



Слово аспиранту



КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. АНАНЧЕНКО,
соискатель кафедры педагогики и андрагогики
НИРО
roso673@mail.ru

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания построения технологии формирования проектной деятельности педагогов в системе постдипломного образования. Определена роль проектного эксперимента в выделении педагогического проектирования в особую сферу профессиональной педагогической деятельности, в которой происходит преобразование практико-воспроизводящей деятельности педагога-специалиста в практико-преобразующую деятельность педагога-профессионала.

In this article the author tackles the problem of theoretical / methodological foundations of making a technology of forming teachers' project activity in the system of postgraduate education. The author defines the role of project experiment in making out pedagogic projecting into the special sphere of professional pedagogic activity in which the transforming of the position of a teacher-specialist (a translator of a professional knowledge) into the one of the teacher-professional takes place.

Ключевые слова: проектирование, проектная деятельность, проектная задача, проектный эксперимент, эффект профессионального развития

Key words: *projecting, project activity, project task, project experiment, the effect of the professional development*

Современный этап развития педагогической теории и практики характеризуется необходимостью поиска возможностей совершенствования профессиональной педагогической деятельности, приведения ее в соответствие с новыми

потребностями образования, повышения результативности и эффективности педагогического труда. Эта ситуация актуализирует проблему формирования у педагогических кадров в системе постдипломного образования умений проектировать педа-

гогическую действительность, предвидеть последствия ее преобразований, а самое главное — разрабатывать и внедрять на основе проектирования новое содержание образования и новые образовательные технологии.

Существовавшее ранее в системе образования распределение функций между педагогической наукой и образовательной практикой, согласно которому научно-методическое обеспечение образовательного процесса осуществлялось, как правило, научными учреждениями без активного участия в этом самих учителей, по утверждению Л. Д. Мамутовой, Т. А. Каплунович, Р. М. Шерайзиной, не способствовало актуализации и формированию у педагогов потребности в научном анализе, проектировании собственной деятельности и построению индивидуальной программы профессионального развития и саморазвития [5, с. 96].

Напротив, в современных условиях качественного изменения поля профессиональной деятельности учителя педагогическое проектирование, по мнению И. А. Колесниковой, выделяется в особую сферу профессиональной деятельности, включающую решение исследовательских и проектных задач повышенной сложности, связанных с выявлением совокупности педагогических факторов и условий, которые способствуют или препятствуют воплощению научных рекомендаций в реальные образовательные процессы [4, с. 35—36]. Построение практики инновационного образования требует от педагогов четкого понимания сущности педагогического проектирования, умения осуществлять его с учетом специфических закономерностей и принципов. В этом контексте особую значимость приобретает разработка технологии постдипломного образования, ориентированной на формирование проектной культуры педагогов.

Еще в начале 1990-х годов в связи с массовым инновационным движением в образовании в исследованиях Н. Г. Алексеева, Ю. В. Громыко, Н. А. Масюковой,

В. И. Слободчикова проектная деятельность стала трактоваться как культурная форма образовательных инноваций [1; 2; 6; 9]. В современной психолого-педагогической литературе большинство исследователей активно использует термины «проектирование» и «проект», акцентируя внимание на особенностях проектного замысла, не рассматривая при этом сущность и базовые составляющие самой проектной деятельности. Это обусловило постановку исследовательской цели, связанной с изучением сути проектной деятельности педагогов, особенностей ее процессуального и технологического оформления в практике постдипломного образования педагогов. Ведущая идея исследования состоит в предположении о том, что формирование проектной деятельности педагога будет эффективным, когда:

✓ обучение педагогическому проектированию будет включено в комплексную междисциплинарную образовательную программу подготовки педагога к инновационной деятельности;

✓ педагог станет активным участником проектного эксперимента, что означает его непосредственное участие в реальном проектировании развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности;

✓ в технологию обучения педагога будет включена деятельность, связанная с проектированием и рефлексией самого образовательного процесса.

Обзор имеющихся подходов к раскрытию феномена педагогического проектирования (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, Ю. В. Громыко, Е. С. Заир-Бек, И. И. Ильясов, И. А. Колесникова, С. И. Котельников, Н. А. Масюкова, А. М. Новиков, О. Г. Прикот, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий) позволил выделить ряд его специфических особенностей:

Построение практики инновационного образования требует от педагогов четкого понимания сущности педагогического проектирования, умения осуществлять его с учетом специфических закономерностей и принципов.

✓ рефлексивно-аналитический характер, при котором проектирование рассматривается как «идеальный» (мыследеятельностный) процесс, включающий в себя проблемно-концептуальный анализ и системное программирование профессиональной педагогической деятельности;

✓ социальный характер, при котором в процессе разработки и реализации проекта обязательными становятся ценностно-смысловое согласование участвующих в проектировочном процессе субъектов, их самоопределение относительно целей и задач проектной деятельности, организация проектно-деятельностной кооперации, рефлексивное оформление и экспертиза проектных продуктов;

✓ полидисциплинарный характер используемых в процессе проектирования методов и средств, что позволяет адекватно описывать и проектируемые изменения образовательной ситуации, и деятельность различных субъектов, участвующих в этих изменениях.

В. И. Слободчиков рассматривает проектирование как «идеальное конструирование (замысел), практическое воплощение (реализацию) того, что возможно, или того, что должно быть, а также рефлексивное соотнесение (коррекцию) замысла и последствий его реализации» [9, с. 102]. Это позволяет сделать вывод о многослойном характере проектной деятельности педагогов, включающей совокупность взаимообусловленных компонентов:

✓ выделение и анализ ситуации (социокультурной и образовательной);

✓ постановка проектной задачи;

✓ выдвижение концептуальной (креативной) идеи, конструирование замысла переорганизации ситуации и решения проектной задачи (проблемы);

✓ выстраивание проектной кооперации с другими участниками и позициями для

реализации замысла образовательного проекта;

✓ проведение рефлексии над осуществлением проектной деятельности, продуктивного взаимодействия и коммуникации [10, с. 134].

Проектная деятельность педагога как сложное профессиональное явление образовательной практики синтезирует:

✓ мысленное конструирование — замысел;

✓ проектную идею, воплощаемую в определенном продукте — образовательном проекте;

✓ практическую реализацию замысла, выступающую в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих данный проект реалистичным и реализуемым.

При разработке технологии формирования проектной деятельности педагога нужно учитывать:

✓ характеристику процесса этой деятельности и ее результатов;

✓ условия, обеспечивающие эффективность этой деятельности;

✓ уровень готовности субъекта к ее осуществлению в своей педагогической практике;

✓ взаимообусловленность и взаимосвязанность отдельных компонентов проектной деятельности педагогов.

На основании деятельностной методологии в структуре проектной деятельности были выделены такие компоненты, как проектная задача, проектные действия и рефлексия (действия самоконтроля и самооценки). В контексте деятельности проектирования проектная задача выполняет роль обобщенной цели проектной деятельности, сформулированной в виде обобщенного задания. Процесс постановки и решения проектной задачи связан с анализом проблемной ситуации, открытием принципов построения инструментально-технологического знания о том, как преобразовать реальную ситуацию в соответствии с определенным концептуальным образом ее «потребного будущего», что, собственно

На основании деятельностной методологии в структуре проектной деятельности были выделены такие компоненты, как проектная задача, проектные действия и рефлексия (действия самоконтроля и самооценки).

но, и составляет способ решения проектной задачи.

Проектные действия являются специфическими актами взаимодействия субъектов проектной деятельности с окружающей действительностью, заключающимися в умственном и практическом преобразовании образовательной и социокультурной ситуации с целью нахождения, моделирования и открытия новых способов деятельности. Рефлексия же есть форма осмысления процесса решения проектной задачи, ее предметных оснований, выявления уровня сформированности собственных проектных способностей.

Обобщенную модель технологии формирования проектной деятельности педагогов в системе постдипломного образования иллюстрирует схема на с. 122. Принципиальным является тот факт, что освоение проектной деятельности в системе повышения квалификации возможно только через участие педагогов в реальных образовательных проектах. Это становится возможным в рамках организации проектного эксперимента. Стратегия проектного эксперимента в соответствии с базовой схемой проектирования включает в себя четыре типа проектных задач, являющихся для педагога одновременно и ситуациями профессионального развития.

Ситуация актуализации и проблематизации профессиональных средств воплощается в пространстве мышления — идеального конструирования. Основным действием педагогов на данном этапе проектирования является концептуализация, включающая в себя следующие виды работ: определение собственной позиции относительно проектного замысла, соотнесение ее с позициями других субъектов проектирования, выделение основных подходов к решению проблемы, выбор направления и способов движения в проблемном поле проекта.

Ситуация организации проектной деятельности реализуется в пространстве мыследеятельности, аккумулирующей в себе арсенал средств, техник и способов

коллективно-распределенной проектной работы в образовании. Ведущими видами проектных работ на данном этапе проектного эксперимента выступают:

✓ программирование, представляющее собой построение иерархии проектных задач, воплощенных в программе проекта, которая, по определению В. И. Слободчикова, является управленческим знанием о необходимых кооперациях и способах их построения;

✓ планирование, предполагающее определение имеющихся и необходимых ресурсов и их распределение, а также временную организацию работ.

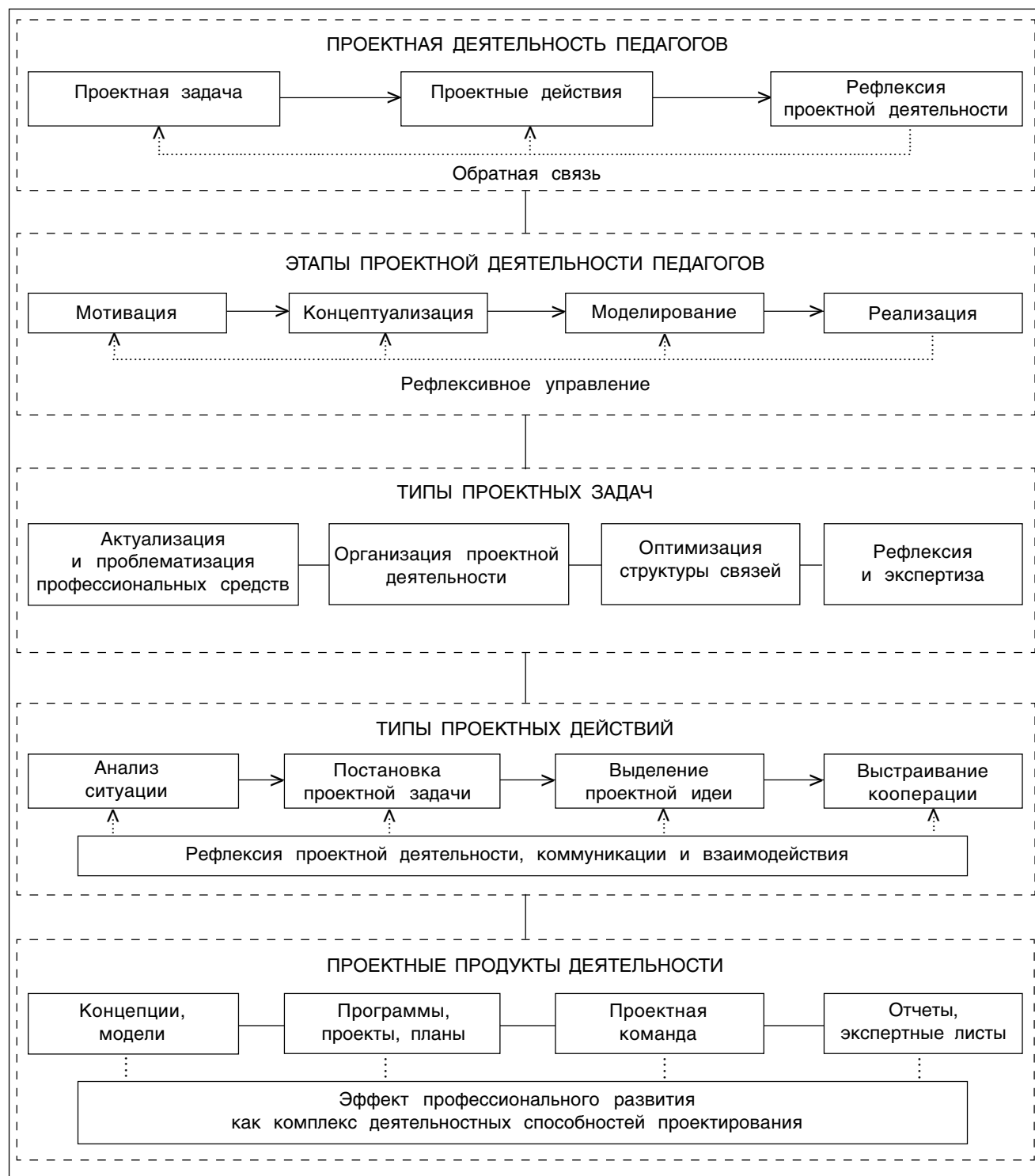
Ситуация оптимизации структуры смысловых и организационно-управленческих связей осуществляется в пространстве реальной деятельности участников складывающейся проектной общности, единство которой задается общим смыслом этой деятельности и конкретной кооперацией внутри нее. На данном этапе происходит соединение идеальных планов каждого субъекта в совместную действительность, что означает наращивание профессионального и управленческого потенциала проектной общности.

Ситуация рефлексии и экспертизы связана с рефлексивным оформлением и экспертизой последствий воплощения проекта и соотнесения их с исходным замыслом и всеми этапами его реализации. Рефлексия рассматривается как осознание индивидуальным или коллективным субъектом проектирования своих действий (как это делалось? за счет чего? к чему это привело?), а экспертиза — как соотнесение результатов, последствий действия либо с уже существующими нормативами деятельности, либо с системой специально выработанных критериев.

Организация проектного эксперимента в системе постдипломного образования предусматривает:

Освоение проектной деятельности в системе повышения квалификации возможно только через участие педагогов в реальных образовательных проектах, что становится возможным в рамках организации проектного эксперимента.

**Технология формирования проектной деятельности педагогов
в системе постдипломного образования**



✓ методологическое обеспечение — стратегическое и тактическое проектирование, «запуск», поддержку и согласование инновационных процессов;

✓ научно-методическое обеспечение — разработку нового содержания и образовательных технологий;

✓ социокультурное обеспечение — инициацию социально-педагогических, образовательных проектов и программ;

✓ кадровое обеспечение — повышение квалификации, разработку норм нового типа отношений субъектов образовательного процесса и т. д.

Основной задачей организации проектного эксперимента в системе постдипломного образования является достижение эффекта профессионального развития педагога. Под эффектом профессионального развития в проектном эксперименте подразумевается комплекс деятельностных способностей проектирования, включающий в себя готовность к инновационной деятельности, способности к постановке цели, состоящей в поиске путей преобразования образовательной практики через нахождение нового способа собственной профессиональной деятельности; к продуктивной коммуникации и рефлексии собственного действия, к освоению собственно проектной деятельности и преодолению сложностей на пути реализации образовательных проектов [3, с. 207].

Динамика профессионального развития педагога, участвующего в проектном эксперименте, представляет собой уровневую структуру формирования деятельностных способностей проектирования. Первый уровень, соответствующий позиции «педагог — специалист», — это проектно-операционный уровень. Педагог овладевает базовыми проектными действиями, выполняя учебные проекты в процессе курсовой подготовки по программе повышения квалификации «Проектная и экспертная деятельность в современном образовании». Второй уровень — проектно-организационный — соответствует переходу педагога к

позиции «педагог — профессионал». Здесь предполагается участие педагога в реальных образовательных проектах. Они организуют процесс решения проектной задачи, самостоятельно устанавливая адекватность целей, содержания и средств проектной деятельности. Третий, высший уровень сформированности деятельностных способностей проектирования — проектно-рефлексивный — соответствует позиции «педагог — профессионал — эксперт» и означает способность педагога полностью реализовать структуру проектной деятельности: от постановки проектной задачи до экспертизы проектных продуктов и самооценки уровня своего профессионального развития. В основе рефлексивного анализа и оценки деятельности педагога-эксперта выступают открытые им самим смыслы проектной деятельности, проявляющиеся в ценностно-смысловом самоопределении, в рефлексии профессиональной самореализации.

На современном этапе развития постдипломного образования проектный эксперимент, основанный на междисциплинарном подходе, является мощным средством построения научно-ориентированной (наукоемкой) образовательной практики повышения квалификации педагогов. Культура междисциплинарных исследований и проектно-преобразующих разработок становится все более востребованной, поскольку наиболее серьезные прорывы в образовании сегодня напрямую связаны с наличием у педагогов особой проектно-преобразующей компетентности, воплощенной в принципиальной способности осуществлять систему преобразований — переходов: от теоретического знания — к проектному, от проектного — к инструментальному и затем — к новому образу, новой форме самой образовательной практики.

На современном этапе развития постдипломного образования проектный эксперимент, основанный на междисциплинарном подходе, является мощным средством построения научно-ориентированной (наукоемкой) образовательной практики повышения квалификации педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев, Н. Г.* Проектная парадигма в комплексе педагогических наук / Н. Г. Алексеев // Гуманизация образования. — 1995. — № 4.
2. *Громыко, Ю. В.* Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. — М. : МАРО, 1996.
3. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : НГЦ, 2005.
4. *Колесникова, И. А.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова. — М. : Академия, 2004.
5. *Мамутова, Л. Д.* Проектирование инновационной деятельности педагога как предмет повышения его квалификации / Л. Д. Мамутова, Р. М. Шерайзина, Т. А. Каплунович // Профессиональное образование: опыт научно-педагогической рефлексии : сб. науч. тр. — Вел. Новгород : Изд-во НовГУ, 2003.
6. *Масюкова, Н. А.* Теория и практика проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. А. Масюкова. — Мн., 2001.
7. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2006.
8. *Прикот, О. Г.* О ценностном подходе к педагогическому проектированию / О. Г. Прикот // Наука и школа. — 1999. — № 4.
9. *Слободчиков, В. И.* Очерки по психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005.
10. Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования — стратегическое направление развития образования : практ. руководство («философско-методологические рекомендации») / под науч. ред. Е. В. Хижняковой. — М. : Пушкинский институт, 2008.



ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО КУРСА «Я — ГРАЖДАНИН РОССИИ» В ФОРМИРОВАНИИ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Т. Н. СЕРГЕЕВА,
аспирант кафедры общей педагогики НГПУ
serge199@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности содержания интегративного курса по выбору, который является необходимым условием формирования у студентов педагогического вуза демократических ценностных ориентаций.

The article deals with the specific features of an integrative free elective course that is considered to be an indispensable condition of forming democratic values of future teachers.