

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.4

С. И. Поздеева, Т. В. Кузнецова

ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме организации проектной деятельности в начальной школе. Рассматриваются особенности позиции педагога в организации этой деятельности как руководителя, организатора и участника. Сопоставляется позиция педагога в закрытом и открытом действии при проектировании.

Ключевые слова: *совместная деятельность, проектная деятельность, позиция педагога, закрытое и открытое совместное действие.*

Разработка стандартов второго поколения актуализирует вопросы, связанные с содержанием образования на разных ступенях обучения. При этом подчеркивается, что содержание и формы организации учебной деятельности проектируют определенный тип сознания и мышления учащегося. Важным фактором, влияющим на изменение содержания образования в начальной школе, является то, что современные дети сильно изменились [1]:

1. Резко возросла их информированность, однако при этом информация, которую дети получают, бессистемна, чрезмерна и иногда даже агрессивна. Меняются информационные источники: дети мало читают классическую художественную литературу и отдают предпочтение Интернету, телевидению, фильмам, видео.

2. Ограниченность общения со сверстниками препятствует развитию коммуникативных умений, эмоциональной отзывчивости, нравственных норм. В дошкольном возрасте происходит вымещение коммуникативно-игрового общения и сюжетно-ролевой игры учебными занятиями, направленными преимущественно на умственное развитие ребенка. Локальность деятельности детских общественных организаций лишает детей возможности приобрести опыт лидерства и работы в команде.

Это означает, что в современной начальной школе должны быть организованы такие виды деятельности, которые позволяют развивать информационные, познавательные, коммуникативные умения в комплексе с предметными знаниями и умениями. Одним из видов такой деятельности является проектная (проектно-исследовательская) деятельность. Изучение практики проектирования в школах позволяет утверждать, что: а) это достаточно распространенная практика на всех ступенях обучения; б) особенно эффективно она используется в инновационных школах, где детей и педагогов специально обучают проектированию;

в) варианты использования проектирования разнообразны: от отдельных проектных заданий и мини-проектов к крупным формам (проектным неделям, детским конференциям) жизни школы в проектном режиме.

В целом в теории и практике образования осознается и используется потенциал проектной деятельности для изменения содержания образования, развития личностных качеств учащихся и углубления предметных знаний и умений. Однако при этом педагоги часто отстают от стремительно развивающейся практики проектирования, не успевают перестраивать свою деятельность, т. е. формы, способы, приемы работы с детьми, в результате чего проектная деятельность становится лишь некоторым красивым дополнением к традиционному учебному режиму. Если в традиционной образовательной практике основная функция педагога – трансляция информации (преподавание), то в работе над исследовательскими проектами эта функция отходит на второй план. Педагог из ментора превращается в консультанта и помощника ребенка как начинающего исследователя. В условиях такого обучения педагог для учащегося – партнер, у кого можно учиться исследовательскому подходу к учению и жизни в целом. Это требует от педагога не только хорошей общей и предметной эрудиции, но и умения передавать эти сведения детям, быть способным планировать и организовывать совместное проектирование и исследовательский поиск и, самое важное, уметь пробуждать в детях к этому вкус и интерес.

Другими словами, *при переходе к проектированию педагоги не всегда готовы менять свою позицию в организации совместной деятельности с детьми от руководителя к участнику и организатору совместной деятельности.* Для подтверждения этого предположения мы проанализировали несколько статей по проблематике проектирования с целью выявить, как определяют педагоги свою позицию (дей-

ствия, деятельность) в организации проектной деятельности.

1. Прежде всего мы обратили внимание на то, что в названиях статей не используется лексика, связанная с изменением педагогической деятельности (позиции). Самыми частотными словами в заголовках статей являются следующие: метод проектов, проектно-исследовательская деятельность (работа), проект, проектирование, познание, творческая активность (мышление), самостоятельность, компетентностный подход. Это означает, что педагоги не проблематизируют собственную позицию в организации проектирования. Проблемными точками для них являются этапы проектирования, виды проектов, образовательные и учебные ресурсы проектной деятельности, оценка ее результатов, но не изменение позиции педагога.

2. При организации проектной деятельности с младшими школьниками позицию педагога в большинстве случаев можно определить как позицию «скрытого руководителя», который уходит от прямого (жесткого) предъявления тем, способов и форм работы, однако не дает полностью развернуться самостоятельности учащихся. Об этом свидетельствуют следующие высказывания педагогов: «я стараюсь все делать так, чтобы учащиеся думали, что делают, придумывают сами» [2]; «учащиеся, получив задание, начинают подходить к этому более осознанно» [3]; «учитель выдает задание проекта, указывает, какие показатели нужно собрать...» [4]. Педагог формулирует, предъявляет проектные задания (темы), не заботясь о том, насколько они интересны и значимы для детей. При этом учитель сам становится «заложником» и исполнителем задания, например, когда в школе проходит какая-то акция (неделя, месячник и т. п.), которая зачастую инициирована только администрацией. При таком подходе большая часть ответственности перекладывается на родителей учащихся; учитель не умеет оказывать содержательную консультативную помощь детям при выполнении индивидуальных проектных заданий во внеурочное время, и это вынуждены делать родители, обеспокоенные тем, что любое задание учителя должно быть выполнено.

3. В отдельных случаях педагог является не скрытым, а явным руководителем в организации совместной деятельности с детьми: указывает, выдает, контролирует, оценивает и т. п. Преподаватели считают, что «в процессе выполнения проекта у учащихся должна быть возможность опираться на алгоритм проектной деятельности, отражающий основные этапы работы» [5]; «перед проведением работы по каждому из проектов руководителем должна быть четко выстроена логическая схема: задачи ... – методы... – результаты» [6]. Напомним, что там, где начинается алгоритм, заканчивается творчество. Однако четкая алгоритмизация удобна учителю, который контролирует каждый его шаг и превращает творческую самостоятельность учащихся в очередной акт исполни-

тельной деятельности. На наш взгляд, позиция жесткого руководителя в проектной деятельности объясняется недоверием педагогов к ее учебным и образовательным ресурсам: «Проектное обучение не может и не должно подменять собой содержательное и предметное обучение ... должно быть построено на принципах сосуществования и взаимодополнения по отношению к предметной знаниевой системе» [7].

Практическим следствием такого мнения является, как правило, локализация проектной деятельности либо только во внеурочной сфере, либо только на отдельных уроках (например, технологии). При этом все компоненты проектной деятельности становятся заданными взрослым: задается тема, этапы (шаги) и даже конечный результат: неперенным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности; проектные работы – это решение проблемы и достижение заранее спланированного результата. Возникает вопрос: о какой активной субъектной позиции ребенка можно говорить, если все задано и заранее известно: что и как делать, какой результат будет получен?

4. Кроме позиций явного и скрытого руководителя мы можем выделить «неоформленную» или «противоречивую» позицию педагога, когда он понимает, что нужно по-другому организовать свою деятельность, чтобы дать возможность для проявления детских инициатив, но не знает, как реально это сделать. В результате педагогическая деятельность представляет собой цепочку противоречий. Например, группы детей для выполнения проектных заданий формируются по двум критериям – желания ребят и их потенциальные возможности: «на начальном этапе группы формируются исходя из наблюдений преподавателей и рекомендаций психологов, с учетом пожеланий учащихся» (неясно, как это можно совместить?) [8]. Педагог рассматривает проект как форму организации самостоятельной деятельности детей, но при этом положительными моментами в работе над проектом считает активное вовлечение родителей во внеурочную деятельность и поддержку проектной деятельности администрацией школы. Педагоги говорят о необходимости поставить ученика в центр учебного процесса, но при этом отмечают, что «метод проектов хорошо вписывается в учебный процесс, не затрагивает содержание обучения» [3].

Все вышеизложенное позволяет констатировать, что практика организации проектной деятельности в начальной школе во многом остается практикой закрытого совместного действия, в котором педагог занимает позицию руководителя по отношению к ребенку, который всегда является исполнителем. Закрытость в этом смысле означает, что ребенок-подчиненный не может «войти» в это действие, повлиять на него: педагог выдает проектное задание, ученик его выполняет (самостоятельно, с помощью родителей, одно-

классников). Спонтанная активность и инициативность школьника если не подавляется, то игнорируется взрослым. Вместо того чтобы овладевать методикой инициирования, т. е. специально создавать такие образовательные ситуации, в которых у ребенка появится личностная инициатива, педагоги предпочитают идти по пути наименьшего сопротивления: выбрать тему исходя из таких критериев, как собственный опыт по данной теме и богатство разнообразных источников; сформулировать проектное задание, объяснить, что и как надо сделать, проконтролировать выполнение и оценить результат.

Когда педагоги описывают этапы проектной деятельности, это очень напоминает игру в мяч: педагог «бросает» мяч, а дети его «ловят». Например, педагог формулирует мысль о проекте, которая возникла при изучении учебной темы, а дети осуществляют личностное присвоение проблемы, педагог предлагает создать конкретный продукт, дети с его предложением соглашаются; педагог формулирует задачи проекта, дети уточняют их и конкретизируют; педагог ненавязчиво контролирует (наблюдает) во время самостоятельной групповой работы, дети – по необходимости консультируются; педагог подсказывает, как правильно выбрать главное из литературы, дети добывают недостающие знания.

В подлинном проектировании должен измениться тип взаимоотношений между педагогом и учащимися, который выстраивается через новые действия педагога: именно они и определяют другой тип совместного действия. «...Новый тип отношений возникает не вследствие желания избежать назидательности или властных санкций... Новый тип коммуникации возникает объективно как компонент нового типа деятельности» [9, с. 127].

Действия учителя при реализации проекта можно характеризовать так:

- помогает ученику определять и формулировать цель деятельности;
- рекомендует источники получения информации и способы работы с ними;
- организует возможные формы совместной взросло-детской и детской совместной деятельности;
- консультирует и поддерживает на разных этапах работы в проекте, помогает вычлениить и преодолеть затруднения (коммуникативные, содержательные, деятельностные);
- создает условия и специальные образовательные ситуации для проявления активности и инициативности школьника;
- помогает оценить полученный продукт и проанализировать результаты деятельности в проекте.

Данный список действий педагога позволяет обозначить его двойственную позицию в организации совместной деятельности с детьми: участника (помогает, рекомендует, консультирует) и организатора (создает, организует, управляет). Именно такая двойственная по-

зиция педагога и является позицией в *открытом совместном действии* с детьми, которое характеризуется участием и влиянием детей на совместную проектно-исследовательскую деятельность. При таком подходе меняется содержание и способы организации взросло-детского взаимодействия, когда ребенок выбирает тему проекта, а учитель помогает очертить ее границы; ребенок определяет цель деятельности, а учитель помогает ее сформулировать; ребенок открывает новые знания, а учитель рекомендует источники и способы получения информации; ребенок активен и инициативен, а педагог направляет эту активность в нужное русло. По мнению К. Н. Поливановой, «функция проектов в начальной школе – не столько сформировать какие-то новые способности, сколько не дать угаснуть тому, что возникло ранее, – инициативности, которая возникла исходно в игре, воображению, свободе. Но, конечно, это и практика произвольности поведения: выполняя проект, приходится самому себя организовывать, а потому и учиться управлять собственным поведением» [9, с. 70]. Это означает, что педагог становится, с одной стороны, тем, кто инициирует детскую активность, а с другой стороны, тем, кто помогает ребенку самому себя организовать. Это позволяет ему ощутить, что он работает не в системе чужих (взрослых) целей и задач, а решает лично значимую задачу (учебную, проблемную, практическую, исследовательскую), а значит, ощутить себя субъектом свободной, не навязанной извне, а самостоятельно избранной, реализуемой и ответственной деятельности.

Итак, под *открытым совместным действием* мы понимаем такое взаимодействие педагога и учащихся, при котором дети вовлечены в совместную деятельность, т. е. участвуют в ней и влияют на нее. *Участие* как уровень вовлеченности – это предрасположенность, готовность, желание. Для реализации этого уровня педагог осуществляет «разрешительно-позволяющие» (достаточные действия): не навязывает, а предлагает возможные темы для проектирования, выслушивает с принимающей реакцией все мнения детей, разрешает задавать вопросы о непонятном, предоставляет возможность свободно объединиться в группы и распределить роли, выбрать форму презентации проекта и т. д. *Уровень влияния* как более высокий уровень вовлеченности – это пробуждение и реализация инициатив, выполнение пробных поисковых действий, обсуждение их последствий. Этот уровень вовлеченности реализуется другим типом педагогических действий, которые мы определяем как «созидательно-организующие» (необходимые), когда педагог специально создает ситуации проектной вовлеченности, организует и поддерживает инициативные действия детей, не просто слышит детей, а работает с их репликами, предложениями, мнениями, предлагает проектные задания со свободным пространством для действия.

Достаточные, или «разрешительно-позволяющие действия», на наш взгляд, не требуют кардинального

изменения педагогической деятельности: меняются лишь некоторые психологические качества учителя, который становится более доброжелательным, чутким, искренним, оптимистичным. «Созидательно-организующие» действия требуют от педагога овладения средствами построения открытого действия: коммуникативными, технологическими, исследовательскими, методическими. Овладение такими средствами связано с вовлечением педагога в проектирование: при организации проектной деятельности школьников педагог тоже работает проектно и вместе с детьми проходит весь путь от рождения замысла до его реализации. Педагог, реализующий проектно-исследовательское обучение, должен обладать рядом характеристик, ему необходимо овладеть набором специфических умений. Основные из них свойственны любому исследователю, кроме них требуются особые способности и умения – специфически педагогические как комплекс необходимых и достаточных действий:

- обладание сверхчувствительностью к проблемам, способность видеть «удивительное в обыденном»; умение находить и ставить перед учащимися реальные учебно-исследовательские задачи в понятной для детей форме;
- умение увлечь учащихся личностно ценной образовательной задачей;
- способность к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском поиске; помогая детям, педагог должен уметь избегать директивных указаний и административного давления;
- умение быть терпимым к ошибкам учеников, допускаемым ими в попытках найти собственное решение; умение предложить свою помощь или адресовать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда учащийся начинает чувствовать безнадежность своего поиска;
- умение организовывать образовательные действия для проведения наблюдений, экспериментов и разнообразных исследований;
- умение предоставлять возможность для регулярных отчетов проектных групп и обмена мнениями в ходе открытых общих обсуждений;

– умение стимулировать предложения по улучшению работы и выдвижению новых, оригинальных направлений, тем и способов исследования.

Подведем итоги. Анализ статей учителей-практиков показывает, что реальная практика организации проектной деятельности в начальной школе остается практикой закрытого совместного действия взрослых и детей, которое приобретает новую, более яркую «обертку». Если раньше педагог предъявлял учебные задания, формулировал тему урока, то теперь он предъявляет проектные задания, темы проекта, не заботясь о том, является ли она интересной и значимой для детей. Закрытость совместного действия связана с избыточностью и невостребованностью личных инициатив участников, с невозможностью детей влиять не только на тему, но и этапы, способы организации, учебный материал, результаты проектной деятельности и их обсуждение.

Отнесение к подобной практике организации проектной деятельности как «модной» технологии показывает, что она не меняет качество совместной деятельности педагога и ребенка в начальной школе, а значит, остается неизменным предметно-знаниевое и навыковое содержание образования, которое усваивается через руководящую позицию взрослого и исполнительскую позицию ребенка. Мы полагаем, что реализация личностно ориентированного деятельностного подхода, основанного на реальном вовлечении всех участников в образовательную практику, невозможно без выделения соответствующих единиц содержания образования и изменения педагогической деятельности. Речь идет не просто о приращении к ЗУНам общеучебных умений как компетенций в разных сферах деятельности, а о выделении в качестве основной единицы содержания образования открытого совместного действия педагога и ребенка, которое характеризуется вовлеченностью, т. е. участием и влиянием участников на совместную образовательную деятельность. Настоящее проектирование возможно только при реализации двойственной позиции педагога как участника и организатора совместной деятельности.

Список литературы

1. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1. 2-е изд. М.: Просвещение, 2009. 317 с.
2. Орлова Л. А. Участие младших школьников в проектно-исследовательской работе / Начальная школа. 2007. № 3. С. 28–33.
3. Яковлев В. В., Пачко С. Ф. Метод проектов как способ реализации компетентностного подхода в современном учебно-воспитательном процессе / Образование в современной школе. 2008. № 1. С. 15–20.
4. Кравцова А. Ю. Проектирование как метод деятельностного познания / Открытая школа. 2006. № 3. С. 63–67.
5. Скандарова Н. Б. Метод проектов на уроках технологии в начальной школе / Начальная школа: плюс до и после. 2005. № 4. С. 48–50.
6. Макаров Ю. Метод проектов / Начальная школа. 2006. № 10. С. 4–7.
7. Пахомова Н. Ю. Учебный проект: его возможности / Учитель. 2000. № 4. С. 52–55.
8. Аркадьева А. В. Исследовательская деятельность младших школьников / Начальная школа: плюс до и после. 2005. № 2. С. 8–11.
9. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение. 2008. 192 с.

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, г. Томск, Томская область, Россия, 634061.
E-mail: svetapozd@mail.ru

Кузнецова Т. В., учитель, соискатель ТГПУ.
Кафтанчиковская средняя школа.
Ул. Коммунистическая, 91а, с. Кафтанчиково, Томский район, Томская область, Россия, 634521.

Материал поступил в редакцию 29.01.2010

S. I. Pozdeeva, T. V. Kuznetsova

THE POSITION OF A TEACHER IN THE PROJECT ACTIVITY AT ELEMENTARY SCHOOL

The article is devoted to the problem of the project activity in elementary school. The author opens the characteristics of education position in joint activity as a leader, organizer, participant and the differences of this position in closed and open joint activity.

Key words: *joint activity, project activity, education position, closed and open joint activity.*

Pozdeeva S. I.
Tomsk State Pedagogical University.
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Tomskaya oblast, Russia, 634061.
E-mail: svetapozd@mail.ru

Kusnetsova T. V.
Kaftanchikovo secondary school.
Ul. Kommunisticheskaya, 91 a, s. Kaftanchikovo, Tomskii rayon, Tomskaya oblast, Russia, 634521.