

ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Чистобаева А.Ю.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, e-mail: chisto_anna@mail.ru

В статье рассматривается понятие «коллективно-распределенная деятельность». Обосновывается поиск оптимальных методологических подходов, обеспечивающих эффективность и результативность подготовки будущих педагогов к профессиональному общению. Анализируется организация коллективно-распределенной деятельности на основе интегративно-целостного подхода как необходимое условие формирования компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов. Раскрыто и проанализировано многообразие аспектов организации коллективно-распределенной деятельности субъектов образовательного процесса. Обоснован авторский взгляд на особенности подготовки преподавателей и представителей работодателя к осуществлению такого рода деятельности. Представлены этапы и логика процесса организации коллективно-распределенной деятельности. Предложен оригинальный комплекс аналитических ситуаций, моделирующих наиболее часто встречающиеся ситуации, препятствующие эффективному профессиональному взаимодействию и сотрудничеству педагогов. Разработан и обоснован механизм коллективно-распределенной деятельности, определены его основные составляющие компоненты, наличие которых определяет своеобразие генеза самой коллективно-распределенной деятельности. Анализ и выводы, представленные в статье, направлены на совершенствование образовательного процесса в контексте компетентностного и коммуникативного образования.

Ключевые слова: коллективно-распределенная деятельность, субъекты образовательного процесса, компетенции в сфере профессионального общения.

THE ORGANIZATION OF COLLECTIVE DISTRIBUTED PEDAGOGICAL ACTIVITY AS NECESSARY CONDITION OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN THE FIELD OF COMMUNICATION FUTURE TEACHERS

Chistobaeva A.Yu.

FSEI HE «Novosibirsk State Pedagogical University», Novosibirsk, e-mail: chisto_anna@mail.ru

The article discusses the concept of "distributed collective activities." Substantiates the search for optimal methodological approaches to ensure the effectiveness and efficiency of training future teachers for professional communication. We analyze the organization of a distributed collective activities based on integrative and holistic approach as a necessary condition for the formation of competences in the field of professional communication of future teachers. Revealed and reviewed the various organization aspects of the educational process distributed collective subjects activity. The authors' view of the teachers features training and representatives of the employer to implement this kind of activity. Proposed original complex analytical situations that simulate the most common situations that prevent the effective professional interaction and cooperation of teachers. Developed and justified mechanism of collective distributed activities, identified its main constituent components, whose presence determines the uniqueness of origin itself collectively-distributed operations. The analysis and conclusions presented in the article, are aimed at improving the educational process in the context of the competency and communication education.

Keywords: collectively-distributed activity, the subjects of the educational process, competence in the field of professional communication.

Последние исследования, связанные с вопросами компетентностной подготовки будущих педагогов к профессиональному взаимодействию, свидетельствуют о том, что ее эффективность и продуктивность зависят от согласованной работы педагогического коллектива. Совершенно очевидно, что новые требования к подготовке педагогических

кадров по своей масштабности и трудоемкости недоступны одному преподавателю, это в свою очередь обосновывает поиск совершенных подходов и условий организации процесса педагогической деятельности. На фоне такого понимания формирование компетенций приобретает иной смысл: это уже не суммарный перечень знаний, умений, навыков, личностных качеств, а интегральное личностное образование, заданное через системообразующие, стержневые качества. Поскольку компетенции по своей природе интегративны, то процесс их формирования должен быть целостным и основан на взаимодействии сфер знаний, различных видов практического опыта, на совместной деятельности преподавателей, студентов, что проявляется в новых формах их профессионального сотрудничества. В связи с этим актуализируется проблема подготовки субъектов образовательного процесса к коллективно-распределенной педагогической деятельности по формированию компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов в контексте интегративно-целостного и основанного на нем компетентностного подходов.

И.А. Колесникова, анализируя обозначившиеся тенденции инновационного развития педагогического образования, четко выделяет отличительные характеристики, связанные, прежде всего, с эффектом «укрупнения» субъекта инновационных преобразований. Данный эффект, отмечает исследователь, «проявляется в том, что инновационное качество стало формироваться «внутри» педагогической реальности. Чаще всего как плод интеграции научно-педагогических идей с практикой, носящей кооперационный (коллективный) характер. В этом случае инновации возникают в результате деятельности творческого объединения исследовательского характера, либо группы, работающей над реализацией общей идеи» [2, с.66].

В настоящее время теоретические основы исследования совместной коллективно-распределенной деятельности представлены в работах Н.В. Громыко [1], О.П. Морозовой [4], В.В. Рубцова [7], В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова [6], Н.В. Тамариной [8], Г.А. Цукерман [9] и др. Данная проблема в компетентностном формате обновления содержания образования получает новое звучание, всесторонне исследуются различные ее аспекты. Однако приходится констатировать тот факт, что вопросы профессионального сотрудничества преподавателей как организационно-педагогическое условие остаются недостаточно разработанными.

Педагогическая деятельность по своей природе коллективна, и подготовка к ней не может осуществляться в индивидуальном ключе. Формирование компетенций в сфере профессионального общения предполагает совместную коллективно-распределенную деятельность субъектов образовательного процесса: критическое сопоставление разных

позиций, подходов, содержания, методов, точек зрения, результатов [10]. Как отмечает В.В. Рубцов, коллективно-распределенная деятельность – это специфическая разновидность взаимодействия, опирающаяся на определенную целостную систему действий [7].

Формирование компетенций требует организации коллективной работы творческой группы преподавателей. Это один из наиболее ответственных моментов работы, поскольку от взаимной совместимости, слаженности работы команды зависит успех. По нашему мнению, коллективно-распределенная деятельность преподавателей должна претерпеть изменения и выйти на другой уровень методологической культуры профессиональной деятельности в образовательном процессе, раздвинуть «дисциплинарные границы», формировать профессиональный опыт [10]. Совместная коллективно-распределенная деятельность позволит избежать клиширования в работе преподавателей, усилит различие и неодинаковость их ролей и «вкладов» в развитие студентов, приведет к педагогически целесообразному перераспределению функциональных обязанностей преподавателей в структуре образовательного учреждения. Согласно этому, профессорско-преподавательский коллектив и представители работодателя выступают как некий целостный субъект.

Прежде всего, профессорско-преподавательский коллектив будет оказывать нравственное позитивное воздействие на студентов, демонстрируя эталонные образцы профессиональных и личностных взаимоотношений, педагогического мастерства [5]. Ценностно-смысловое единство коллектива преподавателей детерминирует их операциональную согласованность, основанную на идеях интегративно-целостного подхода.

Таким образом, организация коллективно-распределенной деятельности на основе интегративно-целостного подхода заключается, во-первых, на уровне профессорско-преподавательского коллектива в том, что каждый преподаватель ориентирован на общий объект деятельности (формирование у будущих педагогов компетенций в сфере профессионального общения) и обеспечивает в рамках своей дисциплины интегративные связи на пяти уровнях: концептуальный уровень связей; организационно-содержательный уровень связей; технологически-процессуальный уровень связей; методический уровень связей, раскрывающийся при использовании синтеза интерактивных методов и форм профессиональной подготовки; этический уровень. Во-вторых, в комплексном решении задач обучения, развития и формирования компетенций каждая дисциплина «работает» на целое, привнося свой предмет, обеспечивая достижение общей цели, используя при этом единое терминологическое поле. В рамках гуманитарных, социально-экономических дисциплин рассматриваются философско-культурологические аспекты профессионального общения, его смыслы, в то время как в педагогике закономерности и рекомендации по его развитию, наряду с этим в психологии стратегии и механизмы, в специальных дисциплинах

специфика и содержание профессионального диалога. В-третьих, используется единая оценка результатов с помощью компетентностно-ориентированных коммуникативных задач-ситуаций, преобразующих учебный материал в основу для диалога.

Поскольку компетенции в сфере профессионального общения интерпретируются как интегративная составляющая, то мы в своем исследовании предприняли попытку их формирования в полидисциплинарной, повседневной деятельности совместными усилиями всех субъектов педагогической деятельности. Раскрывая процесс реализации данного условия, мы стремились, прежде всего, показать, как готовили преподавателей и представителей работодателя к осуществлению такого рода деятельности, когда у них формировалось представление об этой коллективно-распределенной деятельности по формированию компетенций в сфере профессионального общения. Важнейшими направлениями организованной нами работы являлись подготовка и проведение на практике семинаров в интерактивном режиме в форме модерации, научно-методических семинаров, мастер классов с использованием заданий и ситуаций по проблемам коллективно-распределенной деятельности педагогов по реализации компетентностной модели образования.

На первом функционально-информационном этапе логика процесса организации коллективно-распределенной деятельности предполагала работу на функциональном уровне по формированию готовности субъектов к такого рода деятельности. На данном этапе:

- осуществлялась стимуляция преподавателей и представителей работодателей к включению в коллективно-распределенную деятельность с целью успешного формирования у студентов компетенций в сфере профессионального общения;
- выявлялись возможности преподаваемой учебной дисциплины в формировании компетенций в сфере профессионального общения;
- определялась «степень своего индивидуального вклада с учетом возможной дополненности с коллегами» (А.К. Маркова) в процесс формирования компетенций в сфере профессионального общения;
- создавались условия для овладения преподавателями методикой осуществления принципа преемственности в формировании компетенций в сфере профессионального общения.

Организованное взаимодействие субъектов педагогической деятельности осуществлялось на семинарах, проводимых в интерактивном режиме в форме модерации за счет представления участникам эксперимента комплекса специально подобранных нами моделирующих задач-ситуаций, которые вводили субъектов педагогической деятельности в пространство коллективно-распределенной деятельности и предполагали проявления качеств

субъектов этой деятельности. Это ситуации, актуализирующие смыслы коллективного профессионального взаимодействия, стимулирующие рефлексию своей роли в коллективном педагогическом действии, оценку своей готовности работать в педагогическом коллективе, способствующие овладению технологиями решения педагогических задач, обретению реального опыта их коллективного решения, принятию коллективных педагогических ценностей.

Поиск решения задач-ситуаций побуждал участников эксперимента к оценке преобразований, происходящих в новой компетентностной модели образования, осознанию тех трудностей, которые возникают, важности и приоритетности коллективно-распределенной деятельности субъектов педагогической деятельности, осмыслению необходимости взаимодействия с коллегами, в решении таких задач. В ходе выполнения заданий, участники семинара в процессе рассуждений приходили к выводу о том, что решить обозначенные проблемы самостоятельно и в рамках своей дисциплины оказывается невозможным. Здесь нужна коллективная готовность иного порядка – готовность как целостное образование, в котором ценностные ориентации, установки, мотивы, знания, умения, опыт, опосредуют и обуславливают друг друга, обеспечивая достижение педагогически грамотного решения проблемы.

Разрабатывая содержание семинаров-модераций, мы стремились обеспечить взаимодействие процессов формирования у субъектов педагогической деятельности мотивационной и содержательно-операциональной готовности к коллективно-распределенной деятельности. В своей работе с преподавателями мы апробировали в ходе семинаров-модераций серию ситуаций иного характера, стимулирующих у них процесс овладения профессиональной готовности к коллективно-распределенной педагогической деятельности:

- ситуация делегирования преподавателю обязанности представления интересов группы на семинаре побуждала его к наращиванию своей профессиональной информированности, стимулировала чувство сопричастности к коллективу, ответственности за репутацию и значимость в общественной оценке коллег;
- ситуация достижения преподавателем таких значимых результатов, которые обеспечиваются взаимодействием с коллегами и определенно выходят за рамки его индивидуальных возможностей;
- ситуация, свидетельствующая о ценности целесообразных основ профессионального опыта преподавателя для всего профессорско-преподавательского коллектива;
- ситуация, обнажающая преподавателю преимущества «энергозатрат» совместной педагогической деятельности перед индивидуальной;

- ситуация, показывающая преподавателю «эвристическую мощь» совместной коллективно-распределенной деятельности.

Сущность предложенных ситуаций – моделирование опыта коллективно-распределенной педагогической деятельности, готовности преподавателей работать в составе коллективного субъекта. Итогом такой работы явилась: выработка преподавателями единой ценностно-мотивационной позиции в достижении образовательных целей, включение их в определение субъективной позиции в данной деятельности, осознание ценностей, смыслов и профессиональных функций коллективно-распределенной деятельности.

Второй этап – функционально-рефлексивный (уровень функционального взаимодействия) – был направлен на освоение субъектами образовательного процесса коллективно-распределенной деятельностью формирования интегрированных компетенций бакалавров. На этом этапе у преподавателей формировалась способность к самоанализу как средству выявления причин «разрывов» в коллективно-распределенной деятельности. Складывалось системное видение процесса овладения студентами компетенций в сфере общения, которое предполагало умение преподавателя осмыслить место своих действий, своего «включенного труда» в целостной системе деятельности педагогического коллектива (Н.В. Тамарина) [8]; развивались «качества дополнительности, совмещения усилий с другими» (А.К. Маркова) [3].

Формируя способность к самоанализу как средству выявления причин «разрывов» в коллективно-распределенной деятельности, для предотвращения этих столь нежелательных явлений, мы на основе опроса большой группы преподавателей подготовили комплекс аналитических ситуаций, моделирующих нередко возникающие ситуации, затрудняющие эффективное профессиональное взаимодействие и сотрудничество педагогов. Участникам предлагалось проанализировать и обосновать выбор своей позиции в каждой из описанных ситуаций:

- сотрудничество преподавателей кафедры с работодателем не выстраивается, в силу того, что он прибегает к использованию административных методов, перенося на взаимодействие с коллегами присущий его общению с подчиненными авторитарный стиль;

- преподаватель не присоединяется к совместной педагогической деятельности, аргументируя это тем, что он выполняет свою работу и без этого делает для вуза больше других коллег;

- коллективная работа молодых преподавателей с опытными коллегами не налаживается из-за недооценки ими значимости знаний психологических особенностей людей пожилого возраста;

- взаимодействие преподавателей в формировании профессиональных компетенций блокируется тем, что в данном вузе с каждого из них спрашивают не за целостную профессиональную подготовку студента, а за то, как он овладел знаниями по той или иной дисциплине;

- посещение лекций опытных преподавателей не приносит преподавателю ожидаемых результатов, так как он заимствует их опыт без учета своей индивидуальности.

Поиск решения данных ситуаций побуждал участников эксперимента к самоанализу, выявлению и осознанию причин «разрывов» в коллективно-распределенной деятельности, к оценке действий, осмыслению и обоснованности выбора решения такого рода задач. Выполняя данные задания, участники в процессе рассуждений приходили к выводу, что совместная деятельность преподавателей может оказаться бесперспективной и «зайти в тупик», если в силу повседневной работы утрачиваются стратегические замыслы работы со студентами; сотрудничество педагогов неизбежно блокируется, если они сводят в план личных отношений все неудачи (которые, очевидно, неминуемы в любой коллективной деятельности) и начинают вести между собой позиционную борьбу; совместная педагогическая деятельность утрачивает динамику своего развития, если выявляющиеся в ней противоречия не рассматриваются ее участниками как факторы (источники) совершенствования профессионального сотрудничества.

Таким образом, рассмотрев организацию коллективно-распределенной педагогической деятельности ее субъектов по формированию компетенций в сфере профессионального общения, включая преподавателей и представителей работодателя и обобщив полученный практический опыт, мы получили возможность разработать и обосновать механизм коллективно-распределенной деятельности. Выделить те основные составляющие его компоненты, наличие которых определяет своеобразие генеза самой коллективно-распределенной деятельности. К этим составляющим относятся:

– реорганизация профессионального сознания, основанная на возникновении смыслового «видения» коллективно-распределенной деятельности в контексте компетентностной модели образования и с преобразованием на основе этого «видения» самих способов, средств и форм профессионального взаимодействия;

– распределение действий и операций, заданных условиями совместной коллективной деятельности;

– установление соответствия собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в коллективно-распределенную деятельность;

– осуществление принципа преемственности, дополнительности, совмещения усилий с другими, обмен способами действия, для получения продукта коллективно-распределенной деятельности.

Список литературы

1. Громько Н.В. Мыследеятельностная педагогика, метапредметный подход: основания и рамки дидактических исследований и разработок // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов. – Красноярск, 2011. – С 47-48.
2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
3. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
4. Морозова О.П. Подготовка выпускников вуза к профессиональной деятельности на основе взаимодействия преподавателей и работодателей // Экономика и бизнес. – 2016. – №2. – С. 89 – 92.
5. Омельченко Е.А., Калинина Н.В. Возможности учебного пособия нового поколения в становлении культуры самовыражения бакалавров педагогики // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6; URL: www.science-education.ru/130-23567(дата обращения: 03.11.2015).
6. Педагогика: учебное пособие для вузов по пед. специальностям / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под. ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2003. – 576 с.
7. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. – М.: Психологический ин-т РАО, 1996. – 160 с.
8. Тамарина Н.В. Подготовка студентов педвузов к коллективной педагогической деятельности образования: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1986. – 17с.
9. Цукерман Г.А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме (на материале экспериментального обучения родному языку в начальной школе): автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1980. – 17 с.
10. Чистобаева А.Ю. Формирование компетенций профессионального общения будущих педагогов / А.Ю. Чистобаева, О.П. Морозова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 6(61). – С. 36-41.