

Л.А. Никитина

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ПРЕДМЕТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается предмет методической подготовки будущего учителя с учетом изменений целей современного образования. Таким предметом становится организация совместной образовательной деятельности, где формируется и проявляется субъектная позиция ее участников, открываются личностные смыслы образования. Автор раскрывает формы и способы овладения будущим педагогом методической организацией совместной деятельности в процессе проектирования уроков. Обосновывается значимость исследовательских компетенций в присвоении студентами способов организации совместной деятельности.

Ключевые слова: методическая подготовка, совместная образовательная деятельность, проектирование урока, способы методической организации совместной деятельности.

L.A. Nikitina

ORGANIZATION OF JOINT EDUCATIONAL ACTIVITIES – THE SUBJECT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATION

The article reveals the methodical preparation of future teachers taking into account changes in the goals of modern education. This subject is the organization of joint educational activities, where the subject position of its participants is formed and manifested, personal meanings of education are opened. The author reveals the forms and methods of mastering by the future teacher methodical organization of joint activities in the process of designing lessons. The importance of research competences in the assignment of students to ways of organizing joint activities is validated.

Key words: methodological training, joint educational activities, designing a lesson, methodical ways of organizing joint activities.

Основной стратегической задачей России в XXI веке является переход к модели инновационного развития. В центре процесса инновационного развития находится человек, обладающий высоким творческим потенциалом и профессионализмом. От уровня его подготовки, развития творческих способностей, готовности мобилизовать свои внутренние резервы, быть открытым в меняющихся условиях жизни в решающей степени зависят темпы и успех инновационного развития. Особая роль в связи с этим принадлежит образованию, которое становится важнейшим фактором ускорения инновационного развития [1–3]. Основные цели модернизации образования связаны, с одной стороны, с обновлением содержания профессиональной подготовки будущего педагога (переход на многоуровневую систему, изменение модели профессиональной деятельности в условиях инновационного раз-

вития, непрерывное «трансграничное» образование, реализация компетентностного подхода, формирование готовности к инновационной деятельности), с другой – с развитием личности, ее творческих способностей, самостоятельности и потребности в самообразовании (В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, А.П. Тряпицина и др.)

Современное образование на всех его уровнях (от детского сада и начальной школы до вуза) связано с инновационностью, это означает переход от отдельных (локальных) инноваций в образовательной практике к инновационной деятельности [4].

Смена ориентиров в образовании стала возможной в результате изменения фокуса в понимании образования как пространства человеческого существования (В.И. Слободчиков),

а инновации «как действия, инициируемого человеком и направленного на образование им мест и форм своего личного присутствия в образовании» (Г.Н. Прокументова) [4, с. 15]. Новое понимание сути образования как «развития способности человека к жизни в различных смысловых полях, к построению смысловых полей» и инноваций в образовании нашло свое отражение в гуманитарном подходе к исследованию и управлению образованием, разрабатываемом Г.Н. Прокументовой и ее научной школой [4, 5]. В этом подходе образование конкретизировано как совместная деятельность взрослых и детей; деятельность педагога представляется как реализация позиции участника и организатора совместной деятельности. Гуманитарный подход к образованию выводит на первое место самого участника образования как субъекта, «могущего» и «вливающего» на свое развитие и образование. В связи с этим профессиональная подготовка педагога начинает менять свои направления в сторону «увеличения исследовательской компоненты в подготовке», «быстрого усвоения глобальных образовательных инноваций» [6, с. 45].

Выделение совместной образовательной деятельности в качестве особого предмета и содержания образования способствовало появлению нового направления в педагогике – педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова). Основополагающим для данного направления является понимание совместного действия педагога и ребенка (*преподавателя и студента*) как особой единицы содержания общего и профессионального образования; различие моделей соорганизации участников деятельности (авторитарной, лидерской, партнерской), обоснование зависимости содержания совместной деятельности от позиции педагога. В научных исследованиях представителей педагогики совместной деятельности разработаны условия развития диалогического содержания педагогической деятельности (Е.Н. Ковалевская), раскрыты механизмы формирования норм совместной деятельности в инновационной школе (Л.А. Сорокова), рассмотрены особенности и влияние на качество образования учащихся открытого совместного действия взрослого и ребенка в начальной школе (С.И. Поздеева), раскрыта сущность и влияние образовательного проектирования на становление субъектной позиции участников совместной деятельности (И.Ю. Малкова), обосновано изменение качества

образования становлением субъектной позиции педагога в совместной деятельности (О.Н. Калачикова). Для теории и методики профессионального образования эти исследования значимы в плане изменения содержания подготовки будущего учителя, выбора способов ее организации, создания новых подходов в оценивании качества профессиональной подготовки.

В современном образовании идут интенсивные изменения, которые носят характер парадигмального сдвига – это переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной, компетентностной [7, 8]. Образовательная парадигма с позиций когнитивно-информационной концепции, ориентированной на многознание как идеал образованности, сменяется концепцией, ориентированной на понимание образования как личностного смыслотворчества (В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.Е. Клочко, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицина, С.Е. Шишов, А.В. Хуторской и др.).

Инновационное развитие образования проявляется в том, что:

- если первоначально инновации в образовании имели статус нововведения, которое выходило за пределы существующей нормы (необычное, не такое, как у всех), при этом не всегда находило поддержку и закреплялось в образовательной практике, то сейчас говорят об инновационной образовательной практике и инновационном образовании, т. е. начинают происходить системные изменения в самой образовательной практике;

- инновации начинают «свою жизнь» не в академических кабинетах (ученые их разрабатывают, а затем предлагают использовать на практике), а рождаются в образовательной практике и начинают свою жизнь благодаря участию педагогов в разных профессиональных конкурсах, выступлениях на конференциях, публикациям в научно-педагогических журналах; инновации становятся ресурсом модернизации образования;

- инновации носят совместный характер, поскольку они находят, по определению Алана Беркера, «свое выражение внутри общества и для её возникновения нужна совместная деятельность» [2]; это означает, что «у педагогов есть возможность постоянно обсуждать, что они делают, что получается и не получается (почему), каков вклад каждого в инновационную работу» [9];

- появление и внедрение инноваций актуализирует внимание педагогов на способы

организации образовательной практики, что означает не только востребованность новых образовательных технологий, таких как проектная и исследовательская деятельность, групповое взаимодействие, дискуссия и др., но и обращенность к процессуальной стороне обучения, когда педагога начинает интересовать не только его деятельность, но и деятельность детей, студентов – организация совместной деятельности [5, 6, 9].

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) усиливает необходимость подготовки учителей, которые готовы «использовать инновационный опыт других образовательных учреждений, проводить... исследования результатов образовательного процесса и эффективности инноваций», т. е. внедрять и создавать новые технологии обучения, осуществлять инновационную деятельность [10]. В этой связи особую значимость приобретают вопросы, связанные с методической подготовкой педагогов, ее содержанием и формами организации.

Инновационная форма организации деятельности, по выражению П.Г. Щедровицкого – «это одна из форм развития, использующая принцип акупунктуры: мы действуем на одну точку, полагая, что эффект действия распространится по нитям и связям на объемлющие системы» [11, с. 56]. Предметом инновационной деятельности учителя выступает организация совместной образовательной деятельности с учащимися. Совместность как качество деятельности предполагает использование педагогом исследовательских действий, направленных на изучение возникающих проблем в деятельности, на поиск и преобразование этой деятельности при помощи методических приемов, способов, схем. Педагог начинает «соотносить свой интерес и интерес учащихся как субъектов деятельности в построении цели образования», изучать их «образовательные ресурсы и дефициты», вовлекать детей в исследование собственного образования», используя для этого методические средства [6].

Смена парадигмальных установок вскрыла несоответствие между инновационным характером образования, изменением его методологии и технологии и инерционностью в организации профессиональной (методической) подготовки, ориентированной на подготовку знающего («многознающего»), информированного специалиста. Студентам, получающим сегодня педаго-

гическую, методическую подготовку необходимо ориентироваться на действительность, на реальность, основания организации которой не очевидны, они постоянно меняются. Парадигмальный сдвиг привел к появлению разнообразных множественных направлений в развитии образования: появление разных практик обучения, которые реализуются через соответствующие учебно-методические комплекты (5 букварей разных авторов утверждены Министерством образования в 2017 г.), инновационных программ начального общего образования. Сегодня трудно представить такую методическую подготовку студентов педагогического вуза, где все существующие современные практики представлены студентам, они с ними познакомились, научились конструировать образовательный процесс с учетом особенностей конкретного УМК. В связи с этим изменяются требования к методической подготовке будущих учителей. В качестве основной цели высшего педагогического образования называется «такая подготовка студентов, которая обеспечивала бы их способность к самостоятельному выбору способов и средств педагогической деятельности и принятию ими самостоятельных педагогических решений» [12, с. 52]. Следовательно, встает вопрос не о том, чтобы освоить все методики, возможные технологии, а о том, чтобы в процессе методической подготовки научить будущих педагогов осваивать разные технологии, а для этого важно овладеть соответствующими методическими средствами.

Отметим, что традиционно сложившиеся аспекты методической подготовки (теоретический, содержательный, инструментальный) в современных условиях вариативного инновационного образования явно недостаточны, т. к. в итоге обеспечивают формирование практико-методического знания, сконцентрированного вокруг урока по определенной учебной дисциплине. Вместе с тем Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2009) обозначил изменения в характере организуемой учителем деятельности на уроке – в организации совместной деятельности [10]. Появление совместной деятельности в качестве предмета педагогической деятельности и ее результатов предполагает сформированность у педагога умения выбирать методические приемы сообразно ситуации на уроке, изменять и преобразовывать свою позицию в деятельности,

видеть ребенка (его инициативы, потребности, возможности, его деятельность), конструировать, проектировать совместную деятельность, обращаясь к исследованию как способу ее организации [13].

В связи с этим методическая подготовка начинает приобретать новую направленность – овладение педагогом способами методической организации совместной деятельности [13]. Проектирование совместной деятельности базируется на компетенциях постановки педагогом задачи ее организации, выборе не только моделей, но и средств их реализации в зависимости от поставленной задачи; анализа и оценки достигнутых результатов [14]. Поэтому использование методических средств в организации совместной деятельности должно обеспечивать овладение будущим педагогом способом ее проектирования на уроке, что выступает своего рода «пробой сил» в:

- выборе методических средств для решения задач по организации совместной деятельности во фрагменте (конспекте) урока: подведение детей к постановке учебной задачи; формулировка темы, организация последовательности в изучении предметных знаний; совместное построение способов применения знаний, организация форм сотрудничества и др.;

- разработке моделей организации совместной деятельности на уроке с методическим обоснованием;

- изменении и использовании методических средств с учетом модели совместной деятельности.

Проектируя методическую организацию совместной деятельности, студенты овладевают следующими исследовательскими компетенциями:

- анализ используемых методических средств в организации совместной деятельности;

- постановка задачи по совершенствованию методической организации совместной деятельности;

- выбор методических средств для организации разных моделей совместной деятельности с учетом поставленной задачи;

- использование методических средств;

- рефлексия выбранных методических средств, анализ и оценка их эффективности для достижения поставленной задачи.

Проектирование методической организации совместной деятельности при подготовке

к уроку предполагает постановку студентами цели и задач предстоящего урока. Формулировка цели студентами вызывает трудности. Дело в том, что даже работающие учителя, составляя свои планы уроков, «обходят стороной» формулировку цели урока (либо не ставят совсем, либо формулируют её после написания плана, формально).

Почему учителя не ставят цель урока? Она им, в принципе, не нужна, поскольку:

- для одних главное - «выдать» материал (содержание в учебнике), организовать «выполнение» детьми этого содержания;

- для других – есть тема урока (тот же материал), а дети «подскажут», как работать с ним;

- для третьих – цель урока представлена в методических рекомендациях.

Педагоги, формулирующие цель своего урока после того, как написали план (конспект), объясняют это тем, что «использованный материал в уроке позволил увидеть цель урока». Таким образом, для них дидактический материал послужил основой для формулировки цели, тогда как учебный материал призван решать цель, а не формулировать её.

Постановка цели урока напрямую связана со многими факторами, главным из которых выступает предмет организуемой деятельности учителя и его позиция на уроке.

Если предмет деятельности – передача знания, формирование умений, а позиция учителя – руководитель, транслятор, то в таком случае цели урока чаще всего приобретают формулировку: познакомить..., сформировать..., проверить..., сообщить... и пр. Сформулированная таким образом цель урока в большей степени отражает действия учителя, направленные на детей, при этом последние выступают в роли статистов, которые вынуждены: ответить на вопросы, прочитать учебник, выполнить задания и др. Педагог на таком уроке берет на себя формулировку цели для детей и за детей. Как следствие – такие уроки строятся строго по схеме, по определённому алгоритму, где не предполагается выход за их рамки.

Если предметом деятельности педагога на уроке начинает выступать организация совместной деятельности, направленной на открытие детьми знания, то тогда цель урока будет касаться создания условий в организации такой деятельности. Учитель начинает занимать лидерскую позицию, дети при этом не будут «отстранены»

от процесса открытия знания, он передаст им свои функции. Цель урока приобретает такую формулировку: создать условия в... (открытии детьми способа решения орфографических задач, овладении способом подготовки к краткому пересказу, построении детьми способа подготовки к выборочному изложению и др.). В предложенных формулировках цели ориентир учителя на вовлечение детей в совместную деятельность, на её организацию и осуществление. Дети совместно с учителем выходят на способы работы со знанием, формулируя цель своей работы на уроке (постановка учебной задачи). Реализация педагогом сформулированной таким образом цели повлечет изменение схемы, алгоритма урока, поскольку учитель будет реагировать на запросы детей.

Если предметом деятельности выступает организация совместного поискового действия, то формулировка цели будет основываться на предварительном исследовании уровня готовности детей к сотрудничеству, на их инициативы. Учитель выступает партнером, со-участником деятельности, а дети иницируют способ деятельности через сотрудничество. Формулировка цели: организовать построение детьми нового понятия (способа) в ходе групповой работы. В данном случае акцент делается не на собственно предметное знание (не на его передачу), а на построение универсального учебного действия на материале предметного знания. Учитель начинает строить схему урока в соответствии с изменяющимися условиями, инициативой и участием детей в построении нового знания.

Разные формулировки цели отражают разные способы методической организации урока (МОУ): в первом случае – поведенческо-ориентированный способ, во втором – деятельностно-ориентированный, в третьем – исследовательски-ориентированный.

Поведенческо-ориентированный способ МОУ характеризуется тем, что педагог на уроке ориентирован на передачу (трансляцию) знаний детям, поэтому он организует работу детей в строгом соответствии с подготовленным конспектом урока, методическая организация деятельности на уроке осуществляется педагогом на основе восстановления существующих схем методических приемов. Это обуславливает и результат организации урока – достижение поставленной учителем цели, полнота реализации плана, учебные (предметные) результаты детей.

Деятельностно-ориентированный способ МОУ проявляется в том, что учитель ставит задачу организации совместной деятельности с детьми на уроке и вовлекает их не только в постановку цели на уроке, но и строит вместе с ними процесс открытия нового знания, он ориентируется на инициативы детей. Поэтому у педагога появляется необходимость исследования ситуаций совместной деятельности, что заставляет менять методический прием, схему урока. Такой способ методической организации урока обуславливает формирование у детей личностных, метапредметных результатов.

Исследовательско-ориентированный способ МОУ характеризуется тем, что педагог ориентируется на решение задач инновационного развития образования, на инициативы детей. И тогда он ставит задачу организации совместного поискового действия. Поэтому педагог начинает выбирать и обосновывать методические средства в организации совместной деятельности, изменять и создавать методические приемы, ориентируясь на совместную деятельность, что обусловлено его позицией.

Подготовка студентами уроков на занятиях в вузе и на педагогической практике осуществляется по-разному, что обусловлено овладением ими способами организации совместной деятельности. Так, формулировка цели урока предполагает осуществление анализа используемых методических средств в организации совместной деятельности, постановки задачи по их использованию на уроке, выбора методических средств для организации разных моделей совместной деятельности с учетом поставленной задачи. Все это возможно в том случае, если студенты будут соотносить предмет организуемой деятельности, цель и результат. Если цель урока – познакомить... (с правилом, понятием), сформировать... (умение пользоваться правилом, понятием), то результатом деятельности на уроке выступит сформулированное правило (дети будут восстанавливать его формулировку при подведении итогов) или рассказ о том, как пользоваться правилом (что, в принципе, сводится вновь к его пересказу). Таким образом, в центре внимания на уроке окажется воспроизведение (пересказ) рассматриваемого понятия или правила. Если же цель урока – создать условия в открытии детьми способа, то результатом станет не само знание, а способ действия детей с этим знанием. И ход урока в этих случаях бу-

дет разным: в первом – предъявление учителем схемы, отражающей последовательность работы со знанием, и четкое следование детьми предложенной схемы; а во втором – построение с детьми последовательности работы в совместной деятельности, ориентация на их инициативу и готовность.

Особую трудность для студентов представляет формулировка цели уроков литературного чтения, поскольку чаще всего они ориентируются на организацию чтения текста художественного произведения. Формулируя цель урока литературного чтения, им необходимо ориентироваться на основную идею данного урока, которая «вырастает» из проведенного предварительно литературно-методического анализа текста произведения; выявленного у детей уровня читательского восприятия, читательских умений; вовлеченности детей в совместное обсуждение и возможности включения его в речь младших школьников, Именно в речи проявляется уровень понимания и качество восприятия детьми текста художественного произведения.

В связи с этим в разных моделях методической организации совместной деятельности цели урока будут звучать по-разному: в авторитарной – познакомить с произведением (чтение и анализ художественного произведения, организовать полноценное восприятие художественного произведения), в лидерской модели – создать условия для формирования у младших школьников умения создавать словесные картинки (или условия в открытии детьми способа подготовки текста к пересказу с творческим изменением и др.); в партнерской модели – организовать поисковое совместное действие в создании словесных зарисовок (работа в группе), организовать с детьми обсуждение критериев оценки словесных зарисовок по прочитанному произведению.

Сформулированная цель урока реализуется через задачи, которые как раз и позволяют организовать урок (выстроить его). Очень часто задачи урока формулируются формально. Так, к урокам литературного чтения студенты чаще всего ставят задачи: развивать речь детей (широкое направление в работе), формировать навык чтения (в каждом классе, у каждого ребенка навык чтения неодинаков), познакомить с биографией автора и т. п. Сформулированные таким образом задачи могут быть поставлены ко всем урокам, в них невозможно проследить

продвижение детей в овладении полноценным восприятием художественного произведения, выражением собственных суждений о прочитанном. К урокам русского языка студенты ставят задачи аналогичные, добавляя при этом: развивать мышление детей, формировать орфографические навыки и пр. Поставив формально задачи, студенты отдают должное требованиям, предъявляемым к конспектам. Тогда как задачи цементируют весь урок в решении поставленной цели, они позволят проследить его логику и последовательность в организации совместной деятельности учащихся.

Овладение студентами исследовательскими компетенциями в формулировке цели и задач урока происходит в процессе выполнения ими таких исследовательских заданий: сопоставление сформулированной цели урока с приемами ее реализации на уроке (анализ видеоуроков, анализ уроков сокурсников на педагогической практике); формулировка оснований для анализа методических приемов в организации разных моделей совместной деятельности на уроке; рефлексия собственной подготовки к уроку; формулировка цели к просмотренному уроку сокурсника или учителя с методическим обоснованием (что в уроке свидетельствует именно о данной цели?). Особое значение приобретают деятельностные игры: «Узнай модель организации совместной деятельности на уроке», «Собери мозаику урока», где студенты анализируют методические средства и соотносят их с разными моделями совместной деятельности, основываясь на постановке цели и задач урока, анализе способов методической организации урока [15].

Таким образом, инновационное развитие образования выдвигает новые задачи к организации и содержанию методической подготовки студентов педагогического вуза:

- овладение способами и средствами организации совместной образовательной деятельности на уроке;
- формирование исследовательской компетентности в выборе новых педагогических технологий, ориентированных на вариативность различных образовательных практик;
- готовность студентов выходить за пределы нормативной деятельности, создавать собственные технологии, ориентируясь на запросы и инициативы детей, что и составит в дальнейшем основные характеристики инновационной деятельности педагога.

Библиографический список

1. Барбер, М. Океаны инноваций / М. Барбер // Вопросы образования. – 2012. – № 4. – С. 109–183.
2. Беркер, А. Алхимия инноваций / А. Беркер. – Москва : ООО «Вершина», 2004. – 224 с.
3. Гришанова, Н. О новой парадигме высшего профессионального образования / Н. Гришанова // *Alma mater*. – 2007. – № 4. – С. 8–12.
4. Прокументова, Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы / Г. Н. Прокументова. – Томск, 1994. – 41 с.
5. Прокументова, Г. Н. Проектирование в высшей школе : содержание образовательного результата / Г. Н. Прокументова // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогика. – 2007. – Вып. 7. – С. 13–17.
6. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32–64.
7. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.
8. Реализация компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании : коллективная монография / под ред. С. Ю. Астаниной, Н. В. Шестак. – Москва : Изд-во СГУ, 2009. – 172 с.
9. Поздеева, С. И. Содержание конкурсных инновационных образовательных программ как аналитический материал / С. И. Поздеева // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2012. – № 6. – С. 56–57.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>, свободный.
11. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований: методологический анализ. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Касталь, 1992. – С. 16–200.
12. Образовательная система «Школа 2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа : в 2 кн. / под науч. ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Баласс, 2011. – 192 с.
13. Никитина, Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Никитина. – Барнаул, 2014. – 46 с.
14. Переход к Открытому образовательному пространству : монография / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2005. – Ч. 1. – 484 с.
15. Никитина, Л. А. Деятельностные игры в подготовке студентов к методической организации совместной деятельности на уроках в начальной школе / Л. А. Никитина // *Наука и школа*. – 2014. – № 5. – С. 99–105.