

Проектирование в профессиональной деятельности

Бондарев Пётр Борисович, докторант Кубанского государственного университета
Курочкина Валентина Евгеньевна, аспирантка Кубанского государственного университета

Глобальное противоречие современного образования заключается в том, что школа призвана подготовить ребёнка к жизни в условиях неопределённости и высоких темпов развития, то есть к жизни в мире, о котором сама школа пока не имеет чёткого представления.

Понятие, предмет, этапы педагогического проектирования

Социальный запрос на переход от существующей к прогностической модели образовательной системы актуализирует потребность в *педагогическом* проектировании. Термин «проектирование» происходит от латинского «proiectus», означающего «брошенный вперёд» — это создание модели, образа желаемого состояния объекта или процесса в будущем. Тезаурус ЮНЕСКО-МБЛ определяет проектирование как «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть» (Тезаурус ЮНЕСКО-МБЛ по образованию, 1993. С. 76). Проектировщик выстраивает модели, исходя из концептуального понимания конструируемого объекта и видения научных, преобразовательных, практических проблем деятельности. Проект направлен на достижение социально и/или лично значимой цели и ориентирован на использование в условиях конкретного места, времени и имеющихся в распоряжении ресурсов.

Педагогическое проектирование предполагает возможность изменения участка педагогической практики как результат реализации проекта. Г.П. Щедровицкий выделил два вида полярных стратегий в педагогическом проектировании: а) средовая адаптация, приспособление к социальным условиям жизни, б) преобразование среды в соответствии с собственными ценностями, убеждениями, целями (*Щедровицкий Г.П.*, 1995. С. 24). В рамках первой из упомянутых стратегий педагогическая система преобразуется под конкретный социальный или государственный заказ. К основным направлениям такого рода проектов можно отнести: изменения в области управления и финансирования системы образования, структурные преобразования (возраст учащихся, сроки обучения), изменение содержания учебных планов и программ, форм контроля качества знаний. В рамках второй стратегии проектирования предметом проектной деятельности становится появление новых видов образовательной деятельности, в данном случае проект представляет собой творческую инициативу участников образовательного процесса.

Объектом педагогического проектирования является учебно-воспитательный процесс. В качестве предмета проектной деятельности педагога могут выступать: содержание обучения, содержание воспитания, способы и характер педагогического взаимодействия, позиции педагога и ученика в образовательном процессе. Сегодня как об объекте педагогического проектирования всё чаще говорят о *персональных педагогических технологиях* — личном инструментарии педагога, соотносённом с имеющимися культурными аналогами и включённом в соответствующую педагогическую культуру.

Исследователи выделяют следующие этапы проектной деятельности и их содержание:

Подготовительный этап

Уточнение целей проектирования и психолого-педагогическое, методическое, организационное, материально-техническое обеспечение проектирования.

Организационно- установочный этап

Установка — самоопределение участников проектирования.

Анализ ситуации

Выявление несовершенства объекта, предмета. Определение потребностей (желаемого) на уровне социальном и индивидуальном.

Проблематизация

Определение проблем, обозначение разрывов желаемого и действительного как неизвестного, пока скрытого, требующего совместного поиска.

Концептуализация

Определение целей, их согласование. Разработка концептуального проекта.

Программирование

Создание программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного.

Планирование

Разработка плана достижения поставленных целей.

Специфика педагогического проектирования в том, что в его результатах заинтересованы люди, выполняющие разные социальные роли — ученики, педагоги, родители, управленцы. Этим определяется необходимость кооперации усилий всех участников образовательного процесса и его заказчиков, поэтому особое значение приобретает этап концептуализации (идеального проектирования), который представляет собой мыслительную деятельность участников проектирования по формулированию идеального представления о будущем объекте, явлении.

В результате должна возникнуть общая для участников данной проектной работы мотивационная, ценностно-смысловая и целевая платформа. Если такого не происходит, переход к дальнейшим стадиям проектирования не имеет смысла, поскольку участники обладают разными представлениями о результате и разной мотивацией к деятельности.

На стадии концептуализации предельно обобщённый (поначалу эмоционально выраженный) образ будущего трансформируется в совместных дискуссиях в конкретные идеальные формы существования проектируемой реальности. Таковыми могут выступать нравственный, гражданский, эстетический, профессионально-педагогический, управленческий идеал; общегуманистические, профессиональные, социально-педагогические ценности; личные, производственные цели участников и прогнозируемые цели функционирования проектируемого объекта или системы.

Если педагогический проект не является плодом индивидуальных усилий педагога и его результаты могут отразиться на жизнедеятельности достаточно большого круга лиц — детей и их родителей, школьных коллег, то педагог должен организовать команду проекта — группу, заинтересованную в его разработке и реализации проекта. Желательно, чтобы в команду проекта входили учащиеся, ведь именно развитие личности учащегося и есть основной результат реализации педагогического проекта. Образование команды связано с договором об общих ценностях и утверждении единых целей участников проекта.

Процесс *целеполагания* связан с осознанием участниками собственных потребностей и жизненных ценностей. Обсуждение ценностей приводит к пониманию личной значимости проекта и задаёт общую ценностную модель, в которой будет проходить проектирование. А.В. Хуторской предлагает следующую типологию образовательных целей учащихся: личные цели — осмысление образования как саморазвития и самореализации; креативные цели — осмысление образования как творческой деятельности, ориентация на выполнение нестандартных задач, самостоятельных форм работы; когнитивные цели — осмысление образования как исследования окружающего мира, ориентация на наблюдение, эксперимент,

проведение опытов, работу с первоисточниками; методологические цели — осмысление образования как овладения навыками разных видов деятельности и общения; предметные цели — осмысление образования как приобретения знаний по изучаемым дисциплинам.

Групповые методы в педагогическом проектировании

В случае, если проектирование осуществляется как сотворческая модель образовательного процесса, участниками проектирования выступают прежде всего ученики, а учитель — организатор и руководитель проекта. В процессе целеполагания учащиеся формируют набор значимых целей. Руководитель задаёт вопросы на уточнение и прояснение заявленных целей. Затем организуется работа по анализу и классификации набора целей, ранжирование и корректировка заявленных целей. На следующем этапе происходит процесс самоопределения учащихся, выявление наиболее приоритетных целей, построение «дерева целей» проекта.

Произвести набор идей к проекту, а также сформировать сплочённую группу позволяют методы коллективной работы над проектом: мозговой штурм, синектика, ТРИЗ, деловые и организационно-деятельностные игры.

Мозговой штурм направлен на поиск решения обсуждаемой проблемы и снижает уровень критичности и самокритичности участников проектирования, позволяя им поверить в свои силы. Метод предложен А. Осборном, который излагает его следующим образом: «Вы должны рассматривать тот или иной объект со всех возможных точек зрения и фиксировать все идеи, которые просто приходят в голову, какими бы «притянутыми за уши» они не казались. Вы должны будоражить свой мозг до тех пор, пока не выудите из него все существующие в нём мысли». Все участники штурма равны в своём статусе, находятся в ситуации дефицита времени, налагается запрет на критику в любой форме. Как правило, ведущий располагает участников (в количестве от 5 до 15 человек) по кругу и в течение непродолжительного времени (5–15 минут) формулирует проблему и ставит перед группой задачу. Далее участники либо молча записывают имеющиеся у них варианты решения, либо по очереди выступают с краткими репликами (до двух минут). Все высказывания записываются либо письменно, либо на магнитофон и затем обсуждаются, подвергаются критике. Вариантом мозгового штурма является такая организация процесса, при которой роли участников делятся изначально на «атакующих», «фиксирующих», «критикующих», «экспертирующих», и каждый находится только в назначенной роли.

Синектика (от греч. — совмещение, соединение разнородных элементов в целое) — метод групповой деятельности, направленный на активизацию индивидуального и группового потенциала путём рассмотрения выбранных проблем в разных группах, разными способами и последующее соотнесение результатов. Метод синектики предполагает чередование работы в малой группе (5–7 человек) с пленумом (15–30 человек), на котором результаты работы групп обсуждаются и кооперируются. В группе организуется целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, проблемами, причём все участники в равной степени вовлечены в процессы взаимодействия и самоорганизации. Допускается и поощряется наличие различных мнений по обсуждаемой проблеме, уточнение позиций участников с помощью вопросов на понимание, аргументированная критика любого из высказанных суждений. Каждый из участников свободно мыслит и высказывает свою точку зрения, сколь бы неприемлемой она ни казалась другим. Если работа в малой группе может быть самоорганизована (при условии, что в ней участвуют хотя бы 1–2 человека, уже имеющих опыт групповой деятельности), то пленум следует готовить. Необходимо исполнение ролей: «ведущий» — организатор обсуждения, наблюдатель за соблюдением установленного регламента; «аналитик» — задаёт вопросы, мотивирует к обсуждению, провоцирует диалог, высказывает суждения по поводу работы групп; «протоколист» — фиксирует всё происходящее на бумаге или других носителях информации, «эксперт» — создаёт критерии оценки, оценивает результативность работы, выявляет ошибки. Классический вариант синектики предполагает длитель-

ную (несколько месяцев), систематическую (1–2 раза в неделю) работу групп, в результате повышается эффективность работы группы, она начинает работать как слаженный механизм, решающий поставленные творческие задачи.

ТРИЗ — теория решения изобретательских задач — была разработана и впервые применена в СССР в 1946 году Г.С. Альтшулером. Технология решения изобретательской задачи включает последовательный инвариант этапов: 1) анализ ситуации (выявление противоречия, моделирование задачи); 2) анализ модели задачи (сопоставление задачи с имеющимися ресурсами и способами решения); 3) постановка цели (моделирование идеального конечного результата);

4) мобилизация имеющихся ресурсов; 5) мобилизация имеющихся методов и способов решения задачи; 6) преобразование, коррекция или замена задачи; 7) анализ применённых способов решения задачи; 8) анализ достигнутого результата, его сопоставление с идеальным; 9) анализ всех этапов решения. ТРИЗ изначально использовался в промышленности для выработки и принятия решений, сегодня сфера его применения расширилась и он применяется в педагогике, социальной психологии, социологии. ТРИЗ по форме напоминает любые другие способы групповой работы, но здесь применяются и специфические организационные формы: оператор РВС (размер — время — стоимость) и метод контрольных вопросов.

Оператор РВС развивает гибкость и инновационность мышления, предлагая а) оценить имеющиеся характеристики объекта по критериям размера, времени, стоимости; б) последовательно моделируя, изменять величины каждого из критериев, вплоть до абсурдных; в) новые смоделированные характеристики соотносятся с условиями задачи.

Метод контрольных вопросов организует работу участников со списком специально подобранных вопросов. Самый простой список вопросов состоит из семи основных пунктов: 1) кто? 2) что? 3) зачем? 4) где? 5) чем? 6) как? 7) когда? и был сформулирован ещё в Древнем Риме Квинтилианом.

Адаптированный к педагогическому проектированию список может состоять из следующих вопросов:

- 1) Зачем преобразовывать педагогическую технологию?
- 2) Что в ней можно преобразовать?
- 3) Какие элементы педагогической технологии следует изменить? Как?
- 4) Как можно изменить последовательность этапов урока?
- 5) Какой другой материал можно использовать в качестве содержания обучения?
- 6) Что будет, если изменить позиции учителя и ученика в образовательном процессе?
- 7) Какой необычный, но важный для саморазвития результат можно получить от педагогического взаимодействия?

Организационно-деятельностная игра была подготовлена и впервые проведена в 1979 году под руководством Г.П. Щедровицкого, который определял ОДИ как «форму организации совместной работы и межпрофессионального мышления, с необходимостью приводящую к сплавлению и развитию исходных форм мыследеятельности (т.е. мышления, включённого в контекст практической деятельности), к порождению новых знаковых форм, средств, методов и техник взаимопонимания и мышления, вынуждают развиваться, если не всех, то, во всяком случае, многих участников коллективной работы» (*Щедровицкий Г.П.*, 1974. С. 41). Таким образом, цель ОДИ — это развитие коллективной мыследеятельности и самих участников.

Ю.В. Громыко определяет ОДИ как «форму работы с представителями всевозможных типов социальной практики, предметом которой является само соотношение устройства профессиональной деятельности и форм осознания её профессионалом» (*Громыко Ю.В.*, 1996. С. 342). Он приводит типологию ОДИ:

1. Игры на проектирование новых форм организации мыследеятельности и программирование развития мыследеятельности. Предметом методологического проектирования в играх являются новые формы организации деятельности;

2. Игры на **экспертизу**, обеспечивающие восстановление общественного контекста про-

фессиональной мыследеятельности, требующего от профессионала коллективно-общественного самоопределения;

3. Образовательные игры со взрослыми и детьми, организованные таким образом, чтобы основным достигаемым в них результатом стало развитие людей, освоение новых культурных способов и техник мышления, коммуникации, понимания, действия, самоопределения, персональной инициации процесса коллективной работы, формы её организации.

В игре присутствует комплекс компонентов: наличие игровых ролей (организаторы игры: методологи и игротехники, участники игры); различие ролевых целей участников игры; взаимодействие ролевых позиций; наличие общих целей у игроков; альтернативность возможных решений; наличие эмоциональной напряжённости.

В игре участвуют несколько групп (от 5 до 12 человек), по решению каждой игровой задачи собирающиеся на общий пленум. Важный момент игры — организуемая после каждого из пленумов рефлексия, т.е. осмысление участниками игры своих действий и мыслей, личного и группового продвижения в процессе игры. Один из распространённых методов, применяемых в ОДИ, — имитационное (игровое) моделирование. Исходные теоретические предположения игроков выражаются в специально проигрываемых сценариях (театрализация проекта), в которых игроки раскрывают своё видение структурно-функциональных и причинно-следственных аспектов моделируемого объекта или процесса. Распространённый случай моделирования в педагогическом проектировании — построение модели педагогической деятельности на примере решения педагогической ситуации, которая и проигрывается игроками.

Отличие ОДИ от других форм работы в том, что все процедуры, связанные с вычлениением, формулированием, ранжированием, выдвижением гипотез, принятием решений, производят сами участники игры. Эти процедуры не являются внешними по отношению к ним. Развитие участников обусловлено актуализацией ситуации, проявлением критики и сомнения по поводу средств, их адекватности тем целям, ради которых они применяются. Суть игры в том, чтобы выяснить, что некоторые задачи решаются неадекватными средствами, а также показать, что ранее игроки не задумывались над этим, считали задачи и средства естественными. Углублённая проработка вопросов игроками ставит под сомнение прошлую деятельность участников игры, её осмысление и результативность. И выход из этой ситуации они должны искать сами, видоизменяя ситуации деятельности, используемые в них средства, самих себя, свои ценностные ориентации и представления, способы мышления и деятельности.

Педагогическая профессиональная деятельность как предмет проектирования

В качестве предмета проектирования может быть предложена педагогическая профессиональная деятельность. Её единицей выступает педагогическая ситуация, которая представляет собой продукт активного взаимодействия объективного состояния конкретной педагогической системы в определённом промежутке времени и поведения всех его участников. Ситуация является педагогической, если в ней ставятся задачи обучения, воспитания и развития ученика. «Ситуация — особый педагогический механизм, который ставит её участников в новые условия, трансформирующие привычный ход их жизнедеятельности, востребующий от них новые модели поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление и переосмысление сложившейся ситуации» (Сериков В.В., 1999. С. 132).

Одним из направлений проектной деятельности учителя является проектирование решения педагогических проблемных ситуаций. Педагогическая ситуация становится проблемной в том случае, если имеющиеся у учителя средства, знания и умения, стереотипы опыта оказываются непригодными в этой ситуации и требуется их переосмысление, рефлексия и соответствующее условиям ситуации преобразование. По мнению М.М. Кашапова

(Кашанов М.М., 2000. С. 416), С.Д. Неверковича (Неверкович С.Д., 1995. С. 70), педагогическая проблемная ситуация представляет психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности, характеризующееся тем, что педагог осознаёт необходимость устранить затруднения в учебно-воспитательной деятельности, но пути преодоления этих затруднений педагогу неизвестны. Возникновение проблемной педагогической ситуации обусловлено опытом педагога, спецификой его восприятия, мышления, особенностями личностного отношения к происходящему.

В зависимости от развития проектировочных умений учитель достигает того или иного уровня в решении педагогических ситуаций. Проектирование решения педагогической ситуации включает следующие этапы:

- анализ педагогической ситуации;
- выявление проблемы;
- концептуализация;
- постановка педагогической задачи;
- прогнозирование последствий возможной реализации вырабатываемых педагогических решений;
- разработка плана решения поставленной педагогической задачи;
- процесс решения педагогической задачи;
- рефлексивный анализ результатов решения педагогической ситуации.

На этапе анализа педагогической ситуации учитель «выходит за пределы» исходного уровня конкретной ситуации (наличного частного момента деятельности) в её рефлексивный контекст, что позволяет увидеть ситуацию в целом (условия, цели, средства, предметная область общения и др.) в рамках учебно-воспитательного процесса. Посредством такого анализа можно целенаправленно оценивать педагогическую систему с её основными деятельностными и личностными компонентами. Учитель проникает во внутреннюю структуру явления, проводит тщательный и всесторонний анализ существенных признаков и связей конкретной ситуации — от поступка учащегося к причине, его вызвавшей. В качестве элементов педагогической ситуации выступают субъекты образовательного процесса. Педагог может анализировать самого себя и свои действия, учитывать их возможные последствия для учебно-воспитательного процесса и его субъектов. Он стремится выявить ценностно-мотивационные основания поступков ученика, оценивает характер педагогического взаимодействия с учениками (потребность в общении, коммуникативные мотивы и т.д.). Важен не отдельный анализ каждого элемента, а рассмотрение их в соотношении друг с другом в контексте целостной педагогической ситуации.

При анализе ситуации учитель сопоставляет её с имеющимися в его опыте, а также с известными ему культурными аналогами. Проанализировав ситуацию, педагог способен выйти за её пределы, увидеть объект с качественно иной точки зрения, преодолеть стереотипы деятельности и мышления, изменить свои установки, отношения, стратегию и тактику деятельности.

На этапе выявления проблемы происходит поиск противоречия между желаемым и действительным, между известным и неизвестным. Проблема может раскрываться как интеллектуальное противоречие (переосмысление отношения учителя к познавательной деятельности в целом), актуализирующееся в виде столкновения известных участнику знаний и умений с особенностями условий педагогической ситуации.

В данном случае либо отсутствуют средства достижения представленных целей, или в процессах мышления фиксируется недостаточность знаний. Поиск новых способов решения возникающих противоречий приводит субъекта к осознанию проблемы. Она может быть интегрирована и как личностное противоречие — между сложившимися формами поведения учителя и теми реальными требованиями, которые предъявляет к нему конкретная ситуация. В данном случае предметом переосмысления выступает отношение учителя к собственному «Я» и к его педагогической деятельности в целом.

На этапе концептуализации определяются и согласуются цели, желаемое будущее состо-

яние педагогической системы. При постановке целей учитель может стремиться к «закрытию» ситуации, ориентируясь на ближнюю перспективу (тактические цели), либо ориентироваться на развитие ситуации с перспективой развития учебно-воспитательного процесса в целом (стратегические цели).

В соответствии с выделенными Н.В. Кузьминой элементами педагогической системы цели решения педагогической ситуации могут быть направлены на педагога, на ученика, на взаимодействие, на освоение учеником содержания обучения. Если учитель в основном ориентируется на передачу знаний, умений и навыков, то в качестве целей будет выделяться освоение учеником содержания обучения, усвоение необходимого учебного материала. Учитель может ориентироваться на организацию деятельности учащихся, её стимулирование и контроль.

В этом случае ему легче увидеть несоответствие между поставленными задачами и получаемыми результатами. Такой уровень часто используют в условиях дефицита времени.

С другой стороны, педагог стремится выявить ценностно-мотивационные основания поступков ученика и способен к пониманию и принятию его чувств и переживаний. В данном случае он ориентируется на развитие личности ученика. Но познание личности учащегося может существенно затрудняться при поверхностном знании собственной личности, собственных установок, индивидуальных особенностей реагирования в различных педагогических ситуациях.

Постановке целей профессионального и личностного самопознания и саморазвития способствует рефлексивный выход педагога за пределы конкретной ситуации, анализ самого себя и своих действий, учёт их возможных последствий для учебного процесса и его субъектов, преодоление стереотипов деятельности и мышления, изменение своих установок, отношений, стратегии и тактики деятельности. При постановке коммуникативных целей учителю необходимо ориентироваться на организацию эффективного педагогического взаимодействия с учащимися, создание условий психологической безопасности в общении, реализацию внутренних резервов партнёров по общению. Для этого учителю необходимо «встать» на точку зрения ученика, понять его позицию в общении и соотнести со своей позицией.

Таким образом, при постановке цели успешность решения педагогической ситуации зависит от умений педагога предвидеть близкие и отдалённые результаты такого решения, ориентироваться на ученика как активного участника учебно-воспитательного процесса, соотносить затруднения учащихся с ошибками в своей деятельности, со способностью педагога видеть учебно-воспитательный процесс в целом, соотносить между собой цели, задачи, способы, средства, условия, результаты деятельности.

Постановка педагогической задачи осуществляется на основе осознания цели целостного учебно-воспитательного процесса, условий её достижения в педагогической ситуации. Термин «педагогическая задача» трактуется Н.В. Кузьминой как «выражение противоречия, требующего перехода системы из заданного состояния в качественно новое» (Кузьмина Н.В., 1990. С. 19); М.М. Кашаповым как «педагогическая цель учителя, реализуемая в определённых условиях» (Кашапов М.М., 2000. С. 318).

По нашему мнению, наиболее полно сущность педагогической задачи раскрывает следующее определение, данное группой авторов учебника «Педагогика»: «Под педагогической задачей понимается осмысленная педагогическая ситуация, с привнесённой в неё целью, в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Педагогическая задача возникает тогда, когда возможно не одно решение, а требуется нахождение предпочтительного способа достижения желаемого результата. Сам же процесс решения задачи представляет собой поиск выхода из затруднения или процесс достижения цели, которая первоначально не сразу кажется доступной» (Сластёнин В.А., Исаев И.Ф. и др., 2000. С. 337).

Ситуация может и не стать задачей, если педагог её не замечает, игнорирует, не осознаёт. С другой стороны, педагогическая ситуация может восприниматься как задача, но решаться нецелесообразно. Решение педагогических задач требует от учителя незамедлительных действий в педагогических ситуациях, а результат решения может быть отсрочен во времени, что

затрудняет контроль над успешностью решения поставленных задач.

На этапе прогнозирования выявляются возможные последствия педагогических решений.

На этапе планирования разрабатывается комплекс последовательно выполняемых шагов по решению поставленной задачи. Учитель соотносит желаемый конечный результат с имеющимися у него педагогическими методами, средствами и ресурсами. При этом определяется степень участия субъектов образовательного процесса. Решение педагогической задачи происходит по ранее разработанному плану с учётом прогнозируемого состояния педагогической системы.

Заключительный этап проектирования решения педагогической ситуации — рефлексивный анализ результатов. Традиционно с рефлексией связывают обращение к основаниям собственных действий и мышления, анализ и осознание мышления и деятельности во всём составе (способов, средств, операций, результатов и др.), проектирование и создание новых образцов деятельности.

Так, учитель может рефлексировать: свои представления об ученике и причинах его поступков, образ своего «Я», собственные знания о педагогической ситуации и способах её решения, знание о ролевой структуре и позиционной организации педагогического взаимодействия. В первом случае рефлексия выступает в коммуникативном аспекте, во втором — личностном, в третьем — интеллектуальном, в четвёртом — в кооперативном аспекте.

Какова роль рефлексии в решении профессиональных педагогических ситуаций? Она действует уже при анализе педагогической ситуации, выявлении проблемы. Осмысление сущности ситуации как проблемной возможно при выходе за её пределы и целостном восприятии в контексте учебно-воспитательного процесса, то есть при рефлексивном выходе. Рефлексия играет важную роль:

- при анализе учителем способов действий и оснований их применения в педагогических ситуациях;
- при обнаружении неэффективности сложившихся способов действий в конкретных ситуациях, недостаточности имеющихся у учителя знаний, умений и навыков;
- при осмыслении оснований (причин выбора способа действия) решения педагогических ситуаций;
- при анализе и оценке результатов действий и их соотнесении с поставленными целями;
- при анализе критериев этой оценки.

Исследователи выделяют профессиональный (надситуативный) и непрофессиональный (ситуативный) уровни в решении педагогических ситуаций. Непрофессиональный уровень характеризуется тем, что педагог не осознаёт её как задачу и действует по интуиции, не может объяснить мотивы и цели своих действий. Причины непрофессионального интуитивного решения педагогических задач в несформированности готовности преподавателя к её квалифицированному теоретическому решению, в игнорировании этапа анализа ситуации, в неспособности рефлексировать результаты своих педагогических действий. Непрофессиональный уровень сопровождается погружением педагога «внутрь ситуации» с выделением отдельных её фрагментов. Педагог не способен выйти за пределы ситуации и увидеть её в целом. Он ориентируется на ближнюю перспективу, без учёта влияния результата на учебно-воспитательный процесс в целом. Распространённая ошибка в том, что учитель, сталкиваясь с проблемной ситуацией, не воспринимает её как новую, а ищет аналогичную ситуацию в прошлом опыте, кажущееся сходство приводит его к реализации решений, неадекватных ситуации. В результате такой репродукции формируется соответствующий стереотип. Учитель, решая педагогическую ситуацию по образцу, закрывает собственную личность от нового опыта, а это останавливает его профессиональное развитие и саморазвитие

Профессиональный (надситуативный) уровень характеризуется осознанным решением педагогической ситуации с опорой на теоретическое знание. Педагог ищет решение ситуаций, связанное с перспективой развития учебно-воспитательного процесса в целом. Теорети-

ческие предпосылки выделения надситуативного уровня решения проблемной ситуации связаны с идеей «выхода за пределы» исходного уровня преобразования конкретной ситуации, из наличного частного аспекта деятельности в её рефлексивный контекст, осуществления оценки процесса и результатов собственной деятельности, преодоления стереотипов деятельности и мышления, изменения своих установок, отношений, стратегии и тактики деятельности. При профессиональном уровне решения педагогических ситуаций учитель ориентируется на познание и развитие личности и деятельности ученика, на оптимизацию педагогического взаимодействия с установлением партнёрских отношений. Выход на надситуативный уровень связан с осознанием педагогом необходимости профессионального и личностного саморазвития.

Выделение педагогической ситуации в качестве объекта педагогического проектирования с последующим рефлексивным анализом ситуации, формулированием проблемы, осознанием цели целостного учебно-воспитательного процесса, условий её достижения в педагогической ситуации, на основе постановки педагогической задачи, преобразования педагогической ситуации, прогнозирования её развития весьма плодотворно для профессионального и личностного развития учителя. Такая последовательность логически соответствует этапам проектирования, которые уже сами по себе способствуют выходу педагога на профессиональный (надситуативный) уровень осуществления деятельности.

Экспертиза как средство развития проектной деятельности педагога

Поддержка педагогического творчества учителя может осуществляться в различных контекстах. Одним из них служит экспертиза как средство развития проектной деятельности педагога.

Экспертиза определяется *как исследование вопроса*, требующее специальных знаний, с представлением мотивированного заключения, которое включает констатацию, оценку, прогноз и квалификацию явлений или процессов. Экспертиза применяется при решении трудно формализуемых задач, которое составляется путём выявления мнения специалиста, способного восполнить недостаток или несистемность информации по исследуемому вопросу своими знаниями, интуицией, опорой на опыт. Эксперт (лат. — опытный) — специалист, приглашаемый для проведения экспертизы. Экспертиза направлена к тому, чтобы диагностировать состояние объекта, установить достоверную информацию о нём и окружающей его среде, спрогнозировать его изменения и влияния на другие объекты.

Экспертиза педагогических проектов призвана не только обеспечить оценку деятельности педагога как творца новой практики, но и оказать гуманитарную поддержку педагогу как субъекту проектной, инновационной деятельности. Экспертная деятельность в образовании не должна отождествляться с инспектированием. Инспектор принимает решения по поводу таких вопросов, в которых присутствует объективно «верный» вариант поведения, действия. Инспектор может и должен сравнивать с нормой, представляя разрешительное или запретное заключение.

Эксперт приглашается в случае, когда объективная норма отсутствует и необходимо провести оценку вопроса. Экспертное заключение — это результат исследования, анализа нового участка педагогической практики. Помимо констатирующего оно носит ещё и консультативный характер.

Экспертная оценка педагогических проектов осуществляется в следующих основных целях: диагностика (освидетельствование состояния педагогической практики), проектирование (промысливание того, что должно быть, составление рекомендаций по развитию), прогноз (выявление возможных состояний данного объекта в будущем, определение антропных и социальных последствий от нововведения).

Объектами экспертизы проектной и инновационной деятельности в образовании

могут быть:

• *Инновационный педагогический процесс.* Процесс (от лат. *processus* — продвижение) — это последовательная смена явлений, состояний, изменений в ситуации движения чего-либо. Инновационный педагогический процесс — преобразованный участок педагогической действительности, который нуждается в осмыслении и оценке.

• *Нормативно-правовые документы, регулирующие проектирование в образовании.* Экспертиза нормативно-правовых документов имеет своей целью получение заключения относительно наличия нормативно-правовых условий (обеспечения) инновационной деятельности в образовании. Важный результат экспертизы — выявить правовые барьеры к нововведениям, установить локальные участки нормативно-правовой базы, которые отстали от педагогической реальности и служат препятствием развития системы образования.

• *Инновационные проекты, концептуальные документы.* Проект оформляется в виде текста, документа. Экспертиза текста проекта обычно направлена к тому, чтобы определить актуальность проекта, выявление реализуемости проекта, то есть реальность достижения заявленной цели в контексте имеющихся ресурсов, выявить значимость результатов проекта, определить адекватность предлагаемых методов и форм проблеме.

Предмет экспертизы — сторона или аспект объекта экспертизы, избирательно выбранная часть объекта. Выделяется в соответствии с поставленными целью и задачами экспертизы. В качестве предмета экспертизы могут быть выбраны:

• антропные и социальные последствия деятельности объекта для ребёнка, социума, педагога;

• соответствие результата первоначальному замыслу;

• реальность воплощения замысла;

• соотношение замысла с культурными аналогами.

Экспертиза может задействоваться на различных этапах проектирования. На первоначальном этапе эксперт даёт заключение о готовности педагогического коллектива к ведению ОЭР: а) степень теоретико-методологической обоснованности программы ОЭР: методологические ориентиры (проблема, объект, предмет, гипотеза, цель, задачи, методы, ожидаемые результаты), б) научная и социальная значимость ожидаемых результатов, в) уровень методологической культуры педагогического коллектива.

Промежуточная экспертиза имеет контролирующий характер, организуется, чтобы проверить выполнение программы и плана ОЭР, дать заключение о степени продвижения экспериментальных работ, достижении поставленных задач, причинах, обусловивших их положительное решение или отрицательный результат, и рекомендует продолжить или прекратить ОЭР (наличие промежуточных результатов, возможность продолжения эксперимента, реальность получения конечного ожидаемого результата).

На *завершающей* стадии экспертиза направлена к тому, чтобы оценить эффективность результатов педагогического эксперимента, и даёт заключение об итогах и результатах ОЭР и рекомендации по их распространению (научная и практическая значимость, новизна результатов ОЭР, необходимость продолжения исследований заявленной проблемы или закрытие эксперимента, возможности тиражирования опыта в масштабах региона и т.д.).

Работа педагога в проектном режиме ставит вопрос о его способности к самооценке, самоанализу качества своей деятельности. Известный психолог А.К. Маркова пишет: «Человек не будет способен разобраться в мотивах и чувствах другого человека, если он не может разобраться в себе... нежелание учителя анализировать свою работу, неумение учителя определить сильные и слабые её стороны... тормозит проектирование своей будущей педагогической деятельности и её совершенствование» (Маркова А.К., 1993. С. 47). Самоэкспертиза учителем себя в деятельности и своей деятельности может быть важным фактором его профессионального и личностного роста. Области применения самооценки — самодиагностика, самопроектирование, самопрогноз (выявление возможных состояний себя в будущем).

Организация в пространстве школы различных педагогических проектов приводит к со-

зданию рефлексивно-инновационной среды как пространства самооценки, способствующей развитию всех участников образовательного процесса. В контексте этого подхода к развитию человека школа рассматривается как место осознанного саморазвития через специально организованную в её пространстве рефлексию. Это предполагает освоение учителем и учеником принципиально новых позиций — социальных ролей в образовательном процессе и освоение ими новых видов деятельности, из которых в качестве ключевой нами предлагается самооценка. Самооценка обучающей и учебной, воспитательной и самовоспитательной деятельности в системе образования рассматривается как способ её развития. При этом речь идёт не столько о внедрении передового научного знания в образовательную практику, сколько о педагоге и ученике, совместно создающих педагогические технологии, отвечающую интересам всех участников образовательного процесса.

Педагогические проекты могут быть многообразными по направлениям деятельности, характеру изменений, масштабам, срокам реализации, степени сложности и т.д. Но все они выражают инициативу учителя, являясь индикатором его стремления к переменам, к лучшему будущему. Конкретный результат педагогического проекта всегда двойственен: с одной стороны, это достижение целей проектирования, с другой — профессиональный рост самого проектировщика, развитие у него проективных, конструктивных, рефлексивных, гностических способностей.

Литература

1. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Краснодар, 2000.
2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996. С. 341–402.
3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетейя, 2000.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
6. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.
7. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров. М.: Высшая школа, 1995.
8. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. М.: Академия, 2002.
9. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Под ред. Н.Б. Крыловой. М., 1995.
10. Педагогика/ В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 2000.
11. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003.
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.
13. Тезаурус ЮНЕСКО-МБЛ по образованию. ЮНЕСКО, 1993.
14. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: методика продуктивного обучения. М.: ВЛАДОС, 2000.
15. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.
16. Щедровицкий Г.П., Попов С.В. Игровое движение и организационно-деятельностные игры// Вопросы методологии. 1994. № 1–2. С. 112–153.
17. Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. М.: ИСПИ РАН, 1995.