение мнений, учащимися определяется область знания и область незнания и формулируется учебная цель урока [9]. Такие задания направлены на формирование универсальных учебных действий, связанных с выделением и формулированием познавательной цели. Соответственно, проблемные учебные задания используются не на всех типах уроков, например, на уроках закрепления, повторения, уроках контроля таким заданиям сложно найти применение.

Частично-поисковые и исследовательские задания хорошо вписываются в процесс наблюдения за признаками изучаемых понятий, обобщения и систематизации признаков, при помощи таких заданий удобно организовывать формулирование учащимися определения понятия, составление алгоритмов действий, сравнение и обобщение. Исходя из этого, частично-поисковые и исследовательские учебные задания педагог использует в основном на уроках усвоения новых знаний и действий в рамках их восприятия и осмысления, а также в процессе организации расширения понятия.

Частично-поисковые и исследовательские учебные задания способствуют формированию у младших школьников умения структурировать знания, а также логических универсальных учебных действий (анализ объектов с целью выделения признаков, синтез как составление целого из частей, в том числе с самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование). Формирование данных универсальных учебных действий происходит в процессе выполнения младшими школьниками учебных заданий, связанных с наблюдением за признаками изучаемых понятий, дифференциацией признаков на существенные и несущественные, формулированием определений понятий, составлением алгоритмов действий, сравнением признаков различных понятий.

Кроме того, частично-поисковые и исследовательские учебные задания помогают формировать у младших школьников универсальные учебные действия, связанные со знаково-символическим моделированием. В процессе усвоения знаний и действий моделируется, например, структура определения понятия (термин – родовое отношение – видовые признаки), алгоритм выполнения действия, последовательность процесса распознавания понятия и т. п.

Творческие учебные задания, предполагающие создание оригинального продукта, учитель может использовать в различных учебных ситуациях, формируя при этом универсальные учебные действия разных групп.

По мнению Н. В. Залесовой и А. В. Башлыковой, творческое задание – это такая форма организации учебной информации, где наряду с заданными условиями и неизвестными данными содержится указание учащимся для самостоятельной творческой деятельности, направленной на реализацию их личностного потенциала и получение требуемого образовательного продукта [10]. Г. С. Альтшуллер выделяет среди прочих следующие требования к творческим заданиям: открытость (содержит проблемную ситуацию или противоречие) и возможность разных способов решения [11].

Указанные особенности творческих учебных заданий позволяют учителю формировать достаточно сложные универсальные учебные действия, связанные с выдвижением гипотез и их обоснованием, формулированием проблемы, доказательством, построением логической цепи рассуждений, созданием способов решения проблем творческого и поискового характера, выбором наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, а также с осознанным и произвольным созданием речевых высказываний в устной и письменной форме.

С целью выявления того, как педагоги начальной школы понимают сущность учебных заданий, и определения их готовности к разработке многоцелевых учебных заданий было проведено анкетирование среди учителей начальных классов г. Иркутска и Иркутской области. Анкета включала 10 вопросов и заданий:

1. Что такое учебное задание?

2. Откуда вы берете учебные задания для урока: а) из учебника; б) из поурочных разработок; в) придумываю сам(а); г) из дополнительной литературы; д) свой вариант.

3. Учебные задания на урок вы используете:

а) в том виде, в котором они сформулированы в учебнике (других источниках); б) дорабатываю, дополняю, переформулирую.

4. Задания какого характера вы предпочитаете: а) репродуктивные; б) частично-поисковые; в) проблемные; г) исследовательские; д) творческие; е) свой вариант.

5. Если вы дополняете, переформулируете учебные задания, то какие изменения в них вносите? С какой целью вы вносите эти изменения?

6. Используйте ли вы задания, в которых ученику предоставляется право выбора вида задания, степени его сложности, способа выполнения и т. п.: а) постоянно; б) иногда; в) не использую.

7. Предлагаете ли вы ученикам придумать учебное задание для одноклассников: а) да, потому что...; б) нет, потому что...

8. Какие учебные задания по форме организации деятельности учащихся вы используете: а) фронтальные, потому что...; б) индивидуальные, потому что...; в) групповые, потому что...; г) парные, потому что...

9. Каким, по вашему мнению, должно быть учебное задание, удовлетворяющее современным требованиям?

10. Какие изменения вы бы внесли в задание из учебника по русскому языку для 2-го класса: «Определите род имен существительных: отец, мать, село, хозяйка, учитель, сестра, гнездо, корабль, скатерть, пальто, герой, работа, ручей, земля, море, платье, труд»? Обоснуйте свои изменения.

Вопросы № 1, 9 были включены в анкету с целью изучения того, как педагоги начальной школы понимают сущность учебного задания, его структуру, как ориентируются в определении целевого потенциала современного учебного задания. С помощью вопросов № 4, 8 мы хотели выявить наиболее предпочитаемые учителями виды учебных заданий по характеру деятельности и форме организации, а также изучить мотивацию выбора вида задания, в частности зависимость от формируемых универсальных учебных действий. Вопросы № 6, 7 нацелены на определение готовности педагогов к предоставлению учащимся права выбора и самостоятельного конструирования учебных заданий, а также понимания возможностей таких заданий в формировании у младших школьников метапредметных результатов. Вопросы № 2, 3, 5 и задание № 10 были включены в анкету с целью определения готовности педагогов к самостоятельной разработке учебных заданий, формирующих у учащихся не только предметные результаты, но и универсальные учебные действия всех групп.

В заданиях на выбор предлагалось отметить один или несколько вариантов.

Состав группы респондентов:

а) по уровню образования: высшее – 86 человек (66 %); среднее специальное – 42 человека (32 %); неоконченное высшее – 2 человека (2 %).

б) по стажу работы: молодые специалисты (1–3 года) – 18 человек (14 %); 4–10 лет – 17 человек (13 %); 11–20 лет – 15 человек (12 %); 21–30 лет – 38 человек (29 %); 31–40 лет – 31 человек (23 %); 41–46 лет – 9 человек (7 %); 59–61 год – 2 человека (2 %).

Первое задание анкеты предполагало определение учителями понятия «учебное задание». Мы принципиально сделали это вопрос открытым, так как предоставление возможности свободной формулировки определения данного понятия позволит проанализировать весь спектр родовых отношений и видовых признаков учебного задания, которые указывают респонденты.

Анализ полученных данных показал, что большинство опрошенных обратили внимание на целенаправленность учебного задания и определили это понятие как «задание, имеющее цель» (18 человек – 14 %), а также выделили один из структурных компонентов учебного задания – наличие требования (55 человек – 42 %). При этом педагоги определяли учебное задание как формулировку учебной задачи, требующей решения (25 человек – 19 %); объем работы по изучению какого-либо вопроса (19 человек – 15 %); поручение ученику, содержащее требование и имеющее определенные цели (18 человек – 14 %); требование выполнить какое-либо действие с какой-либо целью (12 человек – 9 %). Таким образом, большинство педагогов трактуют учебное задание в залоге требований (нормы), которые ученик обязательно должен выполнить (в том числе с учетом объема работы). Несмотря на общее понимание целенаправленности учебных заданий, только три учителя (2 %) конкретизировали их цели: решение учебной задачи (видимо, предметной) и формирование универсальных учебных действий. Что касается первого структурного компонента учебного задания – условия, его упомянул в своем определении только один респондент.

В других определениях не были указаны отличительные признаки учебных заданий: задание, которое дает учитель ученику (16 человек – 12 %); средство организации деятельности обучающихся (8 человек – 6 %); упражнение (3 человека – 2 %). Четыре процента опрошенных высказали единичные суждения, а мнения 7 % опрошенных оказались не по теме.

Обобщая полученные результаты по первому вопросу анкеты, можно сказать, что педагоги акцентируют внимание на руководящей позиции учителя, предъявляющего задание как требование, которое надо выполнить, определяют не все существенные признаки учебного задания, не конкретизируют его функционал, тем самым сужают круг возможностей использования учебных заданий в собственной деятельности. Вместе с тем наличие группы респондентов (8 человек), считающих учебное задание средством организации деятельности учащихся, говорит о том, что часть учителей, хоть и незначительная, видят роль и потенциал учебного задания в организации различных видов и форм деятельности учащихся, а значит, и в решении при помощи учебных заданий самых разнообразных задач, вплоть до формирования учебной деятельности младших школьников.

На вопрос «Откуда вы берете учебные задания для урока?» подавляющее большинство респондентов ответили, что из учебника (110 человек – 85 %). Двадцать учителей, не выбравших этот вариант ответа, указали, что берут учебные задания, в частности, из поурочных разработок, что позволяет также отнести их к группе педагогов, включающих в свой урок задания из учебников. В целом ответы на этот вопрос распределились следующим образом: из дополнительной литературы (108 человек – 83 %); из поурочных разработок (81 человек – 61 %); придумываю сам (75 человек – 58 %); из всех перечисленных источников (41 человек – 32 %). В качестве своего варианта источников учебных заданий для уроков 26 человек (20 % опрошенных) указали сеть Интернет (авторские разработки учителей, материалы, размещенные на образовательных платформах и т. п.). Других собственных вариантов учителя не назвали.

Анализ полученных данных по второму вопросу показывает, что все учителя при подготовке к урокам пользуются учебником, что является вполне ожидаемым и закономерным результатом анкетирования. Больше половины учителей разрабатывают собственные учебные задания. Как показывает анализ, свои задания придумывают в основном учителя с высшим образованием (61 человек из 75 – 81 %) и со стажем работы 11–20 лет (13 человек – 17 %) и 21–30 лет (32 человека – 42 %). Из 26 учителей, указавших в качестве источников учебных заданий сеть Интернет, 38 % – молодые специалисты, а 59 % – учителя, чей стаж работы составляет от 4 до 10 лет. По нашему мнению, данный источник использует в своей

работе гораздо большее количество учителей, но так как он не был заявлен в анкете в качестве готового варианта ответа, о нем упомянуло всего 26 % опрошенных.

Следующий вопрос анкеты позволяет проанализировать, вносят ли педагоги какие-либо изменения в учебные задания, которые берут из учебников, или используют их в том виде, в котором они представлены. Анализ результатов показывает, что 73 педагога (56 %) дорабатывают, дополняют, переформулируют задания из учебника, 43 человека (33 %) изменяют только некоторые задания, а 14 учителей (11 %) берут задания из учебников в готовом виде. Учителя, считающие, что в задания не следует вносить изменения, отметили, что доверяют авторам учебников, существует процедура экспертизы, задания их устраивают во всех отношениях и т. п. Результаты свидетельствуют о том, что подавляющее большинство опрошенных педагогов начальной школы (89 %) испытывают потребность в улучшении заданий из учебников, в их доработке, дополнении, переформулировании. В этой связи можно предположить, что большинство учителей только внешне соблюдают рамки учебника, стараются проявить творчество, адаптируют учебные задания к особенностям учеников своего класса.

В этой связи возникает вопрос, какие именно изменения и с какой целью вносят педагоги в задания из учебников. Анализ результатов пятого задания анкеты позволил выяснить ответ на этот вопрос. Наибольшее количество респондентов (67 %) ответили, что целью внесения изменений в задания является их адаптация к уровню конкретного класса и учет индивидуальных особенностей обучающихся. Педагоги указывали, что изменяют в связи с этим степень сложности задания (усложняют или упрощают), переформулируют условия задания на более простой, понятный детям язык, изменяют объем языкового (текстового, математического) материала задания (увеличивают или сокращают), добавляют в задание другие, ранее изученные предметы усвоения для закрепления и отработки. Как видим, в случае таких изменений учебных заданий внимание учителя акцентируется только на получении предметных результатов: формировании понятий и способов действий.

Вторая по количеству группа учителей (60 %) указали, что изменяют учебные задания учебников с целью повышения их развивающего потенциала. При этом педагоги отмечали: развитие логического мышления (13 %), мотивации (12 %), творческого мышления (10 %), активизацию познавательной деятельности (9 %). Часть опрошенных изменяет учебные задания для того, чтобы сделать их более интересными (9 %), что также повышает познавательный интерес и активизирует учащихся на работу. Полученные данные свидетельствуют, что достаточно большое количество опрошенных учителей начальных классов ориентированы в своей работе не только на формирование знаний и действий, но и на развитие учащихся. Однако при этом учителя данной группы не говорят о формировании конкретных результатов, предписываемых Стандартом, о компетенциях, универсальных учебных действиях, не оперируют современной терминологией.

Гораздо меньшая группа респондентов, вносящих изменения в задания учебника (15 %), связала цель переработки учебных заданий с формированием у младших школьников метапредметных результатов, в частности универсальных учебных действий. При этом шесть человек (5 %) объяснили доработку заданий желанием создать на уроке проблемную ситуацию и вывести учащихся на формулирование темы и целей урока. Такое же количество опрошенных изменяют инструкцию к выполнению задания с целью формирования действий контроля и оценки. И только пять учителей, а из общей выборки, составляющей 130 педагогов, это 4 %, ответили, что вносят изменения в задания с целью формирования универсальных учебных действий всех групп, для этого меняют или дорабатывают какие-то компоненты учебного задания (условие, содержание, инструкцию к выполнению, форму организации деятельности учащихся и т. п.).

Четвертый вопрос анкеты позволяет проанализировать, какие задания по характеру деятельности обучающихся используют педагоги на уроках. Учителям предлагалось из списка выбрать один или несколько вариантов характеристик учебных заданий (репродуктивные, частично-поисковые, проблемные, исследовательские, творческие), а также предложить свой вариант характеристики заданий, используемых в практической деятельности.

Анализ ответов учителей показывает, что только 10 человек (8 %) используют на своих уроках учебные задания всех указанных видов (репродуктивные, частично-поисковые, проблемные, исследовательские и творческие). Видимо, данные педагоги понимают, что в разных условиях требуется применение соответствующих по характеру деятельности учебных заданий и в условиях современного образования невозможно обойтись без них.

Наибольшее количество респондентов указали, что используют в своей практической деятельности проблемные (108 человек – 83 %), творческие (104 человека – 80 %) и частично-поисковые (103 человека – 80 %) учебные задания. Данные показатели говорят о том, что педагоги осознают происходящие в связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования изменения, касающиеся отхода от объяснительно-иллюстративного репродуктивного обучения, использования системно-деятельностных технологий, понимают важность формирования не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов освоения основной образовательной программы. Кроме того, указание подавляющим большинством учителей на использование на уроках творческих заданий говорит о том, что этот тип заданий очень любят дети.

Гораздо меньшее количество опрошенных указали, что используют репродуктивные (48 человек – 37 %) и исследовательские (44 человека – 34 %) учебные задания. Первое, по нашему мнению, объясняется тем, что учителя, не выбравшие данный вариант ответа, считают репродуктивные учебные задания малоэффективными и не соответствующими современным тенденциям в образовании. Однако, с нашей точки зрения, в образовательной практике начальной школы обойтись без репродуктивных заданий крайне сложно.

Напротив, тот факт, что большинство учителей не отметили в качестве используемых на своих уроках исследовательские учебные задания, представляется вполне закономерным. Такие задания являются самыми сложными с точки зрения разработки и организации, требуют высокого уровня теоретической подготовки педагога, в учебниках их гораздо меньше, чем заданий других видов, кроме того, достаточно распространенным является мнение о том, что исследовательские задания не соответствуют возрастным возможностям младших школьников.

На вопрос: «Используете ли вы задания, в которых ученику предоставляется право выбора вида задания, степени его сложности, способа выполнения?» положительно ответили 100 % респондентов, при этом 78 % отметили, что делают это иногда, а 22 % – регулярно. Однако из ответов учителей не видно, что выбирают дети: вид, сложность, объем задания. Следует отметить, что подобные задания присутствуют в настоящее время почти во всех учебниках, что позволяет любому учителю использовать их на уроках и в домашних заданиях. Предоставление ученику права выбора задания позволяет решать целый ряд задач, о которых писал, в частности, Л. В. Занков, считавший, что данный прием помогает обеспечить осознание школьниками процесса учения, а также работать над развитием всех учащихся, как сильных, так и слабых [12].

На вопрос «Предлагаете ли вы ученикам придумать учебное задание для одноклассников?» положительно ответили 90 % педагогов. При этом большинство учителей, указавших, что не практикуют такую работу, пояснили, что преподают в первых классах, а первоклассникам еще сложно выполнять подобные задания. Кроме того, в качестве аргумента невозможности использования такого рода заданий один учитель привел тот факт, что на них уходит много времени.

Достаточно большое количество опрошенных (38 %) связали использование подобных заданий с тем, что они «заставляют думать», «активизируют познавательную деятельность», «развивают логику», «развивают творческие способности». Кроме того, в развивающей направленности таких заданий учителя выделяют также развитие мотивации и познавательных интересов (18 %).

Вторую группу составили педагоги, которые предлагают учащимся придумывать учебные задания, так как такая работа, по их мнению, способствует лучшему пониманию и закреплению материала (19 %), а также дает возможность учителю определить уровень усвоения учебного содержания (12 %). Для данной группы опрошенных характерно использование подобных заданий в целях работы только над предметными результатами.

Кроме того, определилась группа респондентов, считающих, что данные задания позволяют формировать у младших школьников некоторые личностные качества: самостоятельность, инициативность, уверенность в себе (9 %), думать нестандартно, воспитывать индивидуальность, неповторимость (3 %), способствуют сплочению коллектива (2 %).

Некоторые учителя (13 %) отметили, что мотивом включения в урок данных заданий является то, что, что они нравятся детям, интересны.

Только десять педагогов (9 %) указали, что предлагают учащимся самостоятельно придумать учебное задание для одноклассников, так как подобная работа позволяет формировать у младших школьников познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия. К данной группе респондентов мы отнесли также еще четырех человек (3 %), которые проводят подобную работу для того, чтобы школьники учились формулировать собственные мысли, то есть осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме [13].

Не указали причину использования таких заданий 5 % опрошенных.

Следующий вопрос анкеты позволил проанализировать, какие учебные задания по форме организации деятельности учащихся (фронтальные, индивидуальные, групповые, парные) используют педагоги в своей практической деятельности и какова мотивация использования ими конкретных форм.

Анализ полученных данных показывает, что только 24 учителя (18 %) организуют выполнение учебных заданий при помощи всех перечисленных форм, в то время как групповую работу используют 78 человек (60 %), парную – 87 человек (67 %), индивидуальную – 71 человек (55 %), фронтальную – 65 человек (50 %).

В качестве мотивов организации фронтального выполнения учебных заданий учителя указывали в основном возможность «охватить всех учащихся» (27 человек – 42 %) и «проконтролировать уровень усвоения» (20 человек – 31 %), а также необходимость данной формы организации деятельности учащихся для осуществления некоторых структурных компонентов урока: для изучения новой темы (15 человек – 23 %), подведения итогов, обобщения (12 человек – 18 %). Некоторые учителя отметили развивающие возможности фронтальной работы при выполнении учебных заданий: развитие речи (15 человек – 23 %), мотивации (13 человек – 20 %), внимания (10 человек – 15 %), универсального учебного действия контроля (5 человек – 8 %).

Индивидуальное выполнение учебных заданий педагоги используют, так как эта форма позволяет учитывать индивидуальные возможности обучающихся (32 человека – 49 %), проверить знания каждого ребенка (13 человек – 20 %), воспитывать самостоятельность, чувство ответственности (11 человек – 17 %), обеспечивает лучшее усвоение (9 человек – 14 %).

Большинство респондентов, ответивших, что организуют парное и групповое выполнение учебных заданий, отмечают, что такие формы организации деятельности способствуют

развитию коммуникации (умение общаться, коммуникативные способности, сотрудничество, коммуникативные универсальные учебные действия) – 68 %. При этом только 18 % опрошенных приводят конкретные универсальные учебные действия или используют термин «коммуникативные универсальные учебные действия».

Семьдесят пять процентов педагогов, высказавшихся за использование парной работы, проводят ее с целью организации взаимопроверки и взаимоконтроля, а 23 % – взаимопомощи. Сплочению коллектива, формированию опыта взаимовыручки и взаимопомощи способствует и групповая работа. Так считает 27 % учителей, отметивших использование этой формы. Среди других вариантов можно отметить: «нравятся детям» – 3 % – парная и 4 % – групповая; «ускоряет работу» – 7 % и 4 %; «этого требует ФГОС» – 1 % и 3 %.

Не указали причину использования каких-либо форм организации деятельности учащихся 24 педагога (18 %).

Как видно из представленных данных, учителя в основном организуют выполнение учебных заданий с помощью разнообразных форм. При этом только 18 % используют все из них. Кроме того, большинство учителей не рассматривают в этом процессе возможность формирования конкретных универсальных учебных действий или их групп, по крайней мере, в обосновании выбора той или иной формы организации деятельности учащихся педагоги не оперируют такой терминологией.

Девятый вопрос анкеты вызвал некоторые затруднения у педагогов (девять человек не смогли четко сформулировать свою мысль и столько же респондентов отказались на него отвечать) и самый большой разброс мнений. Часть учителей высказали требования к самому учебному заданию, его содержанию и формулировке. По их мнению, учебное задание должно: носить проблемно-поисковый характер (22 человека – 17 %); быть понятным детям (19 человек – 15 %); интересным (17 человек – 13 %); мотивирующим (12 человек – 9 %); соответствовать требованиям ФГОС (12 человек – 9 %), при этом ни один респондент не указал, каким именно требованиям Стандарта должно соответствовать учебное задание); разноуровневым (11 человек – 8 %); четко сформулированным (7 человек – 5 %); разнообразным (6 человек – 5 %); соответствовать возрасту и возможностям учеников (4 человека – 3 %); здоровьесберегающим (2 человека – 2 %).

Другие педагоги сформулировали требования к учебному заданию, касающиеся предполагаемых результатов его выполнения: быть развивающими (25 человек – 19 %), при этом никто не указал, что именно должны развивать учебные задания; заставлять думать (9 человек – 7 %); учить использовать знания и умения в жизни (8 человек – 6 %); формировать знания и действия (5 человек – 4 %). Только 12 (9 %) опрошенных высказали мнение, что учебные задания должны формировать универсальные учебные действия, и только четверо (3 %) сформулировали требование – формировать все группы результатов (предметные, метапредметные, личностные).

Четырнадцать процентов опрошенных высказали единичные мнения.

Анализ полученных результатов свидетельствует об обращенности многих педагогов к внешней стороне использования учебных заданий, ограниченном понимании и видении их потенциала, что выражается, в частности, в формальных формулировках («соответствовать всем требованиям ФГОС» и т. п.), скупом использовании современной терминологии, центрированности на частных вопросах использования учебных заданий.

Десятое задание анкеты, предполагающее внесение педагогами изменений в учебное задание и их обоснование, вызвало наибольшие затруднения у педагогов: 17 человек (13 %) отказались его выполнять, а 80 (!) человек из 113 выполнивших (71 %) не представили обоснования внесенных в задание изменений.

Часть учителей (46 человек – 41 %) внесли в задание изменения, связанные с формированием дополнительного предметного результата (выдели в словах окончание, раздели на слоги, подчеркни твердые-мягкие согласные, составь словосочетания со словами, выпиши словарные слова, выполни фонетический анализ слова и т. п.). При этом некоторые педагоги частично изменили языковой материал задания в сторону усложнения для закрепления каких-то предметов усвоения (включили имена существительные общего рода, несклоняемые, в форме множественного числа).

Другая группа учителей (67 человек – 60 %) изменила задание так, что с его помощью можно формировать метапредметные результаты: раздели слова на группы (с указанием основания для классификации или без); объясни, по какому признаку ты разделил слова на группы; объясни соседу по парте, как определять род имен существительных; составь алгоритм определения рода; докажи, что это слова женского рода; узнай при помощи интернет-словарей род некоторых имен существительных; докажи свою точку зрения; исключи лишнее слово. Как видим, в основном задания направлены на формирование логических универсальных учебных действий. При этом из 50 человек, обосновавших внесенные в задания изменения, только 8 (16 %) объяснили это задачами, связанными с формированием универсальных учебных действий. Остальные респонденты ограничились общими фразами: «сделала задание более интересным», «разноуровневым», «заставляющим думать» и т. п.

Анализ внесенных учителями изменений в учебное задание показал, что 46 учителей (40,7 %) изменили задание так, что оно формирует только предметные результаты; задания 35 человек (31 %) формируют одно универсальное учебное действие, а 32 (28,31 %) – два действия. Возможностей для формирования трех и более универсальных учебных действий не дает ни одно задание, предложенное респондентами.

По результатам анкетирования были сделаны следующие выводы:

1) большинство педагогов рассматривают учебное задание как требование, которое надо выполнить, определяют не все существенные признаки учебного задания, не конкретизируют его функционал, тем самым сужают круг возможностей использования учебных заданий в собственной деятельности, ограниченно пользуются современной терминологией;

2) многие учителя испытывают потребность в изменении учебных заданий из учебника, однако лишь небольшая часть педагогов готова связывать эти изменения с формированием у младших школьников универсальных учебных действий, у большинства сохраняется центрированность только на предметных результатах;

3) педагоги испытывают серьезные трудности при конструировании многоцелевых учебных заданий, которые выражаются в неумении определить целевой потенциал задания, подобрать учебное содержание и организовать выполнение задания так, чтобы в процессе этой работы у учащихся формировались универсальные учебные действия, включить в задание рефлексивно-оценочный компонент;

4) большинство педагогов при определении метапредметного потенциала учебного задания выходит только на формирование логических познавательных действий, оставляя без внимания универсальные учебные действия других групп.

Совместно с Информационно-методическим центром развития образования г. Иркутска разработан план работы на 2019/20 учебный год по научно-методической теме «Конструирование учебных заданий как средство формирования универсальных учебных действий у младших школьников». Совместная работа с педагогами начальной школы по данной научно-методической теме позволит существенно расширить возможности учителей-практиков в разработке и эффективном использовании учебных заданий для формирования у учащихся универсальных учебных действий всех групп.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / под ред. А. А. Казаковой. М.: Просвещение, 2012. 21 с.
2. Поздеева С. И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка. Томск: Издательство ТГПУ, 2013. 168 с.
3. Уман А. И. Учебное задание и его типы // Новые исследования в педагогических науках. 1983. № 2. С. 32–35.
4. Жданова Е. А. Особенности разработки многоцелевых учебных заданий в процессе формирования универсальных учебных действий у младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2019. Т.10, № 1. С. 30–35.
5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999.
6. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. С. 89–90.
7. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. Г. Панова. М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
8. Федорова М. А. Учебное задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2002.
9. Ляхова Л. В. Организация научно-исследовательской деятельности учащихся // Начальная школа. 2009. № 7. С. 45–47.
10. Залесова Н. В., Башлыкова А. В. Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся // Вестник Шадринского гос. пед. ин-та. 2014. № 2. С. 150–155.
11. Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности. Минск: Беларусь, 1994. 479 с.
12. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М.: Просвещение, 1990. 424 с.
13. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

Жданова Елена Альбертовна, старший преподаватель, Иркутский государственный университет (ул. Нижняя Набережная, 6, Иркутск, Россия, 664011). E-mail: ZhdanovaL@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 01.01.2019

DOI: 10.23951/2307-6127-2019-6-51-62

STUDYING THE PREPAREDNESS OF THE IRKUTSK OBLAST ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF MULTIFUNCTIONAL EDUCATIONAL ASSIGNMENTS

E. A. Zhdanova

Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

Multifunctionality of the modern elementary education connected to development of both thematic and metathematic, as well as the personal results, creates the problem of the educational assignments' quality. Now the most effective assignments are those that help students to develop universal learning activities of all types, meaning that the elementary schools students learn both thematic and metathematic content. The goal of this article is to ascertain elementary school teachers capability to understand the essence of educational assignments and their preparedness to develop multifunctional assignments.

The material for this research consists of elementary school teacher survey results. The method is provided by survey and theoretical analysis of scientific literature.

The analysis of the data revealed that the teachers focus on the administrative function of the teacher, providing the assignment as an order that requires completion; are unable to name all the essential parts of the learning assignments and to define its functionality, thus narrowing the scope of assignment applicability in their own work. Most of the respondents rework the textbook assignments, yet the target potential remains the same, maintaining the focus on the sub-

ject results. During independent creation of the learning assignments most of the teachers have difficulties with ascertaining the target resource, providing accurate language material, organizing the completion, reflexion and evaluation, making quality formula of the assignment itself.

The survey of the elementary school teachers allowed to reveal the most typical problems connected to the teacher preparedness to develop and use multifunctional educational assignments, which allows to ascertain areas of education concerning the creation of the educational assignments that help the elementary school students to form metathematical results.

Keywords: *educational assignments, elementary school students, universal learning activities, elementary school teachers.*

References

1. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Pod red. A. A. Kazakovoy [Federal state educational standard of elementary school education. Ed. by A. A. Kazakova]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2012. 21 p. (in Russian).
2. Pozdeyeva S. I. *Innovatsionnoye razvitiye sovremennoy nachal'noy shkoly: postroeniye otkrytogo sovmeznogo deystviya pedagoga i rebenka* [Innovative development of the modern elementary school: building the open cooperative action of educator and student]. Tomsk, TSPU Publ., 2013. 168 p. (in Russian).
3. Uman A. I. *Uchebnoye zadaniye i ego tipy* [Educational assignment and its types]. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh* [New research in pedagogics]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, no. 2, pp. 32–35 (in Russian).
4. Zhdanova E. A. *Osobennosti razrabotki mnogotselevykh uchebnykh zadaniy v protsesse formirovaniya universal'nykh uchebnykh deystviy u mladshikh shkol'nikov* [Aspects of development of the multifunctional educational assignments during creation of the universal learning activities in elementary school students]. *Gertsenovskiy chteniye. Nachal'noye obrazovaniye* [Herzen readings. Primary education]. Saint Petersburg, 2019, vol. 10, no.1, pp. 30–35 (in Russian).
5. Vishnyakova S. M. *Professional'noye obrazovaniye. Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika* [Professional education. Glossary. Definitions, key terms, actual lexicon]. Moscow, NMTs SPO Publ., 1999 (in Russian).
6. Bim-Bad B. M. *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Pedagogical encyclopedic glossary]. Moscow, Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya Publ., 2002, pp. 89–90 (in Russian).
7. *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya*. Pod red. V. G. Panova [Russian pedagogical encyclopedia. Ed. by V. G. Panov]. Moscow, Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya Publ., 1993 (in Russian).
8. Fedorova M. A. *Uchebnoye zadaniye kak sredstvo formirovaniya samostoyatel'noy deyatel'nosti shkol'nikov. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Educational assignment as means to develop autonomous activities of the students. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Orel, 2002 (in Russian).
9. Lyakhova L. V. *Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya* [Organization of scientific-research activities of students]. *Nachal'naya shkola*, 2009, no. 7, pp. 45–47 (in Russian).
10. Zalesova N. V., Bashlykova A. V. *Tvorcheskiye zadaniya kak sredstvo razvitiya poznavatel'nogo interesa uchashchikhsya* [Creative assignments as means to develop cognitive interests of the students]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta – Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2014, no. 2, pp. 150–155 (in Russian).
11. Al'tshuller G. S., Vertkin I. M. *Kak stat' geniyem: zhiznennaya strategiya tvorcheskoy lichnosti* [Becoming a genius: actual strategy of a creative personality]. Minsk, Belarus' Publ., 1994. 479 p. (in Russian).
12. Zankov L. V. *Izbrannyye pedagogicheskiye trudy* [Selected pedagogical works]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990. 424 p. (in Russian).
13. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli: posobiye dlya uchitelya*. Pod red. A. G. Asmolova [Planning universal learning actions in elementary school: from action to thought: teacher's handbook. Ed. A. G. Asmolov]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2010. 159 p. (in Russian).

Zhdanova E. A., Irkutsk State University (ul. Nizhnyaya Naberezhnaya, 6, Irkutsk, Russian Federation, 664011). E-mail: ZhdanovaL@yandex.ru