

Ворошилов Валентин Викторович

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание степени кандидата педагогических наук

(специальность 130001 «Общая педагогика»)

**Организационные и педагогические условия
освоения педагогами способов проектной работы**

Москва

2000

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Проектирование собственной деятельности как механизм профессионального развития современного педагога	13
1.1. Традиционные представления о педагогическом профессионализме и способах его повышения	13
1.2. Особенности современной образовательной действительности	22
1.3. Проектирование как фундаментальная компетенция современного педагога-профессионала	35
Глава 2. Содержание и формы педагогического проектирования, как фактора развития педагогического профессионализма	49
2.1. Методология проектирования и проектного мышления	49
2.2. Проектирование в современной педагогической деятельности	59
2.3. Проектирование в СПКРО	67
Глава 3. Опыт организации освоения педагогического проектирования в системе повышения квалификации	95
3.1. Развитие профессионализма в рамках проектирования педагогических инноваций	96
3.2. Освоение проектных способов работы в рамках института повышения квалификации работников образования	99
Заключение	117
Литература	121
Приложения	134

Введение

Кардинальные социокультурные и экономические преобразования в нашей стране привели к необходимости адекватных изменений в системе образования. Первым проявлением данных изменений явилось инновационное движение, в рамках которого сложились образовательные учреждения нового вида и типа. Современная ситуация в образовании характеризуется рядом принципиальных особенностей: налицо множество методологических, теоретических и технологических подходов в педагогической науке и практике; наблюдаемое, как в рамках одного образовательного учреждения, так и в масштабах образовательных систем района, города и области, разнообразие педагогических ситуаций, не укладывается в некую общепедагогическую теорию и методику; все больше педагогов «массовой» школы самостоятельно осуществляют нововведения различного характера. В силу этого инновационная деятельность претерпевает существенные изменения: сферой инноваций становятся не только отдельные «не типичные» образовательные учреждения, но практическая работа каждого педагога. Инновации являются сегодня не столько средством теоретических исследований или локальных нововведений в образовании, сколько комплексным механизмом развития образовательных учреждений и систем, и понимаются как инструмент преобразования педагогами и управленцами собственной деятельности. Указанные изменения в содержании педагогической деятельности требуют переосмысления понятий педагогический профессионализм, педагогическое мастерство, и прежде всего за счет включения в них способностей, обеспечивающих профессионально грамотное осуществление собственных педагогических инициатив.

Во многих современных исследованиях педагогического профессионализма (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Е.П. Белозерцев, Д.А. Белухин, Ю.В. Васильев, А.А. Вербицкий, В.Г. Воронцова, В.Г. Гаргай, Б.С. Гершунский, К.М. Гуревич, В.П. Зинченко, Ф. Илюхин, Е.И. Исаев, Э.Г. Костяшкин, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.И. Кулюткин, В.П. Кыркалов, И.Д. Луценков, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, Э.М. Никитин, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, Я.А. Пономарев, А.П. Ситник, В.А. Сластенин, О. Цокур, К.М. Ушаков, Н.М. Чегодаев, И.Д. Чечель и другие) отмечается недостаточность его оценки только на основании специальных (предметно-методических) знаний и лич-

ностных качеств педагога (таких, как коммуникативность, эмоциональная гибкость, направленность личности, и др.). Среди наиболее существенных причин, требующих доработки понятия «педагогической профессионализм», можно назвать следующие: а) изменение смысла педагогической деятельности, новое понимание сути, функций и содержания образования (информационный взрыв привел к обесцениванию информационно-тренингового подхода к обучению; быстрота и неопределенность протекания социальных изменений требуют формирования субъекта собственной деятельности); б) изменения в механизме развития системы образования (нормативно закреплено право учителя на собственное педагогическое творчество; появились образовательные учреждения, в рамках которых складываются нетрадиционные педагогические системы; управление «сверху-вниз» должно сопрягаться с расширяющейся инновационной практикой педагогов «массовых» образовательных учреждений, что требует от них формирования собственной профессиональной позиции); в) становление парадигмы развивающего образования (в содержании образования на первое место вышли не предметные ЗУНы, а мыслительные способности, деловые умения, личностные качества, социальные ценности; учитель из преподавателя-«урокодателя» должен стать педагогом – организатором образовательных ситуаций); г) принципиальная полизадачность и полиситуативность педагогической деятельности (разнообразие типологических групп учащихся, социальных условий, педагогических приемов и т.д., требуют от учителя постоянного самостоятельного конструирования своих и освоения множества новых средств развития педагогической практики).

Необходимость создания для своих учащихся ситуаций развития требует от педагога способности развивать самого себя. Воспитывать субъекта учебной деятельности может только субъект собственной педагогической деятельности. Формирование своей профессиональной позиции невозможно без осознания личных профессиональных ценностей. Конструирование средств преобразования своей педагогической практики требует глубокого анализа самой практики. Все это говорит о том, что современный педагог должен владеть не только узко специальными способами работы, но и «мета-профессиональными», профессионально-деятельностными, которые позволяют ему анализировать свою

деятельность, относится к ней, делать ее предметом целевых преобразований. Совокупность подобных «мета-профессиональных» умений как раз и определяет способность к проектированию собственной профессиональной деятельности.

Технология и методология социального проектирования разрабатывалась в трудах Н.Г. Алексеева, О.С. Анисимова, И.О. Генисаретского, Ю.В. Громыко, Д. Джонса, В.Я. Дубровского, С.В. Попова, К. Поппера, А.Г. Раппопорта, Б.В. Сазонова, Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого, В.З. Юсупова, Е.С. Заир-Бека и других авторов.

С начала 90^х годов на основе психолого-педагогических исследований и разработок начал складываться новый подход к развитию образования, а соответственно – к становлению педагогического профессионализма: «проектная парадигма в образовании». Сегодня исследования по социально-педагогическому, педагогическому и психолого-педагогическому проектированию наиболее полно представлены в работах сотрудников ИПИ РАО: Н.Г. Алексеева, Е.И. Исаева, Р.Г. Каменского, С.И. Краснова, Н.Б. Крыловой, Н.Я. Михайленко, Н.Н. Михайловой, И.С. Павлова, Н.Н. Павлова, Н.С. Пантиной, М.Н. Поволяевой, Л.Л. Портянской, В.К. Рябцева, В.И. Слободчикова, Т.Ф. Фроловой, А.М. Цирульниковой, И.С. Якиманской и др. По определению Н.Г. Алексеева, проектирование соединяет в себе две взаимосвязанные составляющие: идеальное промысливание и практическое воплощение того, что должно быть. В работах Р.Г. Каменского и С.И. Краснова показано, что необходимым условием успешности педагогического проектирования является социокультурное и ценностное самоопределение педагога. В.К. Рябцевым и Д.А. Григорьевым в качестве основных средств запуска и организации разработки проекта рассмотрены рефлексия, целеполагание, планирование собственной педагогической деятельности. В исследованиях В.К. Зарецкого показано, что продуктивность проектирования зависит от успешности преодоления возникшей в проблемной ситуации психологической блокады. Важным условием реализации педагогического проекта в социокультурном пространстве является построение в ходе проектирования модели образовательной институции, в рамках которой и предстоит реализовываться проекту (В.Р. Имакаев).

Тем не менее, в массовой школе на сегодняшний день проектный

подход к организации педагогической работы практически отсутствует, что является одной из причин низких темпов развития системы образования в целом. Многие педагоги по инерции продолжают использовать в своей работе привычный набор педагогических приемов. Молодые специалисты приходят из педагогических ВУЗов с багажом только специальных знаний и умений, поскольку теория и практика проектирования не входит в содержание современного педагогического образования. В случае же адекватного изменения содержания педагогического образования, отдача будет получена не менее чем через пять лет. В силу этого, сегодня наиболее оптимальным пространством введения педагогов в проектную культуру может стать система повышения квалификации работников образования (СПКРО), которая в настоящее время помимо традиционных институтов повышения квалификации, включает в себя также и множество других социальных институтов, в рамках которых осуществляется переподготовка и развитие профессионализма педагогов: научные структуры, педагогические ВУЗы, научно-методические центры, инновационные образовательные учреждения и пр. Однако конкретные исследования проблемы передачи педагогам проектной культуры в СПКРО, организации процесса освоения ими средств проектирования собственной педагогической деятельности практически отсутствуют.

Данное обстоятельство и определило **ТЕМУ ИССЛЕДОВАНИЯ**: «Организационные и педагогические условия освоения педагогами способов проектной работы».

ОБЪЕКТОМ ИССЛЕДОВАНИЯ является процесс развития педагогического профессионализма в системе повышения квалификации.

ПРЕДМЕТОМ ИССЛЕДОВАНИЯ являются условия освоения педагогом способов проектной работы.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ – определить содержание и формы организации процесса освоения педагогом способов проектирования собственной деятельности.

ГИПОТЕЗА исследования состоит в том, что фундаментальным условием освоения педагогом способов проектной работы является обнаружение и фиксация им реального разрыва между декларируемыми целями педагогической деятельности и имеющимися средствами их достижения – как личной профессиональной проблемы.

ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ:

1. Соотнести традиционные и современные представления о педагогическом профессионализме.

2. Теоретически проанализировать педагогическую литературу по проблеме организации повышения квалификации педагогов.

3. Выделить и описать специфику взаимосвязи ключевых категорий исследования: «педагогическая деятельность», «педагогический профессионализм» и «проектирование в образовании».

4. Теоретически обосновать необходимость анализа педагогом собственной деятельности и построение им модельных представлений о ее структуре.

5. Определить и экспериментально проверить необходимые условия освоения педагогом способов проектной работы в ситуациях повышения педагогической квалификации.

МЕТОДЫ и БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ. В работе использован комплекс методов для осуществления исследовательских задач: изучение и анализ философской, педагогической и методологической литературы по проблемам проектирования и повышения квалификации в педагогике; исследование практики проектирования инновационных образовательных учреждений; сбор и изучение фактологического материала о педагогическом проектировании (с использованием документов и отчетов школ и педагогов, опросов слушателей курсов повышения квалификации, стенограмм методологических и научно-практических семинаров, текстов экспертных заключений).

Аргументированность и достоверность исследования обеспечивается его теоретико-методологическими основаниями:

- общеметодологическая теория деятельности (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, С.И. Краснов, Г.П. Щедровицкий, и др.);

- психологическая теория деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, и др.);

- психологическая антропология (Ф.Е. Василюк, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, и др.);

- субъектный подход (В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, и др.).

Экспериментальная часть исследования основана на материалах, полученных в результате проведения проектных семинаров со слушате-

лями ПОИПКРО, участниками проектной школы Индустриального района г. Перми, педагогами Летней школы Нытвенского района Пермской области для детей с проблемами в обучении, школы № 67 г. Перми и др.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА исследования состоит в следующем: обосновано, что современный педагогический профессионализм должен включать в себя способы проектирования собственной деятельности; показано, что построение педагогом представлений о структуре собственной деятельности является базовым условием развития его профессионализма.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ исследования состоит в разработке понятия «педагогическая ситуация» (сутью является обнаружение и переживание – как личной профессиональной проблемы – разрыва между имеющимися средствами осуществления педагогической деятельности и декларируемыми педагогическими целями), как модельного (целостного) представления о структуре собственной педагогической деятельности; а также в разработке типологии профессиональных педагогических позиций, соотнесенных с уровнем освоения способов проектной работы.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ исследования состоит в разработке образовательных программ и учебных планов курсов по педагогическому проектированию и освоению способов проектной работы, как средств развития профессионализма педагогов. Основные положения исследования используются в ПОИПКРО при организации и проведении курсов повышения квалификации учителей Пермской области, научном руководстве ряда инновационных образовательных учреждений, разработке и экспертизе инновационных образовательных проектов и программ развития различного уровня, а также проводимых областным Департаментом по образованию и науке аттестациях инновационных образовательных учреждений.

ПОЛОЖЕНИЯ выносимые на защиту:

1. Уровень современного педагогического профессионализма помимо традиционной квалификационной составляющей (предметно-методических умений и личностных качеств) определяется владением способами проектной работы. Проектная работа педагога предполагает осуществление следующих профессиональных умений: выделение в своей

педагогической деятельности наиболее существенных компонентов и взаимосвязей между ними; конкретизация и иерархизация своих педагогических целей и задач; фиксация собственных профессионально-деятельностных проблем; соотнесение с текущими и перспективными педагогическими задачами наличных средств, приемов, методов работы; объективация критериев эффективности своего педагогического труда.

2. Построение педагогом модельного представления о структуре собственной деятельности осуществляется в два этапа: а) выделение и описание четырех ее составляющих (представлений о себе (как учителя), о своих учащихся, об учебном предмете и о применяемой педагогической технологии); б) анализ выделенных составляющих, нацеленный на фиксацию наиболее существенных и лично значимых на данный момент времени компонентов, что и позволяет педагогу построить собственно модельное представление о структуре своей деятельности. Обнаружение в модельном представлении разрывов и рассогласований между его компонентами создает для педагога его личную образовательную ситуацию. Именно в этой ситуации наиболее полно и адекватно происходит освоение педагогом способов проектирования собственной профессиональной деятельности, а тем самым – и развитие его профессионализма.

3. Необходимыми педагогическими условиями освоения педагогами способов проектной работы являются: а) включение их в процесс разработки собственного педагогического проекта, что предполагает описание личной педагогической ситуации; проблематизацию личных профессиональных норм (формулировку и критическое к ним отношение); построение желаемого образа своего выпускника; фиксацию затруднений в своей педагогической работе; выделение в ней наиболее существенных педагогических действий (целей и смыслов их осуществления); б) фиксация и рефлексивное соотнесение своих проектных умений на начало и конец проектирования и анализ причин произошедших изменений (или их отсутствия).

4. Необходимыми организационными условиями освоения педагогами способов проектной работы являются: а) построение системы образовательных ситуаций в соответствии с логикой осуществления проектной деятельности: анализ педагогической ситуации; формулировка

и концептуализация проектной идеи; разработка педагогических проектов различного масштаба – индивидуального, коллективного, институционального, субрегионального; б) наличие методологической позиции, обеспечивающей рефлексию, проблематизацию и конструктивную критику проектных действий и разработок педагогов.

АПРОБАЦИЯ и ВНЕДРЕНИЕ результатов исследования осуществлялось в рамках проектно ориентированных семинаров и курсов с педагогами (например, с педагогами Индустриального района г. Перми), экспертиз инновационных образовательных учреждений, программ развития ряда образовательных учреждений Пермской области (ОСШ № 3 г. Очера, УПК № 9 г. Перми), Программы стабилизации и развития образования Очерского, Нытвенского, Бардымского и др. районов Пермской области, на семинарах и региональных конференциях. Разработанные формы организации освоения педагогами способов проектной работы положены в основу проведения проектных курсов повышения квалификации Пермского областного института повышения квалификации работников образования.

Основные идеи и результаты работы отражены в 18 публикациях по теме исследования, в выступлениях на различных конференциях и в лабораториях ИПИ РАО и ПОИПКРО.

Структура диссертации

Первая глава диссертации в целом посвящена доказательству наличия фундаментальной взаимосвязи между педагогическим профессионализмом и проектированием (см. Положение 1). В ней решаются первые три задачи исследования: рассматриваются традиционные представления об объекте исследования (т.е. о процессе развития педагогического профессионализма); анализируются традиционные представления о самом педагогическом профессионализме; исследуется современный смысл понятия «педагогическая деятельность» и доказыва-ется необходимость коррекции понятия «педагогический профессионализм» путем внесения в него уровней владения способами проектной работы.

Вторая глава посвящена рассмотрению вопроса «что необходимо делать учителям, которые повышают свою квалификацию, чтобы они овладели способами проектной работы»? Первый параграф данной главы является принципиально важным для доказательства гипотезы исследо-

вания и всех выносимых на защиту положений, поскольку содержит рассмотрение содержания социального проектирования и форм, способов, условий организации проектирования и его освоения. Здесь же рассматривается понятие «педагогическая ситуация», как проекция понятия «проектная ситуация» («деятельностная ситуация») на сферу педагогической деятельности (дальнейший анализ данного понятия осуществляется в параграфе 2.2.). В второй главе находят свое отражение научная новизна и теоретическая значимость исследования, а также обосновываются второе, третье и четвертое выносимые на защиту положения. Параграфы 2.2. и 2.3. посвящены в основном решению четвертой и пятой задач исследования. Цель параграфа 2.2. – показать, что в педагогической практике сложились предпосылки для широкого распространения способов проектной работы. В последующем параграфе, в соответствии с последней задачей проводимого исследования, содержится анализ способов организации освоения педагогического проектирования, в частности, рассматриваются условия овладения педагогами способами проектной работы.

Третья глава содержит описание прецедентов организации педагогического проектирования в рамках системы повышения квалификации работников образования (в широком смысле данного понятия) и освоения слушателями СПКРО способов проектной работы, которые анализируются с точки зрения доказательства гипотезы исследования и выносимых на защиту положений.

В приложениях содержатся примеры продуктов проектной педагогической работы автора: основные функции современного учителя, нацеленного на создание образовательных ситуаций на уроках, которые необходимо анализировать при разработке индивидуального педагогического проекта; примеры предметно-методического моделирования; обобщенный алгоритм поиска решения физической задачи; учебно-тематический план проблемных курсов «Проектирование образовательных процессов и систем» (план разрабатывался сотрудниками кафедры педагогических инноваций и технологий ПОИПКРО под руководством заведующего кафедрой Имакаева В.Р.); техническое задание на написание проекта развития образовательного учреждения (продукт совместной проектной работы сотрудников кафедры и Пермско-Московской лаборатории регионального развития образования ПОИПКРО).

Благодарности

Прежде чем перейти к основному тексту работы я хочу поблагодарить тех людей, без участия которых данной работы очевидно не было бы.

Спасибо моей маме, Ворошиловой Галине Дмитриевне, и моей супруге, Ворошиловой Елене Валерьевне, так как без их постоянного подбадривания и терпеливого ожидания я, возможно, и не приступил бы к написанию диссертации. Спасибо моему научному руководителю, Виктору Ивановичу Слободчикову, без внимания и помощи которого мне бы никогда не удалось сделать из первоначальной рукописи текст действительно диссертационной работы. Спасибо Сергею Ивановичу Краснову, без встречи с которым я бы никогда не начал заниматься социальным проектированием, без чего не могла бы родиться тема данного исследования. Спасибо Имакаеву Виктору Раульевичу и Шубину Сергею Владимировичу, которые в качестве давних друзей не давали угаснуть моему диссертационному энтузиазму, а в качестве заведующих кафедр ПОИПКРО помогали решать связанные с этим организационные вопросы. Спасибо Клейману Илье Самуиловичу, Курдину Всеволоду Трофимовичу, Малянову Евгению Анатольевичу, Гутник Галине Васильевне, Измайловой Дине Афанасиевне, Буданову Авениру Николаевичу, Каменскому Роману Геннадиевичу, Зарецкому Виктору Кирилловичу, которые в разное время оказали на меня влияние, помогли сформировать свое педагогическое мировоззрение, поддержали духовно и помогли организационно. Спасибо всем сотрудникам кафедры педагогических инноваций, а также участникам «школы педагогической майевтики», в обсуждениях, спорах и дискуссиях с которыми мне удалось отточить принципы своей педагогической деятельности. Спасибо коллективам школы № 3 г. Очера Пермской области, УПК № 9, школ № 117 и № 104, колледжа №15 и специальной (коррекционной) школы № 18 горда Перми, а также слушателям курсов повышения квалификации ПОИПКРО, работа с которыми позволила мне сформулировать и отработать средства проектной деятельности, положенные в основу данной диссертации.

Глава 1. Проектирование собственной деятельности как механизм профессионального развития современного педагога

1.1. Традиционные представления о педагогическом профессионализме и способах повышения его уровня

Исследованию профессионализма педагога посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых. В числе исследователей, представивших системный взгляд на педагогический профессионализм, следует назвать следующие имена: Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, В.И. Журавлев, И.А. Зязюна, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, Л.М. Митина, Э.М. Никитин, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, В.И. Слободчиков, И.Д. Чечель, И.С. Якиманская и др..

Многие авторы анализируют профессионализм учителя через соотнесение его основных функций с совокупностью его предметно-методических умений и личностных качеств. В качестве ведущих функций учителя традиционно выделяются обучающая, воспитывающая, общественно-педагогическая и общественно-политическая. Основное профессиональное умение – это «умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправить их на всестороннее развитие и совершенствование личности, ее мировоззрения, способностей, социально значимой деятельности» (В.А. Оганесян и др., [119]). Главная цель педагогической деятельности – управление формированием личности школьника. Но поскольку основным параметром развития этой личности традиционно считается уровень научных знаний и умений их использовать, то в рамках традиционных представлений к учителю предъявляется лишь два требования: «Знай свой предмет, и излагай его ясно».

Наиболее яркое представление о профессиональных качествах педагога выражено в профессиограмме – т.е. идеальной модели педагога. Типичная профессиограмма педагога выглядит следующим образом (Зязюна И.А., [123]):

1. Личностные свойства:

1.1. Мировоззренческая направленность (гражданственность, материалистическая философия);

1.2. Профессионально-педагогическая направленность (стремле-

ние работать с детьми);

1.3. Познавательная направленность (потребность в самообразовании);

2. Психолого-педагогические требования:

2.1. Знание возрастных психологических особенностей;

2.2. Наличие организаторских умений (вовлечение в деятельность);

2.3. Наличие коммуникативных способностей;

2.4. Наличие перцептивных способностей (умение проникнуть во внутренний мир);

2.5. Наличие суггестивных способностей (способность к волевому воздействию, внушению);

3. Методическая подготовка:

3.1. Дидактические умения (четкость и доступность в изложении материала);

3.2. Владение различными методами передачи информации;

3.3. Владение различными формами организации учебной деятельности;

3.4. Культура речи;

3.5. Последовательность и логичность в осуществлении учебных действий.

Данные представления о профессионализме учителя, содержащие в основном перечисления его предметно-методических умений и личностных качеств, широко распространены в учительском сознании. Так, например, опыт общения (беседы, опросы, анкетирование) со слушателями курсов повышения квалификации (учителями, управленцами) показывает, что подавляющее большинство из них видит свою педагогическую цель как «всестороннее развитие личности учащихся», для чего (по их словам) *необходимо и достаточно хорошо знать свой предмет и уметь его доступно излагать.*

Легко видеть, что требование типа «учитель должен уметь оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправить их на всестороннее развитие и совершенствование личности» не является достаточно конструктивным, поскольку допускает слишком широкую интерпретацию понятий «оптимизация», «развитие», «всесторонность». Именно для преодоления данной широты интерпретации в

профессиональные качества педагога, как это видно из приведенной профессиограммы, закладывается максимально большое количество требований к педагогу. Однако перечисляя все качества педагога, влияющие на результативность его работы, в пределе мы получим перечисление вообще всех человеческих качеств, что полностью обесмысливает сам «качественный» подход.

Практика педагогической деятельности показывает, что под «совершенствованием и развитием личности» многими учителями и в настоящее время понимается «формирование исполнительности и обучение заданному набору знаний и умений». Причем подразумевается, что набор формируемых знаний и умений задается государством (через государственный образовательный стандарт). Учитель же должен воздействовать на сознание учащихся, формируя его нужным государству образом. С этой точки зрения *основной профессиональной обязанностью учителя является манипулирование сознанием учащихся*. Отсюда следует, что учитель тем профессиональнее, чем лучше он знает условия и средства манипулирования и умеет их реализовать на практике. Вариант данного понимания педагогического профессионализма в настоящее время наблюдается и при попытках применять новые педагогические технологии. Например, в школах нередко под личностно-ориентированным подходом подразумевается умение учителем подобрать инструментарий для манипулирования учащимися с учетом их личностных особенностей («с разных стартовых позиций подогнать всех к одинаковому финишу»). Проявлением манипулятивной направленности педагогической работы является достаточно часто встречаемое в педагогической практике обращение учителей к школьным психологам с просьбой повлиять на отдельных учащихся так, чтобы те захотели учиться.

Основной недостаток традиционного понимания педагогического профессионализма заключается в том, что учитель рассматривается как некий «автомат» по «изготовлению» выпускников с заранее заданными параметрами. Чем многофункциональнее этот «автомат», тем профессиональнее обычно считается учитель. Исходя из данного понимания педагогического профессионализма длительное время строилась деятельность по повышению его квалификации. Рассмотрим данный вопрос более подробно (в основе данной части работы лежат труды Э.М.

Никитина).

Самой ранней формой деятельности, направленной на рост профессионализма педагогов, явились педагогические советы, которые были введены в гимназиях уставом 1882 года. Первоначально их деятельность ограничивалась в основном решением организационно-хозяйственных проблем. Постепенно темами их работы стали также методы преподавания и воспитания, пути улучшения состояния образования. Аналогичную роль играли и уездные, губернские, всероссийские съезды и конференции учителей, регулярно организуемые с 1860 г.. На них учителя обменивались в основном своим опытом работы. Можно сказать, что первыми формами повышения квалификации были самообучение и взаимообучение учителей.

В девяностых годах XIX века на съездах обсуждались и вопросы организации системы образования и реорганизации школ, что влекло обсуждение целей образования в целом. В частности на Втором делегатском съезде Всероссийского союза учителей и деятелей средней школы, проходившем 4-7 июля 1906 года, говорилось, что «интеллектуальное воспитание должно быть поставлено так, чтобы все время поддерживать в учащих сильный и всесторонний интерес к знанию, самостоятельности, умению смотреть своими глазами, слушать своими ушами и думать свои мысли. Необходима возможно широкая наглядность преподавания и развитие умения мыслить логически» (цитируется по Э.М. Никитин, [114]). В связи с многочисленными достижениями науки и техники была поставлена задача ознакомления с ними учителей школ. С целью преодоления научной отсталости учителей, сразу по окончании данного съезда в Санкт-Петербургском университете открылись первые в России научные курсы для преподавателей средних учебных заведений. В последствии разнообразные курсы для учителей школ получили широкое распространение во многих Российских уездах и губерниях. *Основными факторами, из которых исходили при организации подобных курсов, являлись:* неудовлетворительность школьной подготовки многих учителей, потребность учителей в выяснении очередных вопросов школьной практики, большая потребность учителей в общении с коллегами, желание быть в курсе современных течений в науке. Следует зафиксировать, что цели проведения курсов в современной системе повышения квалификации работников образования зача-

стью не отличаются от только что перечисленных. Необходимость в усовершенствовании учителей возникала в основном вследствие появления новых научных взглядов и открытий, а само повышение уровня профессионализма заключалось в развитии такого качества как «знание преподаваемого предмета».

Единая всероссийская система повышения квалификации учителей школ создается в 1921 году (которая до недавнего времени состояла из специальных институтов, и лишь в последние годы структура СПКРО значительно расширилась). Все формы повышения квалификации проходили с этого времени под контролем и при участии партийных органов. Тем самым, первой задачей, которая решалась в ходе переподготовки учителей, являлось формирование идеологической лояльности слушателей. Проявлялось это, в частности, в насыщенности программ курсов общественно-политическими дисциплинами. Одновременно начинает внедряться естественно-научный взгляд на педагогическую деятельность, проявляющийся в попытках сформулировать точные законы этой деятельности и построить научно обоснованные методики преподавания. «Автоматически» стали появляться первые профессиограммы учителя.

Можно сделать вывод, что в данный период в задачах курсов повышения квалификации акцент с организации обмена опытом смещается в сторону идеологической и технологической подготовки слушателей. Хотя в целом творческий характер труда учителя признавался («никакая программа не в силах охватить и учесть тех индивидуальных положений и условий, в которых придется работать учителю» писал М.М. Рубинштейн), вопросы организации педагогического творчества не ставились.

В предвоенное и послевоенное время ведется работа по регламентации педагогической деятельности, и, как следствие, регламентации работы системы повышения квалификации работников образования. В этот период началась первая массовая аттестация учителей, разработаны различные нормативные документы, такие как «Положение о методической работе в школе», «Положение об институтах усовершенствования учителей» и другие. К началу 60-х годов процесс формирования единой системы повышения квалификации был завершён. К этому же времени нормативно были закреплены представления об учи-

теле как об «урокодателях» («Знай свой предмет и излагай его ясно»).

В исследовательских работах, посвященных различным аспектам процесса повышения квалификации учителей, рассматривались такие вопросы как пути формирования мастерства учителя; формы методической работы в школе; сущность учительской профессии; роль внутришкольного руководства, контроля за воспитательной работой, помощи молодым учителям, деятельности педагогических советов в повышении квалификации учителей и др..

Начало педагогического мастерства виделось многими авторами в умении перенять опыт старшего поколения и установить правильные взаимосвязи с коллективом. В качестве средств повышения квалификации учителей рассматривались:

- самостоятельное чтение и коллективное обсуждение научной, методической и педагогической литературы в форме диспутов, читательских конференций и пр.;

- реферирование книг, пособий, статей;

- обзоры научной, методической, педагогической литературы;

- составление рекомендательных списков литературы, библиографических карточек, аннотаций;

- книжные выставки;

- доклады, лекции на научные, методические, педагогические темы;

- педагогические консультации;

- собеседование на научные, методические, педагогические темы;

- экскурсии;

- методические семинары;

- творческие отчеты учителей;

- анализ учителями контрольных работ, итогов изучения темы, учебной четверти, полугодия, изучение психологических особенностей учебной деятельности и поведения учащихся, составление предложений по улучшению обучения и воспитания школьников;

- коллективная работа учителей над едиными педагогическими темами;

- школьные «Педагогические чтения»;

- научно-практические конференции;
- шефство опытных учителей над молодыми;
- открытые уроки;
- педагогические выставки;
- взаимные посещения учителей уроков, внеклассных занятий, взаимный просмотр тетрадей учащихся, классных журналов;
- совместное составление и обсуждение планов различного вида внеклассной работы;
- разнообразные виды совместной практической работы учителей (подбор практического материала к урокам, изготовление и подбор наглядных пособий, оборудование учебных кабинетов и т.д.);
- практикумы по приобретению различных необходимых для работы навыков и умений.

Как видно из приведенного списка, *проектные формы повышения квалификации исследователями не рассматривались.*

В качестве условий успешного освоения учителем лучшего педагогического опыта были выделены следующие:

- систематическое чтение литературы и использование ее в своей работе;
- непосредственное ознакомление с лучшим педагогическим опытом путем посещения уроков и их анализа;
- совместная работа с опытным учителем по подготовке к урокам;
- выработка навыков эффективного педагогического труда и практического применения новых методов и приемов, заимствованных у опытных учителей;
- анализ своей работы и ее результатов, изучение психологических особенностей учащихся, систематическое наблюдение за их успехами и развитием, творческое применение положительного опыта других учителей в конкретных условиях своей работы.

Среди данных условий отсутствуют такие, как постановка собственных педагогических целей, фиксация критериев эффективности своего педагогического труда, конструирование средств преобразования своей педагогической ситуации, являющиеся составными элементами педагогического проектирования.

Фиксировалось, что сущность учительской профессии («знать и

излагать») требует тесной связи между предметно-педагогической подготовкой учителя и его общекультурной подготовкой. Предметно-педагогическая подготовка должна выражаться в глубоком знании учебных дисциплин и умении применять методы изложения материала, обеспечивающие прочное усвоение его учащимися. Хотя при этом утверждается, что практическое осуществление непосредственных педагогических задач требует от учителя постоянного повышения его квалификации, однако *конкретного механизма, обеспечивающего постоянный педагогический поиск учителя, предложено не было*. Ведущими учеными, изучающими педагогическую деятельность, признавалась важность творческой работы учителя, однако *не ставилась задача раскрытия механизмов ее запуска и обеспечения*. В частности, не был вскрыт принципиально рефлексивный характер этой стороны педагогической деятельности. В то же время, большинством исследователей отмечалось, что повышение квалификации учителей может и должно осуществляться не только в рамках деятельности ИУУ, но и в рамках тех видов работ, которые считаются «естественными» для каждого учителя (методическое объединение, педагогический совет и т.д.). Правда, повышением квалификации в данных формах считалась лишь познавательная деятельность учителя, направленная на освоение новой появившейся в педагогической науке информации.

Приведенные выше формы методической работы актуальны и сегодня, однако их следует рассматривать с точки зрения *эффективного сочетания при проектировании педагогом своей педагогической деятельности*. При этом понятие эффективности может интерпретироваться разными педагогами по-разному, в зависимости от их ведущих образовательных целей и ценностей. Соответственно, разные системы методической работы могут быть одинаково эффективными, если учитывать образовательные ситуации в которых они реализуются.

Традиционные представления о педагогической деятельности, педагогическом профессионализме и деятельности по его повышению базируются на признании естественнонаучного характера данных видов человеческого труда (им приписываются такие характеристики как объективность, закономерность, технологичность и т.д., которые считаются ведущими с точки зрения их организации). Ведя речь о необходимости «повышении квалификации» как о совершенствовании си-

стемы профессиональных умений и качествах учителя, необходимо считать ее (систему) недостаточной относительно некой нормы. В естественно научной парадигме норма определяется качественным составом требуемых параметров и их количественными значениями. Традиционным набором основных параметров, по которым и сейчас часто оценивается уровень профессионализма учителя, является:

1. знание преподаваемой науки (предмета) и владение им;
2. способность доступно изложить свои познания и продемонстрировать умения;
3. способность наладить дисциплину в классе;
4. способность правильно оценить уровень знаний и умений учащихся.

В полном соответствии с перечисленным набором качеств, который считался в целом основным и законченным, строился и весь процесс переподготовки учителя.

Как было показано, при возникновении нового научного знания (например, теории атомных и ядерных процессов) появлялись курсы для учителей, на которых излагались основы этого знания. Возникновение новых методик организации знаний или форм организации работы учащихся сопровождалось появлением курсов с их изложением. Появление современных технологий оценки личностных характеристик (тесты знаний, способностей и пр.) приводило к появлению соответствующих курсов для учителей. Во многом данный подход к повышению квалификации педагогов сохраняется и сегодня.

Как видно из приведенного анализа, традиционное понятие «педагогический профессионализм» базируется в основном на рассмотрении системы специальных знаний и качеств учителя. Соответственно, развитие СПКРО, идущее по линии «общественные объединения» – ИУУ – ИПК – ИПКРО, подразумевало развитие средств расширения данных знаний и совершенствования данных качеств (многие социальные структуры, которые сейчас занимаются переподготовкой и повышением квалификации педагогов, также не выходят за рамки указанного понимания профессионализации). Возникает проблема соотношения как традиционных взглядов на педагогический профессионализм, так и сложившихся подходов к его повышению с современной образовательной ситуацией. В свою очередь это приводит к необходимости проанализировать суще-

ствующие взгляды на современную образовательную действительность.

1.2. Особенности современной образовательной действительности

Традиционные способы повышения квалификации учителей базируются на конкретном представлении о педагогическом профессионализме, который, в свою очередь, основывается на конкретном понимании смысла педагогической деятельности. Покажем, что современные взгляды на суть и смысл педагогической деятельности существенно отличаются от тех, которые до недавнего времени являлись традиционными.

Конец двадцатого столетия является одновременно и концом экстенсивного способа развития человеческого общества. Изменения внутри образовательной среды в настоящее время не успевают за изменениями в обществе в целом.

Образование включает в себя обучение, т.е. передачу информации, формирование и закрепление необходимых умений и навыков. Обучение позволяет каждому новому поколению использовать опыт предыдущих поколений. Из тысячелетия в тысячелетие, от поколения к поколению увеличивались объем передаваемой информации и уровень формируемых умений и навыков, росло количество лиц, охватываемых образовательным процессом. Но до середины двадцатого века одно оставалось неизменным: для подавляющего большинства участников образовательного процесса их знаний, умений и навыков, полученных ими в период обучения, им хватало (практически без существенных добавлений) на весь период их жизнедеятельности. Это было связано с тем, что темпы развития общества были достаточно малы, так что большинству людей в течение своей жизни не приходилось сильно менять собственный образ жизни, а значит и собственные взгляды на жизнь. Конец XIX века можно считать началом технологической революции, которая существенно увеличила темпы развития общества. С началом XX века каждые 10-15 лет технологический облик цивилизации значительно видоизменяется, что ведет к соответствующим видоизменениям во всей социальной сфере. В настоящее время темпы социально-культурных изменений настолько велики, что современному человеку на протяжении своей жизни придется пережить 2-3 (с учетом возрас-

такой средней продолжительности жизни) социальных перелома. Насколько успешно каждый отдельный человек сможет пережить эти социальные перемены будет зависеть от того, насколько быстро и эффективно этот человек сможет, при необходимости, самостоятельно сменить сферу и вид своей деятельности. Насколько же успешно переживет общество в целом подобный социальный перелом будет зависеть от того, насколько успешно его переживет каждый отдельный человек. На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что, с точки зрения социальной значимости умений, формируемых у учащихся в процессе обучения, в настоящее время на первое место выдвигаются умения самоформирования, саморазвития, самообразования. Ядром данных умений является способность на основе имеющихся на данный момент знаний, умений и навыков самостоятельно добыть (получить, извлечь, произвести) новую (для себя) информацию (продукцию, услугу, умение, вид деятельности). В свою очередь, способность самостоятельно производить новое говорит о наличии существенных исследовательских (творческих, поисковых) способностей. Таким образом, можно сделать вывод, что в современных условиях основной задачей общеобразовательного процесса становится задача развития у учащихся творческих способностей, способностей и умений саморазвиваться (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, Л.М. Фридман, Г. Шаррельман, Д.Б. Эльконин и др.). Тем самым *основная цель современной педагогической деятельности* (развитие творческих способностей учащихся) *существенно отличается от традиционной цели образования* (формирование информационно-навыковой базы).

Однако, одно только наличие способности создавать новое (что и является сутью саморазвития), не является еще гарантом востребованности человека обществом. Для того, чтобы человек был востребован обществом (что влечет за собой все духовные и социальные, моральные и материальные блага) нужно чтобы новое, создаваемое им в некой области человеческой деятельности *для себя* являлось бы в рамках определенного социума новым и *для этого социума*.

Из сказанного следует, что объем конкретных знаний, умений и навыков выпускника учебного заведения должен хотя бы в некоторой области исчерпывать существующие на сегодняшний день знания, уме-

ния и (или) навыки. Лишь в этом случае новое для человека будет автоматически новым и для общества. Это означает в свою очередь, что уровень конкретных (прикладных) знаний, умений, навыков, формируемых в учебных заведениях у учащихся, должен быть достаточно высок.

Формирование необходимого уровня конкретных знаний, умений и навыков у учащихся является в настоящее время вторым требованием, предъявляемым к образовательному процессу. Оно второе потому, что, даже если учащийся не сумел во время учебы сформировать необходимую базу знаний, умений и навыков, то при наличии навыков саморазвития, самообучения он сможет самостоятельно восполнить свои пробелы.

Учебным заведением, дающим передовые конкретные знания, умения и навыки, являются ВУЗы. В связи с этим, именно в школе должна решаться в качестве основной задача по формированию у учащихся существенных навыков саморазвития. Новая основная педагогическая задача требует нового определения ключевого понятия «педагогическая деятельность».

В данном исследовании за основу берется следующее определение (С.И. Гессен, И.С. Клейман, Э.М. Никитин, П.И. Пидкасистый и др): педагогическая деятельность – это деятельность по созданию средствами обучения и воспитания условий для развития учащихся, нацеленная на их приобщение к культурным достижениям человечества и на формирование воспитанной, высоко интеллектуальной, ответственной, активной, саморазвивающейся, свободной, здоровой личности.

Из указанного определения видно, что современный выпускник – это личность, которая:

1. владеет культурным багажом (в том числе и конкретными научными знаниями и умениями);
2. знает и принимает нормы социального поведения;
3. обладает развитым мышлением;
4. несет ответственность за осуществляемую деятельность;
5. активно относится к своей жизни;
6. умеет самостоятельно расширять рамки своих представлений, знаний и умений;
7. видит возможные альтернативы в своей деятельности и осу-

ществляет самостоятельный (свободный) осознанный выбор при наличии нескольких альтернатив;

8. обладает здоровьем, позволяющим осуществлять самостоятельную деятельность.

Использованное определение педагогической деятельности замечательно, в частности, тем, что из него сразу вытекает определение того, что такое образование (точнее «образованность», как результат приобретения образования в условиях осуществления педагогической деятельности). Образование (как результат педагогической деятельности) – совокупность указанных черт: приобщенность к культурным достижениям человечества, воспитанность, интеллектуальность, ответственность, активность, навыки саморазвития, свобода, здоровье.

Используемое определение позволяет также достаточно конкретно сформулировать понятие «качество образования», как *степень сформированности* совокупности указанных образовательных черт, т.е. множество значений следующих качественных параметров:

1. объем воспроизводимых знаний и умений (как с точки зрения множественности охваченных культурных областей, так и с точки зрения множественности охваченных знаний и умений в рамках отдельной культурной области);

2. понимание причин появления в культуре осваиваемых знаний;

3. понимание условий применимости освоенных знаний (пункты 1-3 характеризуют степень приобщенности к культурным достижениям человечества);

4. количество воспроизводимых правил поведения, понимание причин возникновения социальных норм и необходимости их выполнения (воспитанность);

5. количество сформированных умственных операций и действий, степень осознанности применения законов логики (интеллектуальность);

6. степень осознанности принимаемых решений, понимание влияния своих действий на окружающий мир, т.е. на природу и на окружающих людей (ответственность);

7. энергичность и работоспособность, трудолюбие, количество рабочего времени, количество осуществляемых дел (активность);

8. понимание влияния своих поступков на самого себя, умение рационально организовать свое время, осознанность личных жизненных целей и задач, навыки организации деятельности в проблемных (творческих, поисковых) ситуациях, рефлексивные способности, способности к целеполаганию, планированию своей деятельности, экспертированию ее результатов и последствий (навыки саморазвития, проектирования своей деятельности);

9. количество видимых альтернатив, умение соотнести возможные альтернативы друг с другом, умение самостоятельно создавать новые альтернативы в своей деятельности (свобода);

10. степень раскрытия природных физиологических и психических данных, уровень гармоничности физического и психического развития (здоровье).

Качественное образование – в указанном выше смысле – есть цель современной педагогической деятельности. Однако, перечисленные параметры качества образования не являются равнозначными. Современная социокультурная ситуация (помимо быстрых темпов социально-культурных изменений) характеризуется чрезвычайно высокой степенью неопределенности. В этой действительности на первое место (как уже было показано) выходит способность к *творению своего собственного будущего*. В силу этого *смыслом* современного образования является создание условий для развития учащихся, приводящего к формированию умений, обеспечивающих данную способность, т.е. творческих деятельностных умений.

Следует проанализировать, как изменения в смысле, целях и задачах педагогической деятельности отражаются в изменениях во взглядах на профессионализм современного педагога. Для этого необходимо более подробно остановиться на анализе того, что такое творчество.

Творчество – процесс не поддающийся полному формально логическому описанию. Само понятие «творчество», т.е. «творение», «сотворение», подразумевает, что в результате творческого акта появляется нечто новое, доселе отсутствующее в человеческой практике (по крайней мере в практике конкретного человека). Сотворение же нового всегда содержит в себе элемент непредсказуемого, непредопределенного, поскольку, до тех пор, пока это новое не возникнет,

нет никакой возможности полностью его описать, оценить. Творчество всегда сопряжено с поиском того нового, что будет сотворено. Как правило, творческий процесс сопровождается сильными эмоциональными переживаниями, как в случае неудач, так и в случае достижения намеченного результата. Поиск и сотворение нового не возможны без личностной активности, без внутреннего побуждения, т.е. без целеполагания. То новое, на что нацелен поиск, совсем не обязательно должно представлять собой какие-либо научное открытие. Если человек творит новое для себя, то он творец, не зависимо от того, что он идет дорогой, которая кем-то уже была пройдена.

Развивать творческую активность (формировать творческое мышление) - это означает не только (и не столько) учить проводить логические рассуждения, расширять фактологическую и смысловую базы, формировать потребность и умение в рефлексии собственных действий, но и формировать и поддерживать стремление к поисковой деятельности, создавать условия для получения положительных эмоций от результатов своих поисков, учить преодолевать отрицательные эмоции, связанные с неудачными попытками решить стоящую проблему.

Основные психологические принципы активизации творческой деятельности изложены, например, в работах следующих авторов: Г.С. Альтшуллер [7], В.К. Зарецкий [68], Я.А. Пономарев [135] и др..

Любая проблемная ситуация является творческой, так как требует поиска путей ее разрешения (если бы не нужен был поиск, то не было бы проблемы - мы бы знали что нужно делать). Установлено, что для решения творческой задачи (т.е. задачи, для которой мы не знаем решение заранее) необходимы следующие психологические предпосылки (В.К. Зарецкий, [68]; см. также Приложение 2):

1. нужно хотеть решить эту задачу по какой-либо причине, в противном случае человек лишь обозначает (имитирует) свою деятельность, делает вид что решает, либо явно отказывается от решения проблемы;

2. нужно верить, что решение возможно;

3. нужно верить, что именно мне возможно решение этой проблемы (самостоятельно или с привлечением помощи окружающих - это не играет принципиальной роли);

4. нужно решиться, собраться с духом и приступить к разреше-

нию проблемы («войти в холодную воду»);

5. нужно решать, решать, решать, ..., т.е. действовать, не отступая;

6. нужно сделать остановку в своих действиях и понять, что мешает решению задачи, т.е. провести рефлексия своих подходов и действий, нет смысла бесконечно повторять одни и те же действия, которые не ведут к продвижению;

7. нужно увидеть в препятствии путь к решению, т.е. направить свою деятельность на устранение той обнаруженной по ходу решения помехи, которая мешает дальнейшему продвижению.

Самый важный этап, связанный с осознанной творческой (поисковой) деятельностью - *рефлексивный* этап (пункты 6, 7). Технически он осуществляется путем ответов на ряд поставленных перед собой вопросов: «Действительно ли я хочу решить эту проблему?», «Насколько я уверен в успехе?», «Кто может оказать помощь в моем поиске?», «Готов ли я приступить к решению?», «Не зацикливаюсь ли я на одних и тех же попытках?», «Почему я начал действовать именно так?», «Из чего я исхожу в своих рассуждениях?», «Как может быть иначе?», «Что можно попробовать вместо этого?», «Что можно сделать, чтобы обойти или устранить помеху и почему именно это?», «Какая информация позволила бы мне продвинуться на шаг вперед, где я могу ее найти?» и т.п.. Ядром рефлексивной работы является построение идеального (т.е. в пространстве мышления) образа той ситуации, в которой оказался человек (процедура идеализации). Только наличие данного образа в сознании человека позволяет ему отнестись к сложившейся ситуации, проанализировать ее с точки зрения наличных и отсутствующих ресурсов, построить предполагаемый способ преодоления сложившихся в деятельности барьеров и впоследствии апробировать их.

Таким образом, из данного анализа вытекает, что ведущими способностями, обеспечивающими учащимся возможность творить свое будущее, являются способности к рефлексии своей собственной деятельности, идеализации своей ситуации и целеполаганию, которые являются определяющими способностями субъекта собственной деятельности [Слободчиков В.И., Исаев Е.И.; 149]. Говоря не методологическим, а психологическим языком, *смысл современного образования в форми-*

ровании интеллектуального субъекта собственной деятельности.

Резюмируя сказанное выше, можно дать обобщенный критерий, позволяющий отличить *традиционную педагогическую систему от современной (развивающей)*: целью, продуктом и результатом деятельности в рамках традиционной педагогической системы является развитая индивидуальность, в то время как целью, продуктом и результатом деятельности в рамках современной педагогической системы является развивающаяся интеллектуальная личность (субъект). В частности, отражением данных изменений в педагогическом сознании является постепенный отказ от естественно-научного способа анализа педагогической деятельности, и признание, как ведущего, ее гуманитарного характера (что проявляется в процессах гуманитаризации и гуманизации образования).

Традиционные формы осуществления педагогической деятельности не способствуют формированию субъектности учащихся, более того, они никогда не были ориентированы на это. Следовательно, идет интенсивный поиск структуры педагогического процесса, в рамках которого может быть достигнут современный смысл образования, реализованы его современные цели и задачи. Изменение в требованиях к организации образовательного процесса ведут к изменению понимания того, что такое педагогический профессионализм, который непосредственно связан с тем, как педагог может этот процесс организовать. Покажем, что между структурой традиционного и развивающего образовательного процесса существует принципиальное различие.

В настоящее время традиционной и наиболее распространенной временной единицей организации учебной деятельности является урок (другие известные единицы – пара, модуль, время выполнения задания и т.п.).

Среди характеристик отдельного урока наиболее существенной является цель урока, которая и определяет форму его проведения. Множество возможных целей современного урока существенно шире множества традиционных педагогических целей (передача информации, тренинг умений, закрепление норм поведения). Кроме того, традиционные задачи урока ставятся современной педагогической наукой не на первое место.

Малое количество целей означало наличие потенциальной возмож-

ности построения некой универсальной схемы для малого количества типовых уроков. Так и было в педагогике раньше: урок – изложение нового материала, урок – повторение, урок – закрепление, урок – контроль знаний. При этом имелась возможность в рамках одного урока направлять усилия на решение практически одной образовательной задачи.

Наличие комплекса целей меняет ситуацию радикальным образом. Теперь в рамках отдельного урока преподаватель должен удерживать в своем поле зрения одновременно протекающие разно нацеленные процессы. При этом, формы проведения уроков должны способствовать решению сразу нескольких задач. Следует отметить, что в условиях полизадачности урока значительно увеличивается многообразие допустимых действий учащихся. Это неизбежно приводит, в свою очередь, к частому возникновению в ходе урока не запланированных, «нештатных» ситуаций. Таким образом, современный урок по необходимости полиситуативен, что требует от учителя умений действовать в рамках ситуативной неопределенности. Признание полизадачности и полиситуативности педагогической деятельности – принципиально новая характеристика современного педагогического сознания. Современный педагог вынужден либо отрицать наличие у его педагогической деятельности таких базовых свойств как полизадачность и полиситуативность, либо искать новые основания для построения образовательного процесса. Что же в условиях современной полизадачности и полиситуативности уроков может быть объединяющим началом, элементарной единицей анализа и конструирования современной педагогической деятельности?

С точки зрения современного понимания смысла образования, такой элементарной единицей является *образовательная ситуация* конкретного учащегося, под которой понимается ситуация, проживание которой дало личности учащегося *развивающее его* новообразование (в идеале, вся педагогическая деятельность должна быть направлена на создание системы образовательных ситуаций).

На сегодняшний день можно сформулировать ряд общих принципов организации занятий, способствующих созданию образовательных ситуаций:

1. увеличение доли самостоятельной работы учащихся;
2. обеспечение возможности разноуровневого обучения;

3. множественное создание ситуаций совместной познавательной деятельности учащихся и учащихся с учителем;

4. множественное создание ситуаций, требующих от учащихся самостоятельного поиска.

Конечно, это не означает, что должны полностью исчезнуть уроки традиционного типа. Но они должны быть органично вписаны во всю систему уроков.

Организация системы образовательных ситуаций призвана разрешать вполне конкретные педагогические проблемы массовой школы, в частности:

1. борьба с бездеятельностью учащихся на уроках;

2. учет индивидуальных психологических, умственных и образовательных качеств (способностей, умений, знаний);

3. создание ситуаций совместной содержательной работы учителя и учащихся;

4. преодоление формализма в обучении;

5. формирование навыков планирования своей учебной деятельности;

6. формирование осознанного отношения к учебе.

Основная форма работы учащихся на уроках – самостоятельная учебная деятельность. При этом учитель запускает и обеспечивает процесс самоорганизации учащихся в рамках их деятельности по овладению учебным материалом и управляет этим процессом. В рамках самостоятельной работы на уроках учащиеся неизбежно делятся на группы по различным признакам, как ценностно-смысловым, так и предметно-учебным, следовательно современные педагогические технологии подразумевают применение личностно-ориентированного и дифференцированного подхода в обучении.

В самом общем случае может быть выбрано множество различных параметров дифференциации («сильные» – «слабые», «быстрые» – «медленные», «подготовленные» – «не подготовленные», «знающие» – «не знающие», «психологически устойчивые» – «психологически не устойчивые», и пр.).

В рамках анализа педагогической деятельности, нацеленной на создание образовательных ситуаций, достаточно следующей простейшей классификации (таблица 1.):

Таблица 1.

Уровень базовых ЗУН \ Готовность к самостоятельной работе	ГОТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ	НЕ ГОТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ
ИМЕЕТ БАЗОВЫЕ ЗУН	«сильный ученик» = «учащийся»	«обучаемый» = «ученик»
НЕ ИМЕЕТ БАЗОВЫХ ЗУН	«слабый ученик» = «слабый, но учащийся»	«не-ученик»

Готовность учащихся к самостоятельной работе подразумевает:

1. умение правильно организовать свое рабочее время;
2. умение спланировать ближайшие и перспективные шаги;
3. умение оценить результаты своих действий;
4. умение оценить свои силы (знания и умения), обнаружить и зафиксировать свою недостаточность в чем-либо по отношению к выполнению учебного задания и, при необходимости, обратиться за помощью;
5. умение преодолеть психологические барьеры (страх сделать ошибку, страх показать свое незнание или неумение, страх показаться смешным и т.п.);
6. сосредоточенность, терпеливость, целеустремленность, настойчивость.

Заметим, что в рамках данной классификации традиционные педагогические системы нацелены на работу с «обучаемым» школьником, в то время как современные – на работу с «учащимся» (не зависимо от уровня его подготовки).

С разными группами учащихся работа по созданию образовательных ситуаций должна строиться различным образом (подробнее см. Приложение 1).

С учащимися, в целом готовыми к самостоятельной работе, организуется деятельность, приближенная к проектной ученической деятельности: проявляются цели обучения, оговаривается (согласуется) требуемый уровень обучения, корректируется план работы, определяются формы консультаций. При этом, для слабых учащихся предварительно разрабатывается план устранения пробелов за предыдущие классы. Для сильных учащихся подбираются специальные задания (не стандартные или сложные задачи, развивающие учебные задачи, рефе-

раты, курсовые работы и т.п.), а также происходит их знакомство с техникой решения творческих задач. *Основное новообразование для данных учащихся – способность к рефлексии, построению идеализаций, целеполаганию, планированию своей деятельности, анализу ее результатов.*

Для учащихся, не готовых к самостоятельной работе, предварительно проводится работа по снижению психологических барьеров (использование внепредметных заданий, психологическая поддержка, выставление условных положительных отметок за факты самостоятельной работы, оформление индивидуальных договоров и пр.). *Для данных учащихся основное новообразование, приобретаемое ими в образовательных ситуациях – готовность к самостоятельной учебной деятельности.*

Для слабых учащихся алгоритмизируется их работа на уроках, обеспечивается гарантированное понимание базовых представлений и понятий предмета, формируется система «подпорок» (примеры «словаря», визуальной схемы и алгоритма выполнения учебных заданий, описания умственных действий, необходимых для выполнения заданий и т.п., приведены в Приложении 2; данные материалы являются также примерами продуктов педагогического проектирования автора диссертации). *Основное новообразование для учащихся этой категории заключается в появлении и понимании смысла осуществляемых ими учебных действий.*

Поскольку для учащихся самостоятельная работа часто носит поисковый, творческий характер, то используются методы организации работы по решению творческих задач.

Даже краткий перечень основных элементов проектирования учебной деятельности учащихся показывает, с одной стороны, необходимость по возможности максимально подробного планирования учителем своей работы, но с другой стороны, предельно ситуативный характер труда педагога. *Противоречие между данными двумя составляющими педагогической деятельности является ее неотъемлимой и принципиально существенной особенностью.* Механизмом разрешения данного противоречия является проектирование педагогом своей педагогической деятельности.

В современной педагогической практике данное противоречие

особенно явно проявляется в наличии противоречий между заявляемыми учителями педагогическими целями и смыслом современного образования.

Практика организации педагогического проектирования показала (см. «Глава 3»), что значительное количество учителей видит в настоящее время свои педагогические цели либо слишком обобщенно («воспитывать, развивать»), либо слишком множественно (список целей достигает десятков позиций). Часто это является следствием закрепившегося в массовом педагогическом сознании представления о том, что учитель является лишь транслятором чужих знаний и исполнителем чужих требований, на что указывает тот факт, что среди конкретных задач большинство учителей на первое место ставит задачу «дать стандарт». В этих условиях вопрос «как создать учащимся образовательную ситуацию» даже не ставится.

Таким образом, в современных условиях основной задачей общеобразовательного процесса становится задача развития у учащихся творческих способностей, способностей и умений саморазвиваться. Тем самым основная цель современной педагогической деятельности (развитие творческих способностей учащихся) существенно отличается от традиционной цели образования (формирование информационно-навыковой базы). Формирование необходимого уровня конкретных знаний, умений и навыков у учащихся является в настоящее время лишь вторым по важности требованием, предъявляемым к образовательному процессу. На первое место выходит способность к творению своего собственного будущего. В силу этого смыслом современного образования является создание условий для развития учащихся, приводящего к формированию умений, обеспечивающих данную способность, т.е. творческих деятельностных умений.

Ведущими способностями, обеспечивающими учащимся возможность творить свое будущее, являются способности к рефлексии своей собственной деятельности, идеализации (концептуализации) своей ситуации и целеполаганию, которые являются определяющими способностями субъекта собственной деятельности, так что смысл современного образования заключается в формировании интеллектуального субъекта собственной деятельности.

Традиционные формы осуществления педагогической деятельности не способствуют формированию субъектности учащихся. С точки зрения современного понимания смысла образования, элементарной единицей образовательного процесса является образовательная ситуация конкретного учащегося, под которой понимается ситуация, проживание которой дало личности учащегося развивающее его новообразование. Между структурой традиционного и развивающего образовательного процесса существует принципиальное различие, заключающееся в наличии у современной педагогической деятельности таких базовых свойств как полизадачность и полиситуативность. Противоречие между необходимостью по возможности максимально подробного планирования учителем своей работы и предельно ситуативным характером педагогической деятельности является ее неотъемлимой и принципиально существенной особенностью.

Изменения в смысле, целях и задачах педагогической деятельности отражаются в изменениях во взглядах на профессионализм современного педагога. Изменение в требованиях к организации образовательного процесса ведут к изменению понимания того, что такое педагогический профессионализм, который непосредственно связан с тем, как педагог может этот процесс организовать.

Таким образом, традиционные представления о педагогическом профессионализме приходят в противоречие с современным смыслом образования. Следовательно, современная образовательная действительность требует нового взгляда на ключевое понятие педагогической деятельности - «педагогический профессионализм». Покажем, что механизмом обеспечения смысла современного образования, достижения его целей и задач, разрешения его сущностных противоречий является проектирование педагогом своей педагогической деятельности.

1.3. Проектирование как фундаментальная компетенция современного педагога

Как было показано, в основе традиционных представлений о профессионализме педагога лежит рассмотрение системы специальных знаний и личностных качеств. Сам термин «квалификация» происходит от «quality» - качество, т.е. по сути традиционно понимается как

«качественнизация». Исходя из этого представления о профессионализме повышение квалификации традиционно рассматривается сугубо как расширение и углубление указанной системы (т.е. как «эрудизация»). Однако, в современных принципиально быстро меняющихся и не стабильных условиях профессионализм определяется не столько тем *какой человек, каков его психофизиологический потенциал, сколько тем что он способен делать*, как он умеет мобилизовать свой потенциал и направить его на реализацию своих профессиональных целей. Тем самым, ключевым понятием при характеристике уровня профессионализма является «умение-способность». Отражением этого факта является появление категории «профессиональная компетенция» и применение ее для анализа профессиональной деятельности.

В современной дидактике понятие «профессиональная компетенция» все чаще используется для обозначения конечного продукта педагогической деятельности. Причина этого в том, что понятия «обученность», «воспитанность» слишком общи и требуют своей конкретизации. В то же время перечисление формируемых знаний и умений не позволяет проявить и зафиксировать общую структуру личности учащихся. Понятие «компетенция» призвано в некотором смысле заполнить структурную нишу между обученностью-воспитанностью и знаниями-умениями. Компетенция – это *общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые были приобретены благодаря обучению* (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, [165]). Следует подчеркнуть, что в данном определении понятие «способность» понимается не в смысле «предрасположенность», а в смысле «обобщенное умение»: «способен» т.е. «умеет делать в разных ситуациях». Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между наличными знаниями-умениями и требованиями ситуации, *как умение-способность в определенных условиях найти действие, адекватное проблемной ситуации* (например, одним из ведущих профессиональных показателей при приеме на работу в США является наличие опыта разрешения проблемных профессиональных ситуаций). Одной из причин распространения понятия «компетенция» является тот факт, что в условиях современного «взрыва требуемых специалисту знаний» перечень этих знаний содержит практически необозримое количество позиций. Становится важно не столько то, что знает специалист о каком-

либо аспекте своей деятельности, но в каких достаточно общих для этой деятельности ситуациях он может находить правильные решения. Перечень данных *ситуаций* по сути совпадает с перечнем компетенций специалиста и существенно меньше перечня конкретных формируемых *знаний и умений* (разработка перечня наиболее типичных педагогических и образовательных *ситуаций* не является предметом данного исследования).

В современной социально-экономической ситуации выделяют пять наиболее предпочтительных компетенций, которыми должен владеть специалист любой области деятельности (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, [165]), а именно:

1. социально-политическая компетенция – способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и совершенствовании демократических институтов.

2. поликультурная компетенция – стремление препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, понимание различий, уважение друг к другу, способность жить с людьми иных культур, языков, религий.

3. коммуникативная компетенция – владение устным и письменным языком, владение иностранными языками.

4. информационная компетенция – владение современными информационными технологиями, понимание их силы и слабости, понимание сферы применения информационных технологий, способность к критическим оценкам получаемой информации.

5. компетенция саморазвития – способность учиться всю жизнь, непрерывно совершенствовать свой профессионализм, развиваться в личной и общественной жизни.

В работе Э.М. Никитина [114] данные общедеятельностные компетенции спроецированы на компетенции, специфичные именно для труда педагога. В результате им были выделены следующие профессиональные педагогические качества и способности, характеризующие современного учителя:

1. личностно-гуманистическая ориентация;
2. способность к системному видению педагогической деятельности;

3. способность к системному действию в профессионально-педагогической ситуации;

4. ориентация в предметной области;

5. владение современными педагогическими технологиями, связанными с культурой коммуникации, взаимодействия с информацией и передачей информации;

6. способность к интеграции с отечественным, зарубежным, историческим, инновационным опытом;

7. креативность в профессиональной сфере;

8. наличие рефлексивной культуры.

При этом автором отмечается, что в *нынешнем состоянии системы педагогического образования сформировать у педагога указанные качества не представляется возможным.*

Близкая по сути классификация основных педагогических компетенций положена в основу одной из современных методик оценки работы учителя (Л.М. Митина [110], Дж. Хазард, А.М. Раевский, Л.М. Митина [111], и др.). В данной классификации выделяются:

1. Методическая и предметная подготовка учителя:

1.1 способность контролировать уровень знаний учащихся;

1.2. способность устно и письменно предъявлять учащимся учебный материал;

1.3. способность организовывать учебную работу на уроке;

1.4. способность использовать различные методы обучения.

2. Коммуникативные способности, умение создавать творческую атмосферу на уроке:

2.1. способность вести диалог с учащимися;

2.2. способность насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами;

2.3. способность поддерживать дисциплину на уроке.

В основе данных способностей, несомненно, лежат определенные личностные качества, которые обеспечивают их реализацию. Например, в работе Л.М. Митиной [110], выделено 55 качеств учителя, значимых для осуществления им педагогической деятельности: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность,

доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность.

Однако роль личностных качеств в формировании профессиональной компетенции педагога *вторична* по отношению к роли профессиональных умений-способностей (они занимают вторичную позицию по отношению к общедеятельностным умениям-способностям). С нашей точки зрения при анализе педагогического профессионализма в первую очередь следует говорить о *способностях к педагогическому целеполаганию, педагогическому мышлению, педагогической рефлексии*, дополнив их способностями к *планированию своей педагогической деятельности и к экспертированию ее результатов и последствий*.

Подобная иерархизация следует уже из того, что представляется маловероятным осуществлять работу по развитию профессионализма учителя одновременно по всему спектру качеств, умений, способностей. Глубинной же причиной именно такой расстановки профессиональных умений по степени их важности является то, что основной интегральной способностью современных выпускников школ должна быть способность к саморазвитию (см. параграф 1.2). В настоящее время общепризнанный аксиоматический характер носит в педагогической науке утверждение, что педагог может сформировать у учащихся лишь то, чем обладает сам (в более частной формулировке, может научить лишь тому, что умеет сам). Переформулируя данную аксиому можно сказать, что саморазвивающегося выпускника может сформировать только саморазвивающийся учитель. Однако, саморазвитие является не непосредственной профессиональной способностью, а проявлением наличия некоторых из них, который требуют своего специального выделения и анализа.

Требование к саморазвитию учителя в той или иной форме содер-

жится практически во всех современных работах, посвященных профессионализму педагога (например, в виде стремления к самообразованию). Многими авторами в педагогическом труде выделяются отдельные элементы, связанные с процессом саморазвития учителя. Однако лишь в последние годы вскрыт и проанализирован механизм обеспечения саморазвития личности. Многочисленные исследования профессиональной деятельности и условий ее развития и саморазвития показали, что в основе профессионального саморазвития лежит проектирование субъектом деятельности своей собственной деятельности (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий, и др.). Исследованию роли проектирования в деятельности современного учителя посвящены работы В.К. Зарецкого, В.Р. Имакаева, С.И. Краснова, Р.Г. Каменского, В.И. Слободчикова и др.. В них показано ведущее значение данной профессиональной способности педагога для успешного осуществления им в современных условиях педагогической деятельности. Отражением данного факта является включение проектирования в структуру современной педагогической деятельности.

Покажем взаимосвязь профессионализма и проектирования.

В работах Краснова С.И. [94,95] профессионализм педагога рассматривается в рамках схемы «хочу-могу». С точки зрения развития своей педагогической ситуации педагог должен хотеть изменять свою собственную деятельность и уметь ее менять. Это означает, что в структуре профессионального сознания современного учителя важное место занимают не столько его специальные (предметные и методические) умения и личностные качества, сколько «мета-умения», позволяющие управлять процессами рефлексии, идеализации, целеполагания, конструирования способов действий и т.д. (В.А. Болотов, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко). Совокупность данных умений как раз и образует способность к проектированию своей педагогической деятельности. Соответственно, профессионализм современного педагога определяется сочетанием двух интегральных параметров: уровнем его специальной квалификации (предметно-методических умений и личностных качеств), и уровнем проектных умений. На основе соотнесения двух этих параметров может быть

построена простейшая классификация профессиональных позиций современного педагога (таблица 2):

Таблица 2.

Уровень проектных умений / Уровень квалификации	«высокий»	«низкий»
«высокий»	«полипрофессионал»	«специалист»
«низкий»	специалист в другой сфере деятельности («совместитель»)	«молодой специалист»

Не останавливаясь подробно на характеристиках каждой из позиций (см. работы перечисленных выше авторов), отметим, что «полипрофессионал» – это педагог, обладающий успешным опытом работы в различных проблемных педагогических ситуациях и имеющий внутренний мотив к продолжению своего профессионального развития (видит свою недостаточность для решения существующих педагогических задач и организует свою поисковую деятельность, направленную на разрешение стоящих перед ним проблем, в силу чего становится не только преподавателем, но и в определенной мере дидактом, методистом, коррекционным педагогом, психологом, теоретиком и т.д.. – в той мере, в которой это необходимо ему для реализации задач современного развивающего образования). В отличие от «полипрофессионала» у «специалиста» отсутствует внутренний мотив к дальнейшему профессиональному развитию (он удовлетворен той планкой, которая уже достигнута в его деятельности; ведущими задачами его педагогической работы сохраняются задачи традиционного обучения; в случае снижения результативности его педагогического труда причины видит в отсутствии необходимых условий, ответственность за создание которых должны нести, с его точки зрения, окружающие – правительство, администрация, родители, ученые, психологи и т.д.).

Итак, определение степени профессионального мастерства педагога требует наличия двух «шкал»: традиционной квалификационной, и проектной. «Измеряемые» ими знания, умения, способности не равнозначны по своему значению с точки зрения влияния на происходящие в образовании преобразования. Очевидно, что развитие системы образования не может быть связано с деятельностью «специалистов» (они

могут лишь обеспечивать стабильное функционирование в неизменных условиях). Развитие системы образования не может обеспечиваться и за счет «совместителей», так как их профессиональные ценности лежат вне сферы образования. Развитие образовательных систем различного уровня базируется на деятельности именно «полипрофессионалов», проектирующих свою педагогическую деятельность. Овладение проектными способами работы «молодыми специалистами», в перспективе приводит к пополнению рядов «полипрофессионалов» и обеспечивает системе образования перманентное развитие. Следовательно, проектирование, как ключевая способность современных педагогов-профессионалов («полипрофессионалов»), обеспечивающих развитие системы образования, должно рассматриваться как фундаментальная характеристика профессионализма современного педагога.

Принципиальной особенностью деятельности «полипрофессионала» является его систематическая работа по рефлексивному анализу своей педагогической деятельности, в результате которой происходит построение модельного (идеального, концептуального, целостного) образа его личной педагогической ситуации. Данный анализ содержит вербализацию и фиксацию представлений педагога о четырех основных составляющих его педагогической деятельности: о себе (как учителе), классе, предмете и применяемой им педагогической технологии – и выделение в них наиболее лично значимых для него компонент. Сочетание и структура данных компонент педагогической деятельности, в качестве модельного представления, образует педагогическую ситуацию конкретного учителя. Можно сказать, что отличительной чертой педагога-профессионала («полипрофессионала») является способность к идеализации, которая используется им для анализа собственной деятельности (подробнее см. «Глава 2»). Обладание или становление такой способности является одним из показателей и необходимых условий развития профессионализма современного педагога.

Другая причина необходимости широкого использования проектирования в педагогической деятельности носит управленческий характер. В настоящее время за каждым отдельным образовательным учреждением нормативно закреплены большие права, которые позволяют ему во многом самостоятельно управлять собственным развитием.

Для того, чтобы деятельность учреждения образования была мак-

симально эффективна, необходима специально продуманная в каждом конкретном учреждении система управления этой деятельностью. Управление гуманитарной системой, в отличие от управления естественно-научной системой, должно базироваться как минимум на следующих принципах:

1. принцип учета собственных целей сотрудников при принятии управленческих решений;

2. принцип соорганизации и согласования деятельности всех ее участников (для избегания эффекта «лебедя - рака - щуки»).

Проецируя общие требования к управлению гуманитарными системами (Э.А. Уткин, [170]) на управление учреждениями образования видим, что управленческая деятельность должна содержать:

1. анализ ситуации в учреждении образования - описание существующего материально-технического и кадрового обеспечения, загруженность сотрудников, виды осуществляемой деятельности, качественный и количественный состав участников (учителя, ученики, родители, спонсоры, ...), используемое дополнительное обеспечение, решаемые задачи, и пр.;

2. модель «идеальной» ситуации - по аналогичной схеме;

3. систему мер по реализации «идеальной» модели - индивидуальные планы учителей, описание необходимого дополнительного нормативно-управленческого обеспечения (изменения в учебном плане, дополнительный функционал, дополнительные или лишние штатные единицы или управленческие органы и т.д.), привлекаемые специалисты, этапы осуществления мер.

По сути, перечисленные элементы управленческой работы адекватны этапам системного проектирования (Ю.В. Громыко, [57], подробнее см. «Глава 2»).

Проектная деятельность всегда нацелена на повышение мастерства проектанта, рост и развитие его профессионализма. По видимому, это единственное универсальное средство, позволяющее субъекту деятельности постепенно снимать возникающие в его деятельности противоречия и повышать результативность его работы, т.е. - с точки зрения учителя - качество образования его учащихся.

Покажем, что изменения во взглядах на педагогический профессионализм требуют соответствующих изменений в теории и практике

подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

В рамках традиционных представлений о повышении квалификации педагогов речь идет об организации перехода учителя из профессиональной позиции «молодой специалист» в профессиональную позицию «специалист». В настоящее время на первое место выдвигается задача формирования у педагогов профессиональной позиции «полипрофессионал» (в указанном выше смысле). Переход «молодой специалист» – «полипрофессионал», как и переход «специалист» – «полипрофессионал», может и должен рассматриваться не как факт *усовершенствования* профессиональных качеств, а как факт *развития* (качественного скачка) педагогического профессионализма педагога, поскольку сопровождается *качественными* изменениями в сфере его профессиональных способностей (за счет приобретения способности к рефлексии, идеализации, целеполаганию, и т.д.) и в структуре его профессиональной позиции (в первую очередь, в системе педагогических ценностей, целей, задач). В результате данного качественного «скачка» педагог приобретает умения-способности, позволяющие ему самостоятельно развивать свою собственную педагогическую деятельность. Приобретаемая в результате подобного профессионального перехода способность к самостоятельному развитию собственной деятельности является ни чем иным как *способностью к проектированию собственной деятельности*.

Итак, коротко резюмируем проделанный анализ.

Традиционный подход к совершенствованию профессиональных качеств педагога содержит ряд специфических черт:

1. источник роста профессионализма педагога находится *вне* его сознания;

2. предлагаемые направления профессионального совершенствования не соответствуют *конкретным педагогическим ситуациям* учителей и в следствие этого *не являются востребованными* ими (следовательно, маловероятно, что после курсов повышения квалификации учителя будут вносить в свою деятельность какие-либо изменения).

Традиционная организация системы повышения квалификации учителей соответствовала вполне определенным социальным условиям и отвечала конкретным задачам. Наиболее существенные из них:

1. достаточно редкое возникновение в естественных науках новых парадигмальных представлений;

2. господство монокультурных взглядов как в гуманитарных науках так и в общественном сознании в целом;

3. государственное управление людскими потоками, следствием чего явилось, в частности, то, что система образования была нацелена на формирование конкретного количества выпускников с конкретным набором профессиональных знаний и умений под конкретные места работы в народном хозяйстве.

Современная ситуация отличается от прежней кардинальным образом, а именно:

1. быстрые темпы развития техники привели к множественному возникновению новых знаний прикладного характера, причем объем новой информации увеличивается экспоненциальным образом;

2. разрушение идеологической монополии привело к появлению мировоззренческого плюрализма и равноправному сосуществованию разнообразных систем гуманитарных взглядов;

3. отсутствие системы государственного обеспечения работой требует от выпускников умений самостоятельно строить свою профессиональную траекторию.

В этих условиях меняется роль учителя, что влечет за собой изменение взглядов на оценку его профессиональных качеств, из чего следует и необходимость изменения системы «повышения квалификации» педагога.

Во-первых, формируя у учащихся умения самостоятельно строить траекторию своего движения (при изучении предмета, при выборе видов внеучебной деятельности, при определении своего будущего), учитель должен сам демонстрировать такие умения.

Во-вторых, даже не выходя за рамки решения традиционных учебных задач, в современных условиях учитель вынужден самостоятельно ориентироваться в массе возникающих научных и квазинаучных течений, формировать свой собственный взгляд на предлагаемые различными научными школами теории, определять свой собственный стиль организации учебной работы.

Из этого вытекает, что в современных социальных условиях одним из наиболее существенных профессиональных качеств педагога яв-

ляется умение выстраивать им свою собственную социально-деятельностную траекторию. Иначе говоря, преподаваемый им предмет, применяемые им способы организации занятий, и более широко, его собственная жизнедеятельность становятся для учителя предметом специального осмысления, изучения и последующего практического преобразования. Технически, средством преобразования собственной деятельности является проектирование. Таким образом, в современной системе образования проектирование должно рассматриваться не просто как одно из профессиональных умений педагога, а в качестве фундаментальной педагогической компетенции.

Проделанный анализ позволяет сделать нам вывод, что в современной ситуации ведущей профессиональной компетенцией педагога является умение-способность проектировать им свою собственную педагогическую деятельность. Если самоопределение педагога нацеливает его на совершенствование своей педагогической деятельности, то практическое осуществление процедуры проектирования является «делом техники» и постепенно накапливаемого опыта. В силу сложности структуры самой педагогической деятельности, процедура педагогического проектирования, однажды начавшись, будет осуществляться итерационным образом до тех пор, пока учитель не покинет эту сферу деятельности, либо не произойдет его переопределение. Это говорит о том, что педагогическое проектирование принципиально является перманентным процессом, охватывающим всю временную шкалу педагогической деятельности.

Рассмотрение проектирования как базовой компетенции современного учителя приводит нас к необходимости анализа сложившейся системы переподготовки, повышения квалификации и развития профессионализма педагогов. Усовершенствование или повышение квалификации (в традиционном смысле) не может привести к появлению принципиально новых умений-способностей («сколько ни усовершенствуй керосиновую лампу, электрическая все равно не получится»).

Выводы к Главе 1:

- В современной образовательной ситуации анализ уровня педагогического профессионализма, основывающийся только на учете его предметно-методических знаний и личностных качеств, не является достаточным в силу того, что: а) существенно изменился смысл со-

временной педагогической деятельности; б) представляется маловероятным осуществлять работу по «повышению квалификации учителя», которая давала бы положительные сдвиги по всему «качественному» спектру; в) в современных быстро меняющихся и не стабильных условиях профессионализм определяется не столько тем, каков психофизиологический потенциал человека, сколько тем, как он умеет его мобилизовать и направить на реализацию своих профессиональных целей.

- В структуре профессионального сознания современного учителя ведущее место занимают не его специальные (предметные и методические) знания и умения, а «мета-умения», позволяющие управлять процессами рефлексии, идеализации, целеполагания, конструирования способов действий и т.д.

- Уровень профессионализма современного учителя должен фиксироваться в первую очередь через совокупность ведущих профессионально-деятельностных умений и ценностных ориентаций, соотношение которых (наряду с традиционными квалификационными характеристиками) определяет его профессиональную позицию («полипрофессионал», «специалист», «молодой специалист», «совместитель»).

- Принципиальной особенностью деятельности современного педагога-профессионала является его систематическая работа по рефлексивному анализу своей педагогической деятельности, в результате которой происходит построение модельного (концептуального) образа его личной педагогической ситуации (процедура идеализации).

- Источником собственных целевых установок профессионала является его личная педагогическая ситуация, фиксация которой является результатом анализа представлений педагога о четырех основных составляющих педагогической деятельности: о себе (как учителе), классе, предмете и применяемой педагогической технологии – и выделении наиболее лично значимых компонент. Сочетание и структура данных компонент педагогической деятельности на данный момент времени образует конкретную педагогическую ситуацию конкретного учителя.

- Переход «молодой специалист» – «полипрофессионал», как и переход «специалист» – «полипрофессионал», может и должен рассматриваться не как факт усвершенствования имеющихся профессиональных

качеств, а как факт развития (качественного скачка) педагогического профессионализма учителя, поскольку сопровождается качественными изменениями в сфере его профессиональных умений, а следовательно, и в структуре его профессиональной позиции.

- Осуществление инновационной деятельности и управление данной деятельностью требует освоения педагогом и управленцем позиции «полипрофессионала». Развитие системы образования базируется на деятельности «полипрофессионалов», проектирующих свою педагогическую и управленческую деятельность. Проектирование должно рассматриваться как фундаментальная характеристика профессионализма современного педагога.

- Проведенный анализ приводит нас к необходимости подробного рассмотрения сути проектирования и путей соединения проектной работы с развитием профессионализма педагогов.

Глава 2. Содержание и формы педагогического проектирования, как фактора развития педагогического профессионализма

2.1. Методология проектирования и проектного мышления

Проектирование, как «идеальное промысливание и практическое воплощение того, что должно быть» (Н.Г. Алексеев) – особый вид человеческой деятельности, в силу чего требует и особым образом организованного мышления. В рамках системноисследовательской методологии, разработанной и сформулированной методологической группой под руководством Г.П. Щедровицкого, следует говорить об особом проектном типе исследовательской деятельности. Остановимся кратко на общих представлениях о проектном мышлении, его составляющих и путях его формирования.

Проектирование, понимаемое как концептуальный замысел и практическое воплощение того, что должно быть – представляет собой деятельность, которая совершается прежде всего в пространстве ценностей, целей, задач, проблем. Проектируя, человек имеет дело не с реальными субъектами его коммуникации, используемыми или требуемыми ресурсами, применяемыми или отсутствующими средствами, а с соответствующими понятиями, которые присутствуют в сознании проектанта. Именно в мышлении человека анализируется его деятельностная ситуация, фиксируется его профессиональная проблема, осознается предполагаемое средство ее разрешения и, таким образом, рождается проектная идея. Лишь после этого можно самоопределяться относительно проектной идеи как с точки зрения степени ее соответствия действительности, так и с точки зрения желательности или нежелательности ее воплощения. И, тем самым, сделать собственную деятельностную ситуацию предметом преобразования с целью реорганизации ее желаемым образом, и нахождения способов построения желаемого будущего.

В свое время первой всеобщей формой работы с сознанием было богословие, затем (с XVII века) вершиной форм работы с сознанием стала наука. В настоящее время именно проектные формы мышления являются эпицентром развития всех форм и структур сознания (прежде

всего см. Ю.В. Громыко, [57]). Это связано с тем, что в основе проектировочной деятельности лежит нормировочная деятельность, т.е. деятельность по введению представлений о должном (нормальном, требуемом, желаемом, удовлетворяющем личным нормам). Однако, как указывал Г.П. Щедровицкий, нормирование лежит в основе мышления вообще, поскольку без представления о должном мышления вообще не существует. Отличительные черты проектного мышления в том, что а) в нем представление о должном строится вполне осознанно; б) кроме нормирующей функции оно обладает также перспективно-ориентирующей функцией. Проектное мышление помимо фиксации того, как должно быть, всегда нацелено на проявление того, как этого добиться в будущем.

Являясь вершиной форм работы с сознанием и мышлением, проектное мышление должно снимать весь исторический ряд развития мыслительных форм с точки зрения развития в них нормирующей и ориентационно-перспективной функций (в свою очередь это говорит о том, что для овладения проектным мышлением необходимо одновременно овладевать всеми существующими формами мышления).

Первым этапом в развитии нормирующей и ориентационно-перспективной функций мышления явился платонизм, в котором впервые осознанно были выделены и оформлены идеальные конструкции сознания. В рамках платонизма появились идеализации и представления об идеализациях, тем самым впервые появился материал для анализа самого мышления. Фактически платонизм зафиксировал наличие идеального пространства и показал, что идеальное может быть отражено в языке. Особенно важно, что платонизм раскрывает двоякую структуру языка: в язык, наряду с «именами», указывающими на тот или иной конкретный предмет, входят также «понятия», которые отражают наличие в мире «сущностей» (нормируя тем самым сознание человека).

Следующий шаг был сделан Аристотелем, который зафиксировал в мышлении наличие логической, и в первую очередь категориальной, структуры. Это впервые позволило построить идеальный (т.е. в идеальном пространстве) механизм работы с платоновскими идеализациями, фиксировать не только понятия, но и логические взаимосвязи между понятиями. Тем самым Аристотель показал наличие в языке категориально-понятийной логической структуры и доказал возможность

описывать с ее помощью действительность.

В рамках схоластической богословской традиции формировалось понимание позиционности мышления, т.е. зависимости его от самоопределения личности по отношению к абсолютным истинам. В новое время в мышлении (и языке) было вскрыто наличие предметно-модельных ядер, организующих (в рамках фиксированной области мышления – предмета мышления) процесс мышления в соответствии с некими определенными моделями. Фактически, это означало начало формирования современного научного мышления. Затем в рамках диалектического (и в последствии трансцендентального) мышления был вскрыт исторический характер понятий и категорий, изучен процесс и механизм их рождения и развития. Методологическое мышление позволяет фиксировать границы существующих в сознании систем представлений, осуществлять проблематизацию, распрямечивание и перепредмечивание.

Лишь пройдя через данные ступени развития стало возможным в сознании строить идеальные конструкции, относиться к ним как с точки зрения степени их соответствия действительности, так и с точки зрения их желательности или нежелательности, проанализировать мыследеятельность самоопределяющегося субъекта и, наконец, сделать данную мыследеятельность предметом преобразования, с целью организации ее таким образом, чтобы субъект нашел способы построения желаемого им будущего. Собственно, проектное мышление и есть мышление, превращающее ситуативную мыследеятельность в предмет преобразования.

Продуктом проектного мышления является проектная идея, а в последствии – проект, наличие которого не всегда предполагает его автоматическую реализацию, но выполняет важнейшую ориентационную функцию в качестве носителя описания возможных преобразований форм организации деятельности. Проект выполняет также важнейшую функцию в качестве инструмента освоения умения преобразования своей деятельности. При этом содержание проекта является адекватным содержанию сознания проектанта, поскольку выросло из него. В силу этого, заложенные в проекте действия являются для проектанта соответствующими его личным нормам и не вызывают у него отторжения.

Существует классификация типов мышления, удобная для описания

мыслительных процессов, осуществляющихся в процессе проектирования. В простейшем случае в основу данной классификации положены два параметра: природа объектов мыследеятельности и способы оперирования с данными объектами. Каждому из параметров сопоставлено по два возможных принципиально отличных значения (таблица 3).

Таблица 3.

Способы оперирования	Природа объектов мыследеятельности	Имеющие непосредственный аналог в окружающем мире	Не имеющие непосредственный аналог в окружающем мире
Комбинаторное манипулирование, сочетание		«обыденное», «бытовое» мышление	«квазитеоретическое» мышление
Связывание, фиксация существенного взаимного влияния		«эмпирическое» мышление	«теоретическое» мышление

В итоге получается четыре распространенных на практике типа «проектного» мышления: «бытовое», «эмпирическое», «теоретическое» и «квазитеоретическое». Ценность данной классификации в том, что она позволяет описать типичную динамику развития проектного мышления в ходе освоения способов проектной работы. Как правило первоначально проектант находится на уровне «бытового» или «квазитеоретического» мышления. Это проявляется в том, какую терминологию и каким образом он использует. Образно говоря, «бытовой» уровень мышления соответствует речи по типу «что вижу – о том пою», когда проектантом осуществляется простое перечисление фактов и событий, без соотнесения их друг с другом по степени важности, общности, частоты появления и т.д.. На этом этапе осуществляется платоновское мышление (в основном мышление «в именах», и частично в понятиях), поскольку главной задачей такой перечислительной риторики является указание на объекты действительности и деятельности проектанта, их поименование (причем, в спонтанной речи на первое место выходят, как правило, объекты деятельности, наиболее значимые для человека).

«Квазитеоретическое» мышление проявляется в попытке оперировать научными, теоретическим терминами, заимствованными из литературы, смысл которых на самом деле проектанту до конца не понятен (он не в состоянии применить данные теоретические термины к своей

практической работе).

Понятийно-логическая работа по систематизации, классификации, иерархизации и пр. представлений проектанта, используемых им имен и понятий, позволяет ему освоить «эмпирическое» мышление, что вполне достаточно для осуществления им успешного проектирования (классификация и иерархизация педагогом своих педагогических целей, ресурсов, действий уже говорит о появлении у него идеального, концептуального образа своей педагогической ситуации).

Осуществление проектного мышления (проектирования) не возможно без осуществления в снятой форме иных форм мышления. Однако оно имеет и собственную специфику – проектное мышление принципиально ситуативно, поскольку его конечной целью является нахождение механизмов преобразования конкретной, реализованной в действительности в настоящее время ситуации (в силу этого понятие «ситуация» является одним из ключевых понятий проектирования).

Следует различать одноактное проектирование, которое заключается в изготовлении одного конкретного проекта, или даже системы проектов, которые разворачиваются вокруг некоего единого центрального проекта, и перманентное проектирование, при котором очередной акт проектирования проблематизирует или (и) расширяет и углубляет результаты предшествующего проектирования.

В случае перманентного проектирования существенным является «пограничный» период, когда происходит анализ ситуации, сложившейся в результате реализации какого-либо проекта. На необходимость перманентного проектирования указывает наличие процессов самоопределения, идущих в процессе сопоставления исходного проектного замысла с достигнутыми результатами, и заканчивающихся постановкой новых проектных целей. При осуществлении перманентного проектирования важнейшее значение имеет не результат конкретного проектного действия, а удержание целостности и взаимосвязанности всей проектной деятельности. Развертывающиеся в ходе перманентного проектирования процессы самоопределения, анализирования ситуации и построения ее идеального образа, целеполагания, постановки проблем и перевода их в задачи, последующего планирования путей решения задач, решения поставленных задач, оценки (экспертирования) полученных результатов, оказывают решающее значение на строительство каждой

личности и коллектива в целом. В рамках перманентного проектирования принципиально невозможным является разделение мышления и действия и закрепление их за разными носителями мыследеятельности. Опыт реализации замысла должен получать и накапливать тот же самый проектант, который совместно с остальными участниками проекта формирует и вырабатывает замысел. В силу того, что процессы самоопределения, которые касаются каждого участника деятельности, происходят только при наличии у них одновременно и собственных целей, и опыта их достижения, является невозможной ситуация, когда замысел вырабатывает один участник мыследеятельности, а опыт реализации данного замысла накапливает другой. В лучшем случае, подобная ситуация указывает на наличие идеологического манипулирования, в худшем случае происходит имитация деятельности вообще.

Принципиальное отличие перманентного проектирования (которое реализуется в педагогической деятельности) от одноактного в том, что его «продуктом» является не столько разрешение конкретной проблемы (учебник, сборник дидактических материалов и пр.), сколько создание «механизма» разрешения практически любых проблем, каковым является коллектив (команда) проектантов.

Очертив, что такое проектирование, необходимо описать механизмы его организации и условия его осуществления.

В настоящее время накоплен большой опыт осуществления проектной деятельности и достаточно отработана специфическая форма ее организации, называемая организационно-деятельностной игрой (ОДИ). Предметом организационно-деятельностной игры является взаимоотношение между устройством профессиональной деятельности и форм осознания этого устройства человеком, ее осуществляющим. Результатом ОДИ является перестройка и переструктурирование деятельностных систем, представители которых принимали в ней участие.

Первоначально проектным коллективом осознается расхождение между воспроизведенным в имитационном режиме устройством их профессиональной практики и их собственным представлением об этой практике (для этого необходимо проявить как устройство самой практики, так и представления о ней, что говорит о необходимости присутствия методологической позиции). Для преодоления этого расхождения ставятся две цели: выработать представление, соответствующее

реальной практике; построить идеальное представление о практике, соответствующей проявленным представлениям. Результатом достижения данных целей является устранение (частичное) противоречия между воспроизводимым устройством профессиональной деятельности и представлениями о ней. Если у участников ОДИ при этом обнаруживается расхождением между реально осуществляемой деятельностью и идеальным (в смысле «желаемым») представлением об этой деятельности, то может быть поставлена задача преобразования самой профессиональной деятельности в соответствии с данными идеальными представлениями. Но для того, чтобы превратить деятельность в предмет управленческого воздействия, необходимо не только знать как эта деятельность устроена и осуществляется, но и какими способами можно на нее воздействовать.

В гуманитарной системе, т.е. в системе индивидуумов, индивидуальностей, личностей, единственным способом воздействия на систему является личностное воздействие со стороны одного человека на других членов коллектива. Поэтому принципиально важным становится отношение самих проектантов к возможности оказания влияния на окружающих именно ими самими. Позиция «маленького человека», от которого ничего не зависит, не позволяет включиться в реальную проектную деятельность. Наличие или отсутствие подобной позиции в ходе проектной работы проявляется в том, осуществляет ли проектант попытки выхода в управленческую позицию по отношению к процессам, протекающим на игре, или нет (в этом проявляется позиционность его мышления).

Субъект проектирования – проектант – всегда находится в конкретной жизненной ситуации. Побудительной причиной, заставляющей его предпринимать специальные шаги, направленные на преобразование данной ситуации, является рассогласование между представлениями проектанта о должном и его же представлениями о существующем. Наличие данной «разности потенциалов» является достаточным условием для запуска проектировочной работы. Однако, для успешности ее осуществления необходимо выполнение еще ряда условий.

Во-первых, у субъекта проектирования должно быть сформировано определенное видение его ситуации, у него в сознании должен содержаться идеальный (концептуальный) образ этой ситуации и этот образ

должен быть представлен им в языковой и символической форме (вербализован, отображен). Это требование говорит о необходимости специальной работы, называемой «идеализация» (или «концептуализация», которая отсутствует в традиционных формах повышения профессионализма педагогов).

Во-вторых, проектант должен самоопределиться относительно данной ситуации. В случае совпадения его субъективной оценки с его же субъективными нормами проектирование не является для него необходимым.

В-третьих, должна быть описана желаемая ситуация, поскольку расхождение между ней и действительностью позволяет сформулировать ближайшие и перспективные цели деятельности субъекта.

Далее, необходимо сформулировать предполагаемые шаги, осуществление которых должно привести к достижению поставленных целей, зафиксировать критерии, по которым проектант предполагает оценивать степень успешности осуществляемых шагов.

Образно говоря, столкнувшись в своей практической деятельности с какой-либо проблемой, проектант должен сначала осуществить переход в идеальное пространство, построив в нем образ своей проблемы (расхождения между действительным и желаемым). В идеальном же пространстве он должен сконструировать «мост», позволяющий (предположительно) преодолеть преграду. Лишь после этого можно снова возвратиться в практическую деятельность, реализуя спроектированные в идеальном пространстве шаги, приступая к реальному построению спроектированного «моста». Идеальный (более точно, модельный, или концептуальный, целостный) образ своей деятельностной ситуации, как и идеальный образ желаемой ситуации играют роль «опор», отсутствие которых в принципе не позволяет приступить к построению «моста через проблему». В силу этого процедура идеализации играет в проектировании столь же важную роль, что и рефлексия, самоопределение, целеполагание и планирование деятельности.

Все перечисленные выше действия органически вписываются в ткань организационно-деятельностной игры, что и позволяет осуществлять в ее рамках деятельностное проектирование. В целом, схема проектирования, осуществляемая в организационно-деятельностных играх, имеет следующий вид (первые пять пунктов составляют суть

проектной идеи, из них первые три позиции составляют суть идеализации, осуществляемой проектантом):

1. анализ ситуации и построение ее идеального образа: выделение основных элементов своей деятельности и ведущих (лично значимых) связей между ними;

2. рефлексия: фиксация оснований своей деятельности (причин, побуждающих производить именно такие действия и операции, смыслов производимых действий и операций), а также затруднений (проблем), с которыми столкнулся проектант;

3. целеполагание: формулировка основных задач и перспективных целей;

4. фиксация ожидаемой ситуации: формулировка основных ожидаемых позитивных сдвигов и возможных негативных последствий;

5. определение и планирование основных средств воздействия на ситуацию с целью ее изменения в ожидаемую сторону (планируемых шагов, действий);

6. определение необходимых ресурсов (материальных, финансовых, интеллектуальных, человеческих, управленческих, эмоциональных, кооперационных, идеологических, властных и т.д.);

7. разработка измерительной системы: определение измеряемых параметров, способов и сроков измерений, критериев достижения ожидаемых результатов;

8. анализ возможных негативных последствий и способов коррекция деятельности.

Многочисленные эксперименты, а также практика проведения организационно-деятельностных игр в различных производственных сферах показали [2, 3, 5, 22, 25, 30, 31, 38, 57, 58, 71, 73, 82], что проектирование позитивным образом влияет на профессионализм проектанта, что проявляется, в частности, в выделении им в своей деятельности ведущих побудительных мотивов, вербализации и конкретизации своих собственных профессиональных целей и проблем, анализе своей профессиональной деятельности и выделении ее основных составляющих, определении и планировании возможных шагов по улучшению ситуации, определении критериев достижения своих целей. В рамках данной работы особо отметим, что проектирование не только требует, но и одновременно развивает такие деятельностные умения-способности

как: рефлексия, идеализация, целеполагание, планирование и экспертирование. В данной работе особо фиксируется, что осуществление и освоение проектирования требует развития такого существенного умения как построение идеального образа своей деятельностной ситуации.

Принципиально важно, что овладеть проектной культурой нельзя чисто теоретически («на словах»). Проектирование – это с необходимостью активная мыследеятельность относительно своей практической деятельности, направленная на ее преобразование. Многочисленные исследования [2, 3, 5, 22, 25, 30, 31, 38, 57, 58, 71, 73, 82] показали, что реальное (не фиктивное) овладение проектной культурой возможно только в процессе проектирования своей собственной деятельности как минимум «в паре» с методологом, владеющим данной культурой. Из этого следует принципиально важный вывод – овладение проектной культурой с необходимостью требует активной работы проектанта в специально организованных условиях, из чего вытекает необходимость анализа условий, способствующих овладению проектантами способами проектной работы.

Однако между проектированием и освоением проектирования существует принципиальное различие: целью проектирования является проект (становление проектных способностей является возможным побочным результатом), в то время как при освоении проектирования целью является формирование проектных способностей. Существует аналогия между освоением проектирования и решением учебных задач в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: разработка проекта является лишь внешней задачей осуществляемой работы, в ходе которой достигается основная цель – развитие мышления и освоение нового способа действий. Освоение проектных способов работы, требует не только осуществления проектирования, но и последующей рефлексии проектировочного процесса. Принципиальная сложность овладения проектными способами работы заключается в необходимости «двухслойной» рефлексии: рефлексии проектантом своей педагогической практики в ходе разработки своего педагогического проекта, и последующей рефлексии своей проектной деятельности. Процессы проектирования разворачиваются по традиционной проектировочной схеме: анализ ситуации, выделение проблем, целеполагание, разработка

средств реализации проекта, фиксация ожидаемых результатов и критериев их достижения. Рефлексия проектной деятельности базируется на основе анализа проводимой в ходе проектирования работы по построению концептуального образа своей педагогической ситуации, конструированию средств преобразования личной педагогической практики и т.д. В результате проводимой самим проектантом рефлексивной работы происходит фиксация и соотнесение его проектных умений на начало и конец проектирования и понимание причин произошедших изменений (или их отсутствия).

Таким образом, необходимым условием освоения проектных способов работы является осуществление проектантом реального проектирования: описание личной ситуации; проблематизация личных профессиональных норм (формулировка и критическое к ним отношение); построение образа желаемой ситуации; фиксация затруднений в своей профессиональной работе; выделение в своей работе наиболее существенных действий, смыслов и причин их осуществления; и т.д..

В том случае, когда целью организации проектирования является не столько разработка конкретных проектов, сколько освоение проектантами способов проектной работы, рефлексивная деятельность (фиксация и соотнесение своих проектных умений на начало и конец проектирования и рефлексия причин произошедших изменений), является ключевой в их работе. Следовательно, другим необходимым условием освоения проектирования является специальным образом организованная рефлексивная деятельность проектантов, нацеленная на проявление и анализ происходящих в ходе осуществления проектирования изменений.

2.2. Проектирование в современной педагогической деятельности

В современной педагогической практике накоплен определенный опыт использования тех или иных элементов проектной деятельности, что говорит о наличии в системе образования сложившихся предпосылок для широкого распространения в ней педагогического проектирования. Наиболее существенными из них является разработки инновационных проектов различного уровня и работа учителя по обобщению им своего педагогического опыта (которую он осуществляет в процессе

прохождения курсов повышения квалификации и (или) готовясь к аттестации).

Покажем взаимосвязь между обобщением педагогического опыта и педагогическим проектированием.

Деятельность учителя, как любая деятельность, в своей внешней форме состоит из действий, поступков и операций. Но данные поступки не являются абсолютно случайными, бессистемными и бесцельными. Они, как правило, целенаправленны и призваны решить вполне конкретные задачи. Поэтому во внутреннем плане деятельность содержит цели и задачи, которым подчиняются как отдельные наши поступки так и серии наших действий, а также мотивы и намерения, из которых проистекают задачи и цели.

В процессе осуществления деятельности педагог использует какие-либо средства, механизмы, ресурсы, которые также являются внешне наблюдаемыми. Однако, каждое средство имеет границы его применимости, поэтому во внутреннем плане им осуществляется определенный самоконтроль, применяя средства в рамках определенных ограничений.

После осуществления действий педагог получает продукт, который является внешним результатом его деятельности. Он сравнивает полученный продукт с ожидаемым или желаемым, делает оценку и ищет причины неудачи, если продукт его не удовлетворяет. Во внутреннем плане результатом деятельности является ее анализ. На этом этапе у педагога и появляется опыт, как результат анализа его собственной деятельности.

Итак, в рамках простейшей модели, достаточной для анализа процедуры обобщения накопленного опыта, деятельность содержит два плана: внешний и внутренний – каждый из которых делится на три уровня (таблица 4):

Таблица 4.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	
ВНЕШНИЙ ПЛАН	ВНУТРЕННИЙ ПЛАН
Действия, поступки, дела.	Мотивы, намерения, замыслы, задачи, цели (по сути – разрешаемые проблемы).
Механизмы, средства, ресурсы.	Ограничения.
Продукт, результат, последствия.	Анализ, рефлексия, планирование, проектирование.

Анализ накопленного педагогического опыта в целом осуществляется по данной схеме (хотя зачастую это происходит не осознанно). Сначала учитель отбирает поступки и действия, наиболее важные и значимые для него. Как правило, это либо действия, которые у него не получились так, как было задумано, либо наоборот, которые получились очень хорошо. Действия первого типа (не получившиеся) важны тогда, когда учитель формулирует перспективную проблему, на разрешение которой будет впоследствии обращать особое внимание. Действия второго типа – получившиеся, удачные – важны для того, кто обобщает свой опыт. Осуществляя процесс осознания (для последующего описания) собственного опыта учитель с необходимостью одновременно анализирует проделанную им к этому моменту работу и ее успешность, но в том же самом заключается по сути и анализ сложившейся на момент проектирования педагогической ситуации учителя.

Когда эта работа проделана, педагог может выделить в своих делах и целях некоторые достаточно часто встречающиеся моменты. Эти часто встречающиеся моменты и являются для него ключевыми, так как они являются *общими* для совокупности его действий. Обобщение накопленного опыта – это нахождение и фиксация некоего общего момента, который объединяет достаточно большую группу *прошлых* действий, поступков, задач, целей и т.д. педагога. Если этот общий момент выделен, то содержательное обобщение опыта можно считать осуществленным. Но и в процессе проектирования содержательный этап анализа ситуации можно считать законченным, когда в сложившейся ситуации выделены моменты, общие как для прошлых, так и для будущих (желаемых) педагогических ситуаций.

Практика показывает, что для многих учителей работа по описанию, анализу и обобщению накопленного опыта педагогической деятельности не редко наталкивается на концептуальные и технологические трудности. Начальное действие процедуры проектирования – анализ ситуации (той, которая сложилась в прошлом, и той, к которой привели действия педагога) – является в этом случае средством запуска данной работы. Если после этого не переходить непосредственно к следующим этапам проектной работы, а осуществить оформление результатов проделанного анализа, то получаем обобщение накопленного опыта. В итоге своей работы педагог должен представить свой

обобщенный опыт в материальном виде. Это могут быть:

1. методические материалы для учителей по подготовке, проведению, анализу занятий определенного вида;
2. дидактические материалы к занятиям определенного вида;
3. учебные программы;
4. результаты проводимых исследований;
5. художественные жизнеописания (по образцу А.С. Макаренко).

Данные текстовые материалы могут считаться продуктом проектной работы педагога.

Не зависимо от формы овеществления опыта, в представляемых материалах должны присутствовать следующие блоки:

1. описание исходной ситуации - в нем фиксируются типичные образовательные ситуации, которые некогда и побудили педагога искать, совершенствовать, изобретать особые средства и способы работы;

2. концепция - в этом блоке фиксируются задачи и цели, на достижение которых в течение предыдущего времени учитель специально направлял свои усилия, а также основные идеи, закладываемые в поиск или конструирование средств, с помощью которых данные задачи разрешались;

3. культуросообразность - здесь содержится описание теоретического и практического опыта решения схожих педагогических задач;

4. анализ результативности - содержит анализ изменений в результатах педагогической деятельности, происходящих при использовании представляемых средств, методов, форм работы;

5. практические материалы - это собственно сами методические рекомендации, дидактические материалы, учебные программы, описания ситуаций и действий в них учителя и учащихся.

Обобщение накопленного профессионального опыта всегда в той или иной мере сопровождается ростом профессионального мастерства, поскольку, как минимум, приводит к систематизации собственных взглядов на свою профессиональную деятельность (т.е. хотя бы частичному построению идеального образа своей педагогической ситуации). Это еще раз подтверждает тот факт, что проектирование, даже осуществляемое фрагментарно, является средством развития профессиональной позиции педагога. Отметим, что необходимым и ключевым

элементом обобщения собственного педагогического опыта, без которого не возможно его конечное описание, является процедура концептуализации, т.е. построения идеального образа своей прошлой и настоящей педагогической ситуации.

Откликом на запросы со стороны педагогов и управленцев явились такие новые формы повышения профессионализма учителей, базирующиеся на организации проектно-ориентированных методов деятельности, как творческие педагогические лаборатории, опытные или экспериментальные педагогические площадки, проектные педагогические мастерские и проектные школы.

Не останавливаясь в деталях на задачах и механизмах деятельности данных инновационных форм организации работы педагогов, отметим коротко связь проектирования и развития педагогического профессионализма в их рамках.

В региональном «Положении об экспериментальной педагогической площадке» сказано, что «статус ЭПП предполагает одновременное осуществление в образовательном учреждении трех взаимосвязанных процессов: функционирование традиционного образования, становление нового образования и проведение научно-педагогических исследований». Из этого неизбежно вытекает необходимость соорганизации целевых установок всех трех направлений деятельности. Механизмом же соорганизации является совместная проектная работа организаторов и участников каждого вида деятельности. Таким образом, необходимость осуществления проектных форм работы закладывается в сущностных требованиях к ЭПП. Кроме этого, в том же «Положении» в явном виде сформулирована необходимость разработки и представления проекта работы ЭПП и зафиксированы требования к данному проекту. Данные требования, в частности, содержат следующие пункты: «проект ЭПП должен содержать ...

- концепцию проекта, включающую анализ образовательной ситуации учреждения, на базе которого предполагается разворачивание экспериментальной работы, изложение образовательной проблемы, на решение которой заявляется коллектив инициаторов; ... описание целей и задач проекта с их обоснованием; намечаемые пути их реализации;

- программу экспериментальной работы, содержащую ... четкое фиксирование условий эксперимента, преднамеренное варьирование ис-

следуемых связей, методы измерения и критерии оценки ожидаемых результатов;

- комплексную систему обеспечения реализации проекта, где должны быть отражены ... система мер, обеспечивающих нормальное функционирование традиционного образования, формы и способы соорганизации традиционного и экспериментального направлений; организационно-педагогические условия (система управления и др); учебно-методическое обеспечение (новые учебные планы, перечень учебно-методических разработок, и т.д.); кадровое обеспечение проекта (повышение квалификации и переподготовка педагогов и руководителей по вопросам педагогического эксперимента, организация семинарской и рефлексивной работы и т.п.)».

Нетрудно видеть, что структура перечисленных требований во многом совпадает со структурой педагогического проектирования, что еще раз говорит о принципиальной важности применения проектных форм работы в рамках экспериментальной педагогической площадки.

В то же время, в рамках деятельности ЭПП как в явном виде, так и в скрытом (через требование по осуществлению анализа ситуации, соорганизации деятельности, использования новых методических разработок, разработки системы мер обеспечения педагогического процесса и пр.) закладывается проектная деятельность учителей, и тем самым деятельность учителей по развитию их профессионализма.

Таким образом, в рамках экспериментальной педагогической площадки органично и неразрывно взаимосвязаны необходимость осуществления проектных форм организации педагогической деятельности и деятельность по развитию профессионализма участников проводимой опытно-экспериментальной работы.

Аналогичные выводы справедливы и относительно опытной педагогической площадки или творческой педагогической лаборатории.

Достаточно новой формой инновационной работы учителей, в рамках которой применяются проектные методы работы и осуществляется рост профессионального уровня педагогов, является рефлексивно-проектная педагогическая мастерская (РППМ). Как видно из названия, основной формой работы педагогов в рамках РППМ является проектирование. В рамках РППМ сотрудничают три категории участников педагогической деятельности: опытный педагог-мастер, растущие педагоги и

методолог (традиционные позиции «наставник» и «ученик» дополняются позицией «методолог»). Цель деятельности проектной педагогической мастерской заключается в повышении квалификации растущих педагогов через разработку ими с помощью опытного учителя проектов развития собственной педагогической деятельности. Задача методолога заключается при этом в обеспечении эффективной коммуникации и организации деятельности всех участников РППМ (основным средством в этой работе методолога является организация рефлексии как опытным учителем, так и его коллегами их педагогической деятельности, направленной на построение ими идеальных образов их педагогических ситуаций). В данной проектно-ориентированной деятельностной системе опытный учитель является источником разнообразного опыта (педагогического, управленческого, житейского и т.п.), методолог является организатором проявления, с одной стороны, источников данного опыта, а с другой стороны, образа желаемого опыта у растущих учителей, которые являются основными субъектами проектирования. В рамках проектной педагогической мастерской проектирование играет определяющую роль в повышении профессионального мастерства учителей.

Универсальной формой деятельности, обеспечивающей рост профессионализма учителей в современных условиях, является индивидуальное педагогическое проектирование, осуществляемое ими в целях поиска образовательных средств, направленных на рост результативности их педагогического труда.

Начинается оно как правило с описания результатов педагогической деятельности за прошедший учебный год (годы), которые наиболее радуют или огорчают учителя (эмоциональный критерий оценки результатов). Результаты первого типа могут быть положены в основу обобщения учителем его педагогического опыта, о чем подробно говорилось выше. Результаты второго типа могут быть положены в основу процедуры педагогического проектирования. *Рефлексивная работа, организуемая методологом, может позволить перейти от отрицательно эмоционально окрашенных результатов к формулировке локальных и перспективных образовательных целей и задач.* Последующий анализ используемых в прошлом средств организации учебной работы позволяет сформулировать перспективные способы работы учителя, направленные

ные на разрешение данных целей и задач. Наконец, программирование предстоящей работы позволяет определить место, время и масштабы апробации предполагаемых способов работы. Анализ желаемой ситуации приводит к определению критериев успешности апробации предполагаемых образовательных средств. В последствии работа над педагогическим проектом не прекращается, педагог периодически организует рефлексию своей работы и, при необходимости, вносит коррективы как в деятельность, так и в проект.

В результате применения всех выше описанных проектно-ориентированных форм работы учитель-проектант овладевает культурой проектирования и продолжает в дальнейшем самостоятельно развивать свою педагогическую ситуацию.

Из проведенного выше сопоставления видно, что техника проектирования для многих учителей (по крайней мере тех, кто претендовал или претендует на получение первой или высшей квалификационной категории, и тех, кто принимал или принимает участие в инновационной педагогической деятельности) не является абсолютно незнакомой, так как они, и при возникновении необходимости обобщения своего опыта работы, и при необходимости планирования своей инновационной работы, сталкивались с таким существенным ее элементом как анализ собственной педагогической ситуации. Однако, в массовой школе явление глубокого вхождения в проектную культуру на сегодняшний день встречается достаточно редко. Наиболее ярким примером такого вхождения является деятельность известных всем педагогов-новаторов. Очевидно, что без специальной работы с учителями трудно ожидать существенного роста количества педагогов, обладающих развитыми проектными умениями-способностями, эффективно владеющих проектной культурой. В связи с этим делаются попытки ввести в практику подготовки учителей проектно-ориентированные формы обучения (например, лабораторией проектирования высшего педагогического образования в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого). Однако, на сегодняшний день эта деятельность носит достаточно локальный характер.

Кроме того, принципиально важно то, что введение сегодня проектно-ориентированных форм работы со студентами педагогических вузов и училищ позволяет получить отдачу от этой деятельности *лишь*

через несколько лет. Реформирование же системы образования уже сейчас требует наличия учителей-профессионалов (в рассмотренном выше смысле, т.е. обладающими существенными проектными способностями). В силу этого в настоящее время именно в рамках системы повышения квалификации работников образования должна решаться задача приобщения педагогов массовой школы к проектной культуре (что требует соответствующей перестройки самой СПКРО). При этом еще раз напомним, что современная система повышения квалификации работников образования включает в себя любые ситуации развития педагогического профессионализма, не зависимо от того, в рамках какого социального института данная ситуация организована.

2.3. Проектирование в СПКРО

Последнее десятилетие отмечается бурными изменениями в практике совершенствования профессиональных знаний и умений педагогических кадров. Происходят множественные изменения в структуре системы повышения квалификации работников образования: изменяются структуры существующих ИУУ, появляются новые институты усовершенствования учителей и другие структуры, занимающиеся переподготовкой и развитием профессионализма педагогов, вводятся многочисленные кафедры, лаборатории, отделы. Данные изменения являются откликом на изменения, происходящие в системе образования в целом.

В настоящее время в системе повышения квалификации работников образования России действует более 170 лабораторий, деятельность которых охватывает самые разные аспекты педагогического труда: лаборатория сельской школы, психолого-педагогической диагностики, методики преподавания естественно-математических дисциплин, этнопедагогике и этнопсихологии, прогнозирования развития областной системы образования; инновационных педагогических технологий, развивающего обучения, философии образования, экологического и валеологического образования и многие другие. Повышением квалификации учителей занимаются педагогические университеты, научно-методические центры и пр. Следует отметить, что деятельность подавляющего большинства указанных структур связана с изменением содержания образования.

Вместе с тем, поставлена и решается задача перехода от в целом «инструктивно-информативного и личностно-отчужденного взаимодействия со слушателями к личностно-ориентированному взаимодействию, нацеленному на решение исследовательских и проектировочных задач» (Э.М. Никитин, [114]).

Ниже под «слушателями СПКРО» мы будем подразумевать любых работников образования, которые находятся в ситуации повышения уровня своей квалификации, а под термином «курсы» – любые специально организованные занятия с учителями, нацеленные на развитие их профессионализма.

В настоящее время основная масса работников образования ожидает от системы повышения квалификации выполнения следующих функций:

- образовательная: переподготовка учителей в соответствии с новыми учебными программами;
- информационная: вооружение учителей новой научной и педагогической информацией;
- консультативная: обеспечение учителей систематическими консультациями по совершенствованию ими собственной педагогической работы;
- исследовательская; выявление тенденций в сфере образования на всех уровнях (школа, район, регион);
- проектировочная: соучастие в разработке программ развития систем образования, (со)разработка новых моделей обучения и воспитания;
- внедренческая: оказание помощи в адаптации новых педагогических технологий и систем к конкретным образовательным условиям;
- экспертная: организация и проведение экспертиз педагогической деятельности (деятельности учителя, коллектива педагогов, образовательного учреждения и т.д.), проведение аттестации и инспектирования образовательных учреждений.

В современной ситуации на первое место вышли последние пять из перечисленных выше функций учреждений системы повышения квалификации учителей. Это проявляется, в частности, в наличии значительного и все растущего спроса со стороны учителей и управленцев на проектные формы работы (см. «Глава 3»).

Откликом на данный педагогический запрос явились интенсивные, продуктивные формы повышения квалификации, направленные на выращивание субъекта педагогической деятельности, разработку собственных образовательных проектов, освоение средств управления реализацией проекта. Среди форм повышения квалификации данного вида можно выделить следующие:

1. разработка индивидуальных образовательных проектов в рамках двух-, трехдневного семинара со слушателями курсов;

2. разработка групповых и командных проектов в рамках проектной школы, которая проводится в течение учебного года на выезде со слушателями – учителями одного района;

3. разработка групповых и командных проектов в рамках проектирования локальных педагогических инноваций коллективами отдельных образовательных учреждений;

4. рефлексивно-методологический анализ педагогической деятельности и ее концептуальное описание, проводимый с представителями администрации школ и работниками органов управления образованием;

5. разработка программ развития образовательных систем – комплексная форма проектной деятельности, включающая все вышеперечисленные.

Применение проектных способов деятельности ориентировано на придание научно-методической работе рефлексивного характера, и на методологическую проработку и концептуальное осмысление используемых в настоящее время содержания и форм осуществления педагогической деятельности конкретными ее участниками.

Наряду с традиционными формами повышения квалификации все большее значение имеет система проектно-ориентированных способов развития педагогического профессионализма, направленная на качественное изменение педагогической деятельности через обеспечение процессов саморазвития всех участников образовательного процесса.

Включение в процесс повышения квалификации работников образования проектных форм работы требует соорганизации деятельности отдельных структурных подразделений институтов повышения квалификации по освоению и совместному применению данных форм повышения квалификации.

На сегодняшний день можно зафиксировать следующие уровни подобной соорганизации:

1. информационно-ознакомительский уровень (взаимопосещение сотрудниками различных подразделений занятий, использующих проектные формы работы, и их анализ);

2. участие сотрудников различных подразделений в работе экспертных и проектно-деятельностных команд;

3. стажировка и освоение технологии проектирования образовательных систем;

4. отработка новых совместных форм и методов проектирования (совместная подготовка, проведение и анализ проектно-ориентированных занятий).

Так же как и в системе школьного образования, в настоящее время существует проблема дифференциации образовательного процесса в рамках системы повышения квалификации педагогов. Ставшая традиционной дифференциация слушателей по разрядам не в полной мере отражает различие в их проблемно-ценностных и ценностно-смысловых установках. Среди общего потока следует выделить, прежде всего, субъектов педагогической деятельности, имеющих собственные образовательные идеи и представления об их реализации. Для данной категории слушателей недостаточно традиционных форм повышения квалификации. Наиболее адекватными для них являются интенсивные проектные формы с последующей проблемно-ориентированной предметной подготовкой. Для выявления данной категории слушателей и работы с ней необходимы следующие новые виды работ:

1. Курсы в рамках традиционной подготовки:

1.1. проведение семинаров по позиционному анализу групп слушателей в начале курсовой подготовки;

1.2. организация дифференцированного, индивидуального обучения на различных кафедрах институтов повышения квалификации;

1.3. включение в курсовую подготовку проектных семинаров, нацеленных на разработку их участниками концепций проектов их будущей работы (проектных идей).

2. Проектно-организованные курсы:

2.1. позиционный анализ педагогических коллективов и формирование проектных команд от каждого образовательного учреждения;

2.2. рефлексивно-методологический анализ педагогической деятельности и ее концептуальное описание;

2.3. разработка индивидуальных образовательных проектов;

2.4. разработка групповых и командных проектов;

2.5. экспертиза и защита разработанных проектов.

Ориентация деятельности по повышению квалификации педагогов на создание условий для становления субъектов педагогической деятельности приводит к оформлению регионального педагогического сообщества, появлению авторских образовательных учреждений. Это позволяет создавать новые механизмы управления качеством педагогической деятельности.

Ставшие популярными в последнее время формы управления образованием: разработка программ развития, экспертиза, аттестация — следует рассматривать не только в плоскости управления. Они, по сути, являются также новыми, соответствующими современным социально-культурным условиям, формами повышения квалификации и, более того, развития профессионализма. Можно сделать заключение даже более общего порядка: любые формы педагогической деятельности, в рамках которых осуществляется реальная проектно-ориентированная работа участников образовательного процесса, является также и средством развития их профессионального уровня. Такими видами работ могут быть, например, данные виды деятельности (и др.):

1. классификация школ района по уровню и качеству педагогической деятельности и их потенциалу;

2. разработка программ совершенствования или развития образования школы;

3. определение эффективности работы районных методических объединений и путей ее повышения;

4. разработка критериев качества работы школ;

5. разработка критериев качества работы района в целом;

6. разработка программы развития района;

7. классификация учителей школы по уровню и качеству педагогической деятельности и их потенциалу;

8. разработка программ совершенствования педагогической деятельности учителей школы;

9. разработка критериев качества работы учителей школы.

Минимальные позитивные результаты (в контексте развития педагогического профессионализма) осуществления данных видов работы могут быть следующими:

1. расширение понятийной базы (участники познакомятся с понятиями, которыми они могут описывать свою педагогическую деятельность);
2. расширение теоретических представлений (участники познакомятся с обобщенными понятиями, которыми оперирует педагогическая наука);
3. знакомство с новыми приемами организации педагогической деятельности;
4. согласование понятийного аппарата, выработка общего языка описания педагогической деятельности;
5. позиционный анализ, проявление людей, готовых к активной самостоятельной работе по совершенствованию системы образования (своей, школы, района);
6. определение перспективных (годовых и более) задач, касающихся конкретных учителей (школы, района в целом);
7. складывание рабочих групп по направлениям (формирование проектных команд);
8. определение ближайших шагов, нацеленных на преодоление существующих педагогических затруднений;
9. разработка педагогических проектов различного уровня и масштаба, направленных на развитие системы образования;
10. перестройка методической службы учреждения или района;
11. развитие идеальных (модельных) представлений о собственной педагогической деятельности, появление языка описания собственной деятельности;
12. освоение проектных умений.

Последние два пункта данного списка являются принципиально важными с точки зрения различий между традиционными формами повышения квалификации учителей и рефлексивно-проектными методами развития их профессионализма.

Основным педагогическим условием перевода перечисленных результатов из разряда потенциальных в разряд реальных является необходимый потенциал слушателей. Важным элементом данного потенциа-

ла является мотивация учителей, настрой на активную работу, а не на то, чтобы «послушать что-нибудь новенькое». Следовательно, первой задачей организаторов проектно-ориентированных форм деятельности является мотивирование максимально большого количества участников на реальную деятельность. Вторым элементом данного потенциала является наличие достаточного опыта педагогической работы и педагогического общения, а также готовность анализировать публично основания своей педагогической деятельности. Без наличия указанных предпосылок не удастся организовать обсуждение слушателями своей педагогической ситуации (как минимум будет отсутствовать предмет обсуждения).

Мотивация слушателей на активную деятельность требует применения особых форм работы. С внешней (формальной) точки зрения в любом проектно-ориентированном виде деятельности в ходе его осуществления можно выделить два общих элемента:

1. присутствующие видят неких выступающих и знакомятся с их взглядами и позицией;
2. присутствующие принимают участие в работе, производят определенные действия.

В связи с этим можно выделить следующие факторы, способствующие повышению мотивации участников проектно-ориентированной деятельности:

1. уверенность в том, что данное мероприятие является не формальным (для отчета), что его исход повлияет на их деятельность;
2. понимание сути и механизма происходящего (что делается, для чего, как и почему именно так);
3. ощущение того, что от присутствующих на самом деле ожидается реальная активность;
4. ощущение того, что личное участие в работе позволит решить личные педагогические проблемы.

Фактор №1 зависит от того, увидят ли присутствующие в ведущих семинара или курсов (т.е. в людях, обеспечивающих методологическую позицию) личность:

1. имеющую достаточные управленческие возможности, для того чтобы влиять на их деятельность в данных условиях;
2. имеющие четкие собственные задачи, которые понятны и

остальным присутствующим;

3. готовую добиваться решения собственных задач;

4. демонстрирующую эту готовность, в частности через фиксацию некоторых конкретных путей и будущих действий, направленных на их решение;

5. открытую к сотрудничеству в определенных формах (которые также зафиксированы) и стремящуюся помочь слушателям построить собственные представления о их работе;

6. имеющую личный опыт педагогического проектирования («говорит о том, что умеет делать сам»).

Факторы №2 - №4 определяются в основном выбранной формой мероприятия, качеством осуществляемой работы и опытом ведущих. Кроме того, интенсивная аналитическая работа слушателей требует организации «мозгового штурма» по выдвинутым педагогическим проблемам. Как правило эта работа осуществляется в малых группах. В силу этого необходимыми организационными условиями освоения слушателями СПКРО проектных форм работы являются: наличие команды методологов-ведущих, которые имеют личный опыт осуществления и организации педагогического проектирования и экспертирования, а также обеспечение в ходе проведения курсов возможности групповой работы слушателей. Более точно, на проектно-ориентированных курсах должна присутствовать методологическая позиция (в данном случае не является принципиально важным, кем она будет удерживаться).

Основываясь на проведенном выше теоретическом рассмотрении существующих способов организации проектирования, а также на позитивных результатах проведения ОДИ и экспериментальных проектно-ориентированных учебных мероприятий (семинаров и курсов), нами делается вывод, что компоненты проведения типичного проектно-ориентированного мероприятия являются следующими:

1. Теоретическое введение, раскрывающее основные понятия проектного подхода в образовании. В выступлении должно быть отражено, какие виды деятельности будут осуществляться в рамках предлагаемой слушателям работы, на что они могут быть нацелены (например, на совершенствование школьной и районной системы повышения квалификации, в частности, через совершенствование работы методического кабинета и школьных или районных методических объединений). Краткое

теоретическое выступление должно отвечать ответ на вопрос «Что такое педагогическое проектирование и как оно влияет на качество образования?» (основные понятия выступления: «проектирование», «смысл педагогической деятельности», «качество образования», «формы (средства, методы) организации педагогической деятельности», «педагогический профессионализм», «формы (средства, методы) развития собственного педагогического профессионализма» и т.д.).

2. Формулировка (вербализация) слушателями курсов их личных педагогических целей и задач, а также профессионально-деятельностных проблем, с которыми они сталкиваются при решении своих педагогических задач. Фиксация в письменной форме (на доске) заявленных слушателями проблем.

3. Обсуждение сформулированных целей, задач и проблем. На этом этапе работы, как правило, требуется проявить для всех участников излишнюю широту сформулированных целей, излишнюю множественность сформулированных задач или проблем, или наличие определенной логической рассогласованности между сформулированными задачами и проблемами.

4. Складывание проектных групп по зафиксированным педагогическим проблемам. На этом этапе участники работы определяют относительно того, для разрешения какой педагогической проблемы в течение семинара они будут искать средства и формулировать проектную идею. Здесь происходит самоопределение слушателей – действительно ли попытаться разработать проект, который в будущем будет реализовываться, или просто прикрепиться к какой-либо группе (на этом этапе проявляется позиционность мышления слушателей). Дальнейшее поведение на семинаре позволяет с большой долей достоверности реконструировать тип самоопределения слушателей, т.е. по сути провести позиционный анализ аудитории. На реальное самоопределение указывает, как правило, выбор достаточно конкретной темы для последующей проектной работы. Наличие же слишком широких, обобщенных тем («низкая мотивация учащихся») говорит обычно о настрое на имитацию работы в ходе семинара.

5. Работа в группах. На этом этапе группы готовят выступление по плану а) автор, б) краткий анализ ситуации, в) проблема, г) средства решения проблемы, д) масштаб проектной работы, е) ожидае-

мые результаты и критерии результативности, ж) возможные негативные последствия. Организаторы занятия в это время работают в группах, помогая слушателям в их работе.

6. Пленарное заседание, на котором заслушиваются и анализируются выступления от групп. Анализ выступлений направлен на: а) установление степени соответствия выступления требованиям, предъявляемым к проекту (по структуре), б) проявление позиции выступающих, в) проявление степени (не)логичности в описании выступающим его педагогической ситуации. Одновременно происходит дальнейшая конкретизация целей, задач и проблем и вычленение среди них действительно лично важных для участников мероприятия. Основным средством работы методологов на данном этапе является конструктивная критика и проблематизация высказываний участников через требование соотнести названные ранее цели, задачи и проблемы с системой действий, осуществляемых педагогом и направленных на достижение этих целей, решение данных задач и преодоление указанных проблем. Другим инструментом конкретизации образовательных целей и задач является обсуждение педагогом личных критериев результативности своей педагогической деятельности.

7. Организация работы по построению слушателями модельного (идеального, концептуального, целостного) образа собственной педагогической ситуации, в ходе которой проектанты побуждаются к интенсивному движению в рамках понятийного, логического, модельного мышления (по сути происходит процесс перестройки мышления учителя с «бытового» на «эмпирическое»). Данная деятельность слушателей СПКРО является на проектных курсах кульминационной и ее наличие принципиально отличает проектные методы работы от традиционных. Без работы по построению модельного образа своей педагогической ситуации не возможна не только формулировка учителем своей проектной идеи, но и, что более важно, последующая рефлексия им своей проектной деятельности (в силу отсутствия предмета рефлексии, которым и является мыследеятельность педагога в процессе идеализации). На данном этапе проектирования может происходить первичная формулировка слушателями курсов проектных идей.

8. Работа в группах, направленная на доработку проектных идей.

9. Итоговое пленарное заседание. Поиск и конкретизация возможных действий, направленных на преодоление личностно значимых педагогических проблем. Уточнение или (пере)формулировка слушателями курсов проектных идей. На этом этапе кроме обсуждения возможных действий целесообразно применять такие формы работы как демонстрация определенных педагогических приемов и обсуждение причин и рамок их использования, ролевое разыгрывание типичных проблемных педагогических ситуаций, а также использовать элементы психологических или деятельностных тренингов.

10. Оформление проектной идеи в текстовом виде. Фиксация ближайших и перспективных задач, масштаба деятельности, первичное планирование шагов по их разрешению.

11. Рефлексия организаторами и участниками курсов личностно значимых событий и анализ наблюдаемых прецедентов осуществления педагогического проектирования, проводимый в следующих аспектах: наличие и степень детализации описания основных проблемных ситуаций, последовательность осуществления проектной работы, степень разработанности критериев оценки успешности осуществляемой деятельности, степень ожидаемого влияния проектной деятельности на последующую работу педагога. Поскольку целью проектных курсов является не столько разработка конкретных педагогических проектов, сколько освоение слушателями проектных способов работы, то рефлексивный этап является ключевым в работе методологов системы повышения квалификации.

Проживание участниками мероприятия проблемных микроситуаций позволяет им примерить к себе проектные формы работы и самоопределиться относительно их необходимости. Кроме того, не зависимо от степени участия в проектной работе, у большинства участников более четко оформляется видение их педагогической ситуации, происходит конкретизация собственных образовательных целей и задач, формулируются возможные шаги по решению существующих педагогических проблем, фиксируются возможные критерии их разрешения.

Не зависимо от внешнего построения проектно-ориентированных занятий, они базируются на одних и тех же принципах:

1. деятельность организаторов занятия должна быть направлена на осуществление участниками занятия рефлексивно-аналитической

работы, продуктом которой должна стать формулировка ими своих конкретных педагогических целей и задач и используемых способов их достижения;

2. поисковая работа участников занятия должна быть ориентирована не столько на фиксацию внешних причин, мешающих достижению личных образовательных задач, сколько на обсуждение возможных конкретных шагов самих учителей, направленных на преодоление существующих педагогических проблем;

3. в процессе освоения педагогического проектирования слушатели должны побуждаться к построению идеального образа своей педагогической ситуации, вербализации собственных профессионально-деятельностных проблем, формулировке личных образовательных целей и задач, средств и критериев их разрешения; проблематизации личных профессиональных норм; предъявлению желаемого образа своего выпускника; выделению в своей работе наиболее существенных педагогических действий и причин их осуществления (это требует интенсивной понятийной и логической работы со слушателями и самих слушателей).

Первые действия организатора педагогического проектирования должны быть направлены на преодоление двух распространенных затруднений:

1. недостаточная языковая база учителей, что проявляется в затруднениях при описании своей профессиональной деятельности;

2. неконкретность и обобщенность (широта) или чрезмерная множественность выдвигаемых задач и целей.

В силу этого одной из основных целей осуществления педагогического проектирования на курсах повышения квалификации является конкретизация решаемых проектантом педагогических задач. Для этого используются следующие средства:

1. описание учителем конкретной произошедшей в прошлом ситуации затруднения или несовпадения ожидаемых результатов и действительных;

2. описание и оценка попыток разрешения ситуаций затруднения (описание проектного «задела», наличие которого отличает проект от «прожекта»);

3. разбиение перечисленных им целей и задач по срокам и по группам учащихся, к которым они относятся;

4. иерархирование целей и задач, выстраивание цепочки зависимых задач;

5. конкретизация задач (максимум трех) на ближайший период (четверть, полугодие, год; увеличение количества задач сопровождается уменьшением вероятности их решения).

Важной теоретической задачей является анализ условий и форм освоения проектных методов работы учителями – слушателями системы повышения квалификации работников образования. Как показывает многочисленный опыт организации проектирования инновационных процессов в образовании (Ю.В. Громыко [58]; С.И. Краснов [95], В.В. Ворошилов [35]) наиболее адекватной формой организации проектирования является организационно-деятельностная игра (ОДИ). Однако, для успешного прохождения такой игры необходимо выполнение ряда требований, среди которых, в частности, организация минимум трех дневного выезда всех участников игры для обеспечения непрерывного протекания ОДИ. Очевидно, в современных условиях в рамках проведения курсов повышения квалификации данное требование редко выполнимо. Тем не менее, можно ожидать, что применение элементов ОДИ в рамках курсов даст позитивный эффект с точки зрения погружения слушателей курсов в пространство проектирования.

Прежде всего, опыт показывает, что для каждого этапа проектирования существует минимальный временной отрезок его осуществления. Простейший вариант *ознакомления* с проектными методами работы в рамках системы повышения квалификации работников образования представляет собой двух-, трехдневный проектный семинар (таблица 5).

Таблица 5.

Элементы проектирования	Минимальное время осуществления
Теоретическое, философское и методологическое введение. Формулировка решаемых педагогом задач и достигаемых им целей, проблематизация.	1 день – 2 дня (в зависимости от насыщенности теоретической части)
Формулировка проектной идеи, планирование ближайших шагов. Рефлексия семинара.	1 день

Кроме первичного ознакомления слушателей с проектными формами

работы в рамках двух-, трехдневного семинара можно осуществить приблизительный позиционный анализ аудитории. Погружение же в проектную деятельность требует минимум двух-, трехнедельных проектных курсов (учебно-тематический план трехнедельных проектных курсов, проводимых кафедрой педагогических инноваций и технологий ПОИПКРО, приведен в Приложении 3).

Основным *содержательным* элементом организации освоения педагогического проектирования является *образовательная ситуация учителя*, создание которой начинается с проявления и анализа (с помощью методологов, но самим педагогом!) модельного образа его педагогической ситуации и эмоциональном переживании наблюдаемых в ней разрывов (между целями и задачами, задачами и средствами, средствами и критериями результативности своего труда). Конечной целью создания образовательной ситуации является формирование в сознании учителя *новообразований*, заключающихся а) в системе взглядов на свою педагогическую деятельность, в основе которой лежат ценностные установки самого педагога; б) в *перестройке мышления* педагога с «бытового» на «эмпирическое»; в) в рефлексивной фиксации способов управления своим мышлением, что приводит к освоению проектных способов работы.

Построение модельного образа своей педагогической ситуации требует от педагога осознания ценностно-смысловой и предметно-операциональной структуры своей педагогической деятельности *на данный момент времени*. Сочетание и структура наиболее лично значимых компонент представлений об основных составляющих педагогической деятельности: о себе (как учителе), классе, предмете и применяемой педагогической технологии – образует педагогическую ситуацию конкретного учителя. Сутью педагогической ситуации (как будет более подробно обосновано ниже) является обнаружение и переживание – как личной профессиональной проблемы – разрыва между имеющимися средствами осуществления педагогической деятельности и декларируемыми педагогическими целями. Эффективность понятийной работы со слушателями и самих слушателей повышается в случае предъявления им ведущими курсов (явно или неявно через свою деятельность) возможных схем анализа составляющих педагогической деятельности. Это требует приведения возможных схем анализа каждой из

составляющих.

Ключевым параметром при анализе личности учителя является тип его самоопределения. Концептуальная схема самоопределения была построена в работах П.Я. Гальперина, Н.Г. Алексеева, В.К. Зарецкого, Р.Г. Каменского, С.И. Краснова. Данная схема (таблица 6) отражает смысловые пространства самоопределения, соответствующие им типы жизненной активности, схемы описания жизненных активностей и способы самоопределения.

Таблица 6.

Смысловые пространства самоопределения	Типы жизненной активности	Схемы описания жизненной активности	Способы самоопределения	Результат самоопределения
Экзистенциальное	Деяние	Ценность- Путь- Ответственность	Рефлексия бытия	Смысл жизни
Культурное	Дело	Замысел- Реализация- Предъявление	Рефлексия деятельности	Установление ограничений
Социальное	Деятельность	Цель- Средства- Результат-	Рефлексия действий	Анализ последствий
Ситуативное	Действие	Ориентировка- Исполнение- Контроль	Рефлексия операций	Оценка результатов

С точки зрения социального проектирования, первым вопросом, на который должен ответить учитель в условиях структурного анализа собственной педагогической ситуации, является вопрос «какие педагогические ценности я реализую в своей работе». Существуют, естественно, вопросы, эквивалентные по своему смыслу, например: «зачем нужен учитель», «ради чего я работаю» и т.п.. В зависимости от ответов, данных на указанный вопрос, можно сделать предположение о типе самоопределения учителя (проверить данное предположение можно только путем соотнесения реальной деятельности учителя и его представлений о ней).

На возможность самоопределения в экзистенциальном смысловом пространстве будут указывать ответы типа «хочу сформировать у учащихся чувство самоуважения», «старюсь раскрывать способности каждого». Подобные ответы проявляют образовательные ценности педагога.

На возможность самоопределения в культурном смысловом пространстве будут указывать ответы типа «я должен видоизменить программу предмета», «нужно освоить индивидуальный подход к учащимся», «хочу разработать собственные дидактические материалы». Подобные ответы показывают образовательные цели учителя, т.е. перспективные, стратегические результаты работы с данными учащимися, на достижение которых направлена его деятельность.

Самоопределению в социальном смысловом пространстве будут соответствовать ответы типа «как завуч должен научиться анализировать уроки по новым технологиям», «необходимо повысить категорию».

Самоопределению в ситуативном смысловом пространстве будут соответствовать ответы типа «нужно добиться управляемости класса», «хочу добиться, чтобы ученик такой-то меня слушал», «я выполняю требования завуча». Здесь мы видим задачи, достижение которых планируется учителем в ближайшее время.

Следует отметить, что наличие самоопределения «более высокого» уровня означает не отсутствие самоопределения на «нижних этапах», а подчиненное состояние «нижнего» самоопределения по отношению к «высшему», т.е.: производимых действий по отношению к организуемой деятельности, организуемой деятельности по отношению к избранному делу, избранного дела по отношению к осуществляемому деянию.

Отметим также, что сформулированные на одном этапе ценности, цели и задачи при последующем анализе могут быть скорректированы или изменены.

Очевидно, что анализ педагогической ситуации не является необходимым, если сама педагогическая деятельность протекает без особых затруднений, и возникающие проблемы разрешаются в текущем порядке. Поэтому, после проведения первичного анализа целей и задач, необходимо выделить педагогические проблемы, которые носят достаточно продолжительный характер. Кроме того, бессмысленно обсуждать проблемы, которые педагогом субъективно оцениваются как в принципе не решаемые. Если же учитель считает, что в его силах каким-либо образом повлиять на ситуацию в лучшую сторону, то это проявляется в том, что им уже предпринимались определенные шаги, направленные на поиск путей преодоления называемых проблем.

Таким образом, (само)анализ личности педагога, который осуществляется в рамках структурного анализа его деятельности, должен содержать следующие основные элементы (которые предъявляются слушателям в виде устных или письменных вопросов; см. «Глава 3»):

1. Образовательные ценности – то, ради чего работает педагог (что такое для него «Учитель»).

2. Образовательные цели – перспективные, стратегические результаты педагогической деятельности (смысл изучения предмета).

3. Образовательные задачи – относительно локальные цели деятельности (на четверть, полугодие).

4. Текущие задачи – связаны с планированием ближайших занятий.

5. Ведущие педагогические проблемы – наиболее актуальные на данный момент затруднения.

6. Шаги, предпринимаемые для их преодоления (как «задел», так и перспективные).

В ходе проводимого анализа необходимо проявить противоречия и рассогласования между компонентами построенного модельного представления о своей педагогической деятельности. Сутью педагогической ситуации как раз и является обнаружение и переживание – как личной профессиональной проблемы – разрыва между имеющимися средствами осуществления педагогической деятельности и декларируемыми педагогическими целями. Наличие такого эмоционально окрашенного разрыва является существенной предпосылкой для мотивации педагога к активной работе со своим сознанием, что лежит в основе проектной деятельности.

Для проведения по возможности более точного анализа, необходимо актуализировать:

1. представления учителя о личностных качествах, которые должны быть сформированы у учащихся во время учебы (уровни воспитанности, обученности, образованности и их проявления – модель выпускника).

2. представления учителя о классе, в котором он работает.

3. представления учителя о преподаваемом предмете.

4. описание основных типичных для работы учителя проблемных ситуаций.

5. описание действий, предпринимаемых для преодоления выделенных педагогических проблем (прочтение какой-либо статьи или книги, подготовка и проведение урока с элементами нововведений, обсуждение на методическом объединении, внесение изменений в учебную программу и т.п.).

Классифицируя учащихся какого-либо класса, мы должны выбрать основной для нас классификационный параметр.

В настоящее время и в педагогической теории и в педагогической практике рассматриваются и используются классификации учащихся различного типа и вида: сильные – слабые, гуманитарии – естественники, активные – пассивные, и т.п.. Параметрами в таких классификациях могут быть, например: 1) уровень владения тем или иным предметом; 2) уровень владения обще учебными умениями (счет, письмо, организация своей работы); 3) степень самостоятельности в обучении; 4) уровень владения необходимыми пропедевтическими и сопутствующими знаниями и умениями (чтение, речь, словарный запас и т.п.); 5) степень развитости умственных качеств (память, внимание, логика); 6) темп учебной работы; 7) специфические личностные качества (темперамент, воспитанность, ...); 8) тип образовательной направленности.

Очевидно, что приведенный список параметров не является исчерпывающим.

Для каждого классификационного параметра необходимо выделить его возможные значения, относительно которых и будут распределяться учащиеся в построенной классификации.

Для уровня владения предметом на сегодняшний день самыми распространенными значениями являются «не удовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». Однако, в связи с распространением тестовых технологий оценивания, возможны также и балльные значения для этого параметра.

Уровень владения обще учебными умениями, степень самостоятельности в обучении, уровень владения пропедевтическими и сопутствующими знаниями и умениями, степень развитости умственных качеств, темп учебной работы оценивается, как правило, тремя значениями: «низкий», «достаточный» и «высокий». Применение методов социологического и психологического мониторинга позволяет уточнить и

конкретизировать возможные значений этих параметров (а также интересующих учителя специфических личностных качеств его учащихся).

По типу образовательной нацеленности можно выделить восемь категорий учащихся (мотивационных групп, см. таблицу 7).

Таблица 7.

Тип учащихся	Тип образовательной нацеленности
Учащиеся, для которых наиболее ценным результатом обучения является новое знание.	Познавательная нацеленность – интересно просто учиться, узнавать что-то новое для себя.
Учащиеся, для которых наиболее ценным результатом обучения является объем знаний по данному предмету.	Предметная нацеленность – интересен конкретный предмет.
Учащиеся, для которых наиболее ценным результатом обучения является умение мыслить.	Интеллектуальная нацеленность – интересно решать сложные нестандартные задачи.
Учащиеся, для которых наиболее ценным результатом обучения является весома́я отметка.	Реальная социальная нацеленность – подготовка к экзаменам, социальное самоутверждение.
Учащиеся, для которых наиболее ценным результатом обучения является формальная высокая отметка.	Формальная социальная нацеленность – борьба за первенство в классе, формальное самоутверждение, желание понравиться, давление родителей.
Учащиеся, для которых наиболее ценным результатом обучения является формальная положительная отметка.	Нацеленность – «отделаться тройкой»: коммуникативная нацеленность – возможность находиться в данном коллективе, остаться вместе с тем, кто по той или иной причине нравится; «страхованная» нацеленность – застраховаться от гнева родителей в случае получения двойки или другого «наказания» учителя).
Учащиеся, у которых нет определенного отношения к учебе.	Инфантильность, нацеленность на время проведение, привычка постоянно находиться под управлением взрослых, проживание сегодняшним днем, отсутствие определенных жизненных деятельностных нацеленностей, преобладание потребительских нацеленностей.
Учащиеся, для которых обучение не представляет ценности.	Нулевая учебная нацеленность.

Классификация учащихся по типу их образовательной нацеленно-

сти в настоящее время является наиболее необходимой в силу того, что ориентирует педагога на поиск таких средств организации совместной познавательной деятельности, которые приводили бы к появлению у учащихся *личного смысла* их ученической работы (что наиболее полно соответствует смыслу современного образования; см. параграф 1.2).

Предъявление слушателям возможного спектра классификаций учащихся способствует их осознанию наиболее важной лично для них характеристики учащихся. Однако данное предъявление должно происходить не в качестве «абсолютной истины», а в качестве инструмента анализа своей педагогической деятельности.

При анализе преподаваемого предмета могут быть выделены:

1. множество возможных смыслов изучения данного предмета;
2. рамки знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся;
3. срок, в течение которого в идеале учащиеся должны овладеть минимумом предполагаемых знаний и умений;
4. основные принципы науки, являющейся основой преподаваемого предмета;
5. структура предмета: основные понятия, логические связи, классы типичных модельных ситуаций, алгоритмы построения и анализа моделей, условия, необходимые для использования выделенных понятий, связей и моделей;
6. психические и психологические черты, способствующие изучению предмета;
7. основные умственные и предметные операции и учебные действия, которые необходимо осуществлять при изучении предмета;
8. возможные этапы изучения предмета;
9. совокупность заданий, которые должны успешно выполнять учащиеся, освоившие предмет на заданных уровнях;
10. основные формы учебной деятельности учащихся при освоении предмета;
11. формы контрольных мероприятий.

Из приведенного списка видно, что в анализ предмета включается не только анализ структуры его научной основы, но и описание элементов учебной деятельности, организуемой для ее изучения.

Анализ применяемой педагогической технологии содержит следующие пункты: педагогическая проблема, наличие которой привело к появлению данной технологии; базовые принципы, на которых основана технология; условия применимости технологии; а также, совокупность типичных образовательных ситуаций, реализуемых в рамках данной технологии; роль других субъектов педагогической деятельности (родители, коллеги); необходимое дидактическое и методическое обеспечение.

Таким образом, нами показано, что анализ собственной педагогической деятельности и построения модельного образа своей педагогической ситуации требуют выделения педагогом в своей работе: своих целевых установок (смысл педагогической деятельности); проблемных ситуаций (ситуаций затруднения); объектов и субъектов, находящихся во взаимоотношении с педагогом и друг с другом (класс, родители, ...); параметров (показателей, индикаторов), описывающих данные объекты, субъекты и взаимоотношения (уровень обученности, тип образовательной нацеленности, ...); области возможных качественных или количественных значений этих параметров и набора конкретных их значений, характеризующих текущую деятельность учителя.

Построение модельного образа своей педагогической ситуации заключается в выделении и понятийном анализе учителем среди выше перечисленных составляющих наиболее существенных компонентов и связей между ними, определяющих развитие его педагогической деятельности. Сутью педагогической ситуации как раз и является обнаружение и переживание – как личной профессиональной проблемы – разрыва между имеющимися средствами осуществления педагогической деятельности и декларируемыми педагогическими целями.

Конечным этапом ознакомления слушателей курсов повышения квалификации с педагогическим проектированием должен быть анализ наблюдаемых на прошедших курсах прецедентов осуществления педагогического проектирования, который должен проводиться в следующих аспектах: 1) наличие и степень детализации описания основных проблемных ситуаций; 2) последовательность осуществления проектной работы; 3) качество построенного идеального образа своей педагогической ситуации; 4) степень разработанности критериев оценки успешности осуществляемой деятельности; 5) степень ожидаемого вли-

яния проектной деятельности на последующую работу педагога.

Новые формы организации и проведения курсов повышения квалификации учителей должны иметь более широкий спектр решаемых задач, нежели сообщение новой информации или тренинг предметных и психологических умений, а именно: поиск учителей, обладающих собственной педагогической позицией; формирование осознанного отношения к педагогической деятельности; выращивание педагогической позиции; исследование эффективности различных форм повышения квалификации и др.. В свою очередь это требует определенной реорганизации деятельности ИПКРО: например, необходимо сформировать в институте команду методологов, имеющих личный опыт осуществления и организации педагогического проектирования и экспертирования; расширение номенклатуры выпускных (зачетных) работ слушателей за счет работ проектного характера (текстов проектных идей, проектов, экспертных заключений).

Применение проектно-ориентированных форм повышения квалификации работников образования позволяет ИПКРО совместно с районным органом управления образованием вести эксперимент по отработке новых форм переобучения и повышения квалификации учителей района. Такой эксперимент (аналогичный работе по разработке «Программы стабилизации и развития системы образования Очерского района Пермской области», или организации «Проектной школы индустриального района г. Перми» и пр.) может включать подготовительный период (разработка концепции и технического задания предстоящей деятельности), проведение установочных лекций, участие методологов в работе районных методических объединениях (как одна из форм передачи опыта), проведение рефлексивных семинаров с коллективами школ (в течение года, по графику, с занесением этой работы в план ИПКРО в почасовую нагрузку), проведение рефлексивных семинаров с учителями одного предмета и пр.

В настоящее время пристальное внимание следует обратить на дистантные формы работы с учителями. Применение данных форм работы позволит в перспективе перенести на них основной информационный поток (необходимый лекционный материал, анкеты для самоанализа и предварительного анализа личной педагогической ситуации, образцы экспертных заключений и прочих материалов), с тем чтобы при личном

общении сотрудников ИПКРО с педагогами главное внимание уделить собственно проектированию.

Другим перспективным направлением развития проектных форм работы в СПКРО является работа с методическими службами различного уровня, предназначение которых совпадает с целью деятельности самой системы повышения квалификации – развитие педагогического мастерства. В силу этого сотрудники методических служб должны не только сами владеть проектными способами работы, но и помогать осваивать их педагогам. Сама методическая работа может быть перестроена таким образом, чтобы педагоги с ее помощью не только знакомились с новыми педагогическими методиками, но и могли профессионально грамотно разрабатывать свои педагогические проекты.

Важно отметить принципиальное отличие ОДИ, проводимых с педагогами по их приглашениям, от рефлексивно-проектных курсов в рамках СПКРО. В первом случае цель совместной работы педагогов и методологов заключается в максимально точном позиционном анализе коллектива, складывании команды проектантов-реализаторов и экспертизе или коррекции предлагаемой проектной идеи. При этом предполагается, что потенциальные члены команды уже в той или иной мере знакомы с проектной культурой. Главная же цель рефлексивно-проектных курсов – ознакомление слушателей с проектной культурой, формирование у них соответствующих умений (рефлексия, идеализация, целеполагание, планирование, экспертирование), позиционный же анализ, процессы самоопределения в данных условиях являются важным, но вторичным результатом педагогической деятельности. В этом случае все полученные в результате проекты могут считаться учебными, в том смысле, что их последующая реализация на практике не является гарантированной. Лишь последующее отслеживание за работой слушателей курсов может показать, насколько глубокими в действительности были процессы их педагогического самоопределения.

Подводя итог, сформулируем вытекающие из предыдущего анализа необходимые педагогические и организационные условия овладения слушателями СПКРО способами проектной работы.

Необходимыми педагогическими условиями освоения педагогами способов проектной работы являются: а) включение их в процесс разработки собственного педагогического проекта, что предполагает

осуществление педагогом следующих действий: описание личной педагогической ситуации; проблематизацию личных профессиональных норм (формулировку и критическое к ним отношение); построение желаемого образа своего выпускника; фиксацию затруднений в своей педагогической работе; выделение в ней наиболее существенных педагогических действий (целей и смыслов их осуществления); б) фиксация и рефлексивное соотнесение своих проектных умений на начало и конец проектирования и анализ причин произошедших изменений (анализ включает определение степени: 1) конкретности заявляемых проблем и задач, 2) детальности и логичности анализа собственной деятельности, 3) разработанности критериев оценки успешности осуществляемой деятельности, 4) ожидаемого влияния проектной деятельности на свою последующую работу).

Поскольку целью проектных курсов является не столько разработка конкретных педагогических проектов, сколько освоение слушателями проектных способов работы, то рефлексивная деятельность является ключевой в работе слушателей. Рефлексивная деятельность слушателей должна быть организована специальным образом:

1. осуществление проектирования требует построения курсов (а точнее любых образовательных ситуаций педагога) в соответствии с логикой организации проектной деятельности (теоретическое введение, раскрывающее основные понятия проектного подхода в образовании; формулировка слушателями курсов проблем, с которыми они сталкиваются при решении своих педагогических задач; складывание проектных групп по зафиксированным педагогическим проблемам; конкретизация целей, задач и проблем и вычленение среди них действительно лично важным для самих педагогов; построение слушателями концептуального образа собственной педагогической ситуации; поиск и конкретизация возможных действий, направленных на преодоление лично значимых педагогических проблем; формулировка слушателями курсов проектной идеи; оформление проектной идеи в текстовом виде; фиксация ближайших и перспективных задач, масштаба деятельности, первичное планирование шагов по их разрешению; рефлексия организаторами и участниками курсов наблюдаемых прецедентов осуществления педагогического проектирования);

2. организация рефлексии проективной деятельности требует обеспечение наличия методологической позиции, для осуществления конструктивной критики и проблематизации представлений участников о своей деятельности через требование соотнести названные ранее цели, задачи и проблемы с системой действий, осуществляемых педагогом и направленных на достижение этих целей, решение данных задач и преодоление указанных проблем;

Кроме того, определение результативности работы педагогов – слушателей курсов повышения квалификации – требует анализа качества разработанных ими педагогических проектов: по степени конкретности личных педагогических целей и задач; ясности предполагаемых педагогических и организационных действий; точности показателей результативности проектируемой деятельности. По этим же критериям, на основе анализа речевой продукции слушателей (устной в выступлениях и письменной в итоговых текстах – как в ходе проектирования, так и в ходе рефлексии своей проектной деятельности) может оцениваться индивидуальный уровень освоения педагогом способов проектной работы.

Таким образом, необходимыми организационными условиями освоения педагогами способов проектной работы являются: а) построение системы образовательных ситуаций в соответствии с логикой осуществления проектной деятельности: анализ педагогической ситуации; формулировка и концептуализация проектной идеи; разработка педагогических проектов различного масштаба – индивидуального, коллективного, институционального, субрегионального; б) наличие методологической позиции, обеспечивающей рефлексивную, проблематизацию и конструктивную критику проектных действий и разработок педагогов.

Желательно также расширить номенклатуру выпускных (зачетных, аттестационных) работ слушателей СПКРО работами проектного характера.

В качестве особого «идеального» условия следует отметить присутствие среди слушателей нескольких представителей одного и того же образовательного учреждения (или субрегиона), что позволяет формировать проектные команды и осуществлять групповое проектирование, направленное на разработку педагогических проектов различного масштаба (коллективный, институциональный, субрегиональный).

Традиционный способ формирования учебных групп – по предмету – не позволяет формировать проектные команды, последующая деятельность которых может явиться основой для развития образовательной системы (институциональной, муниципальной, субрегиональной). Отметим, что в современных социально-экономических условиях как организационно, так и финансово, командно-ориентированные проектные курсы со слушателями СПКРО целесообразно проводить на местах.

Итак, в работе сформулированы педагогические и организационные условия освоения педагогом способов проектной работы, а также раскрыты содержание, формы и средства организации проектно-рефлексивной деятельности слушателей СПКРО, приводящие к развитию их педагогического профессионализма.

На этом мы закончим анализ основных форм педагогической проектной деятельности, направленной на повышение педагогического профессионализма работников образования, и перейдем к описанию конкретных примеров их осуществления.

Выводы к Главе 2:

- Проектирование, понимаемое как идеальное промышление и практическое воплощение того, что должно быть – есть особый вид человеческой деятельности и мышления. Овладевая проектным мышлением, необходимо осваивать и другие виды мышления, а именно: понятийное, логическое, позиционное, модельное. При этом происходит перестройка мышления с «бытового» на «эмпирическое». В этом случае оказывается возможным строить в сознании идеальные конструкции, относиться и самоопределяться к ним, как с точки зрения степени соответствия их действительности, так и с точки зрения их желательности или нежелательности. И, тем самым, сделать собственную педагогическую ситуацию предметом преобразования с целью реорганизации ее желаемым образом, и нахождения способов построения желаемого будущего.

- Столкнувшись в своей профессиональной деятельности с проблемой, которая не поддается разрешению «с ходу», педагог должен сделать в своей деятельности остановку, осуществить переход в идеальное пространство, в нем построить адекватный своим ценностным установкам способ разрешения проблемы, и лишь затем снова вернуться в реальную деятельность, в ходе которой найденный способ начнет

реализовываться. В силу этого процесс педагогического проектирования с необходимостью должен включать в себя анализ своей педагогической деятельности (выделение наиболее существенных элементов своей педагогической работы, построение желаемого образа своего выпускника, фиксация затруднений в своей педагогической деятельности, конкретизация личных образовательных целей и задач педагогической деятельности); проблематизацию личных профессиональных норм (формулировку и критическое к ним отношение); вербализацию собственных профессионально-деятельностных проблем; соотнесение собственных педагогических средств (приемов, методов) с текущими и перспективными педагогическими задачами и конструирование недостающих; объективацию критериев эффективности своей педагогической работы. В ходе проводимой аналитической работы педагог выделяет в своих представлениях о четырех фундаментальных составляющих педагогической деятельности: о себе (как учителе), учащихся, учебном предмете и применяемой педагогической технологии – наиболее существенные лично для него на данный момент времени компоненты. Сочетание и структура данных компонент образует конкретную педагогическую ситуацию конкретного учителя, построение концептуального образа которой является необходимым элементом педагогического проектирования.

- Важным условием осуществления педагогического проектирования является наличие у педагога опыта педагогической деятельности и педагогического общения, а также готовность анализировать вслух основания своей педагогической работы (что наблюдается у управленцев и педагогов, осуществляющих инновационную педагогическую деятельность, или обладающих первой или высшей квалификационной категорией).

- Овладеть проектной культурой нельзя чисто теоретически («на словах»). Действительное (не имитационное) овладение проектной культурой возможно только в процессе реального проектирования своей собственной деятельности, и последующей рефлексии процесса проектирования.

- Необходимыми педагогическими условиями освоения педагогами способов проектной работы являются – а) осуществление ими в рамках курсов реального педагогического проектирования; б) фиксация и со-

отнесение своих проектных умений на начало и конец проектирования и рефлексия причин произошедших изменений.

- Необходимыми организационными условиями освоения педагогами способов проектной работы являются: построение системы образовательных ситуаций педагога в соответствии с логикой проектной деятельности; наличие методологической позиции, обеспечивающей проблематизацию и конструктивную критику представлений и проектных действий педагогов и запускающей их рефлексивную деятельность.

- Реализация технологии проектирования в рамках курсов повышения квалификации учителей находит свое адекватное выражение в форме двух-, трехнедельных проектных курсов. Для ознакомления с культурой проектирования и организации самоопределения относительно необходимости осуществлять педагогическое проектирование достаточно проведения двух-, трехдневных проектных семинаров.

Глава 3. Опыт организации освоения педагогического проектирования в системе повышения квалификации

Данная глава включает два параграфа. В первом параграфе рассматривается влияние проектной деятельности в рамках различных форм проведения педагогических инноваций на профессионализм учителей. Представленный в первом параграфе опыт состоит из описания ряда прецедентов осуществления проектирования инноваций в образовании: рассматривается работа учителей над их индивидуальными педагогическими проектами и деятельность по разработке групповых проектов. Показано, что применяемые формы организации проектной деятельности приводят к росту профессионализма педагогов, что говорит о том, что данные способы работы с учителями могут быть отнесены к разряду элементов системы повышения их квалификации.

Во втором параграфе рассматриваются прецеденты организации проектной деятельности слушателей курсов повышения квалификации. Основная цель проводимого здесь анализа – показать применимость теоретически обоснованных форм и способов организации проектирования для работы с данной категорией педагогов, доказать выдвинутую гипотезу и выносимые на защиту положения.

В качестве исследовательских методов мы использовали наблюдение, анкетирование, интервьюирование, совместную рефлексия. На основании сравнительного анализа педагогических целей и задач учителей и предполагаемых ими способов их достижения, в каждом из проведенных проектно-ориентированных учебных мероприятий была получена целостная картина, на основании которой делалось заключение о возможности применения использованных форм организации проектной работы в системе повышения квалификации учителей с целью обеспечения освоения ими способов проектной работы.

До и после проводимых мероприятий с педагогами проводились методологические семинары, на которых обсуждались и оформлялись основные идеи проектирования собственной педагогической деятельности, конкретные концепции, проекты, программы и планы работ инновационных групп. В зависимости от уровня готовности и масштаба планируемых изменений такие работы продолжались от нескольких недель до нескольких месяцев.

Анализ результативности проводимых проектных курсов осуществляется по проценту участников, которые: предъявляют идеальный образ своей педагогической ситуации; конкретизируют личные педагогические цели и задачи; формулируют индивидуальную проектную идею; подготавливают первоначальный вариант индивидуального или группового проекта; дают позитивные рефлексивные отзывы о курсах. По этим же показателям, на основе анализа речевой продукции слушателей (устной в выступлениях и письменной в итоговых текстах) оценивается индивидуальный уровень освоения педагогом способов проектной работы.

Оценивать профессиональный рост педагога можно по различным параметрам, но в рамках проектной парадигмы основным из них является уровень владения проектной культурой, что в первую очередь проявляется в степени осознанности личных образовательных целей и задач, конкретности и логичности планируемых действий и ожидаемых результатов. Поэтому в условиях представляемого исследования критерием профессионального роста избрана положительная динамика в степени осознания и конкретизации педагогом его профессиональных целей и задач, а также средств и критериев их достижения.

3.1. Развитие профессионализма в рамках проектирования педагогических инноваций

Первым полем для широкомасштабного использования технологии социального проектирования в системе образования явилось инновационное движение. Методы проектирования оказались вполне адекватными для разработки программ развития образовательных учреждений и региональных образовательных систем, и для организации процедуры экспертирования инновационных образовательных учреждений. Затем методы проектирования стали применяться для разработки индивидуальных проектов учителей по совершенствованию их педагогической деятельности и организации анализа (самоанализа) деятельности образовательных учреждений.

Цель данного параграфа - показать как в рамках инновационной работы учителей применение проектных методов работы приводит к росту их профессионализма.

Приведем в качестве примера используемого проектно-ориентированного инструмента организации инновационной педагогической работы техническое задание на самоанализ работы школы (района):

1. краткая характеристика школы;
2. краткая характеристика социального окружения;
3. основные показатели, отражающие деятельность школы (района, методического объединения) и их значения и оценка;
4. наиболее острые проблемы, с которыми сталкивается администрация школы (района);
5. из них те, на разрешении которых будут направлены основные усилия в будущем учебном году;
6. предполагаемые средства и ресурсы (люди, идеи, деньги, вещи, способы их организации, использования, доставания);
7. ожидаемые результаты;
8. формы и этапы контроля за результативностью осуществления педагогической деятельности.

Более подробное техническое задание (ТЗ) на разработку проекта развития учреждения образования (включая вариант ТЗ на разработку индивидуальной проектной идеи) приведено в приложении 4.

Ниже рассмотрены прецеденты применения проектной технологии в рамках осуществления инновационной педагогической деятельности педагогами Пермской области.

Прецедент 1.

Обратимся к опыту работы УПК №9 г. Перми, который в настоящее время является областной экспериментальной педагогической площадкой по теме «Формирование качеств деловитости у учащихся».

В сентябре 1997 года руководство УПК обратилось к автору с просьбой помочь определить общее направление развития УПК на период до 2000-го года. Следует отметить, что в рамках УПК в течение предыдущих пяти лет была организована совместная детско-взрослая производственно-коммерческая деятельность, и руководство УПК в течение этого времени было нацелено на подготовку современных бизнесменов. Однако при этом учащимся УПК не предоставлялись необходимые экономические, правовые и управленческие знания и умения. Кроме того, в условиях 1997 года резко снизились объемы производ-

ства внутри УПК, что привело к резкому уменьшению количества учащихся, вовлеченных в практическую деятельность. Все это говорило о нереализуемости идеи подготовки бизнесменов.

На первой встрече с коллективом мастеров УПК перед сотрудниками были поставлены следующие вопросы:

- какие основные задачи решаются мастерами на занятиях;
- с какими проблемами мастера сталкиваются в ходе решения данных задач;
- какими качествами должны обладать выпускники УПК.

Приведем типичные ответы на указанные вопросы.

«Сформировать умения работать по дереву, дать знания о здоровом образе жизни, подготовить к квалификационному экзамену по автоделу и т.п.». «Отсутствие возможности закупать в необходимом количестве материалы для обработки, нехватка сырья, недостаток бензина, недостаток учебного времени и т.п.».

Как видно из приведенных примеров, подавляющее большинство ответов на первые два вопроса были связаны с необходимостью обеспечить усвоение учащимися программного учебного материала.

На последний же вопрос были даны следующие ответы: «ответственность за принятое решение; умение считать деньги, оценить в денежном эквиваленте свою (и чужую) работу, ее продукт (результат); активность, энергичность, настойчивость, цепкость, социальная мобильность и подобные качества (по отзывам профилей); умение договориться, понять, наладить коммуникацию; понимание современной российской действительности, неизбежности жизни в рыночных условиях, понимание сути рыночных механизмов; умение «прокалькулировать» свою работу и ее результат (уметь считать деньги); экономические знания, необходимые для осуществления элементарных «социальных» «обчетов» (себестоимость, цена, издержки, потребительские качества товара, налог, и т.д.); умение грамотно изложить свои экономические знания, применяя их к расчетам в рамках своего профиля, семьи, школы; знать, излагать (и описывать примеры применения в своей жизни) основные принципы организации деятельности; умение сравнивать товары одной категории по их качественным и ценовым свойствам (как для производства так и для покупки - все мы потребители и должны учиться осознанно потреблять товары в рыноч-

ном государстве а также знать свои права как потребителя); понимание сути действия рыночных механизмов (формирование цен, влияние на нас рекламы, роль конкуренции, и т.п.); умение оценить сектор рынка (аудиторию) для данного товара (в том числе и оценить себя как элемент какого-то сектора, видеть различные сектора и их влияние на рынок, видеть свое текущее место в рынке); умение экономически обосновать выбор того или иного товара или услуги (извлечь выгоду - не только выгодно продать товар, но и выгодно купить товар в семью исходя из потребительских качеств, срока службы, цены, надежности, фирмы, сервисного обслуживания в сравнении с другими аналогичными товарами); умение рассчитать сбалансированный семейный бюджет, выделить показатели, стоимость, сделать расчет уровня жизни, минимально необходимого дохода».

Проведенный анализ ситуации проявил очевидное расхождение между задачами, которые решаются мастерами по необходимости, и теми целями, которые с их точки зрения должен решать УПК. Отдельно следует отметить, что каждый участник семинара назвал от пяти до десяти качеств, которые необходимо формировать. Это говорит о том, что в действительности у них отсутствовала система приоритетов в называемых качествах, а деятельность по их формированию проходила стихийно, неосознанно. В рамках семинара было проявлена данная ситуация, а затем была организована проблемная ситуация, в которой участники должны были отстоять необходимость формирования в современных социальных условиях предложенных ими качеств. Данная процедура позволила участникам более точно определить для самих себя их ценностные установки.

Для запуска проектной педагогической работы был проведен семинар, на котором его участникам предлагалось проанализировать их личную педагогическую ситуацию с точки зрения формирования ими учащихся ранее сформулированных качеств. Для формирования конкретного образа цели проводимого семинара участникам было предложено заполнить (а затем обосновать и обсудить) следующую таблицу (таблица 8).

Одновременно был предложен аналогичный список для тех, кому списочная форма привычнее:

1. Профиль;

2. Формируемое качество;

3. По каким признакам (проявлениям в словах, действиях, поступках, делах, поведении, отношении и т.п.) можно оценить уровень сформированности данного качества (как отличить учеников, у которых это качество сформировано, от других);

4. Как определить наличие данного качества и степень его сформированности, какими средствами (наблюдением, анкетированием, тестированием, ...);

5. На каких мероприятиях и каким способом можно влиять на уровень сформированности данного качества (уроки, беседы, деловые игры, конференции и т.п.).

Таблица 8.

Знание, умение, качество, формируемое мастером	Признаки, по которым проявляется степень сформированности данного знания, умения, качества	Способы отслеживания за формированием данного качества	Способы формирования данного качества

Как видно из описания, ход семинара были ориентирован на построение участниками идеального образа их педагогической ситуации.

Результатом проделанной на семинаре работы явилось складывание проектных групп, в которые вошли мастера, намеревающиеся уделять специальные усилия формированию общего для них качества учащихся. Одновременно всеми участниками семинара был сделан вывод о том, что основной целью деятельности УПК (помимо профессиональной подготовки) является не формирование бизнесменов, а формирование учащихся качества деловитости, которое проявляется в разных формах (см. выше список перечисленных качеств).

В качестве примера результата проделанной работы приведем текст рабочей группа «Центр профориентации»:

«Формируемое качество – адекватная самооценка в ситуации профессионального выбора.

Признаки сформированности качества – способность выбирать профессиональную сферу, способность выбирать учебное заведение, соответствующее своим возможностям, знание своих интересов, знание своих психологических особенностей, знание содержания профессиональной деятельности, знание требований, предъявляемых учебными

заведениями к поступающим.

Способы отслеживания – собеседование, анкетирование, психологическое тестирование, анализ трудоустройства выпускников УПК, анализ активности в овладении выбранной профессией.

Способы формирования – организация «пробы сил» (в течение недели учащиеся могут поработать на разных профилях), собеседование (определение причин выбора того или иного профиля), индивидуальное консультирование (формирование профессионального образа самого себя), экскурсии по профилям».

Следующий семинар был посвящен дальнейшей идеализации, планированию предстоящих действий, фиксации форм самоконтроля. В качестве примера продукта проектной работы на семинаре приведем результат работы группы «Центр профориентации» (таблица 9).

Таблица 9.

Задачи работы центра Профориентации	Формы и методы работы
Организация профессионального просвещения и консультирования учащихся	Курс «Человек, труд, профессия»; анкетирование; консультирование; информирование об учебных заведениях; экскурсии
Формирование профессиональных намерений, комплексное исследование личности, формирование собственного профессионального образа	Курс «ЧТП», деловые игры
Обеспечение качественного комплектования профилей УПК, дифференцированное обучение учащихся, учет интересов и склонностей	Проба сил для учащихся 8-х классов, работа с классными руководителями, дни УПК в школах
Обеспечение единства психолого-педагогической и медицинской консультаций	Связь с детской больницей № 15
Обеспечение профориентационной направленности учебных программ	Методическая работа, дни открытых дверей для родителей, индивидуальная работа с преподавателями
Оказание помощи учащимся в формировании и корректировке профессиональных планов	Курс «ЧТП», анкетирование, консультирование
Организация деятельности мастеров в качестве кураторов школ для проведения организаторской и профориентационной работы на местах	Предварительное комплектование групп, информирование администраций школ о ходе обучения, участие УПК в школьных родительских собраниях

Деятельность ведущего в ходе семинара была направлена на то,

чтобы участники зафиксировали основные черты текущей и желаемой ситуации, выбрали способы и сроки отслеживания за степенью сформированности выделенных качеств и определили шаги, осуществление которых позволит реализовать желаемую ситуацию. Продуктом семинара должны были стать конкретные планы работы рабочих групп, изложенные по следующей схеме, предъявленной слушателям заранее:

- название рабочей группы;
- группа учащихся;
- формируемое (и отслеживаемое) качество деловитости;
- способ формирования – мероприятие, дата, организатор;
- способ отслеживания – форма, дата, ожидаемые выводы.

Как видно из приведенной таблицы (таблица 9), в ней отсутствует конкретный план работы группы. Однако, в рамках одного семинара этого добиться было не возможно (остальные группы также не сумели сформировать свои планы). Но основная цель семинара все же может считаться достигнутой – участники семинара в целом конкретизировали основные задачи своей педагогической работы и способы их решения. С точки зрения предлагаемого исследования это позволяет утверждать, что организованная проектная деятельность привела к конкретному росту профессионализма ее участников.

Этап планирования и оформления результатов проектирования в проект деятельности группы был осуществлен участниками проектной деятельности в ходе подготовки к последнему семинару, на котором данные проекты были представлены и обсуждены. После данной внутренней экспертизы групповых проектов был разработан общий проект экспериментальной работы УПК на период до двухтысячного года, который был утвержден областным научно-педагогическим советом.

Аналогичная проектная деятельность с аналогичным результатом была осуществлена также в частной гимназии «Via Elenae», центре образования молодежи г. Чернушки, Нытвенской Летней школе для детей с проблемами в обучении, проектной школе Индустриального района г. Перми, в образовательных учреждениях, участвовавших в разработке программы развития и стабилизации системы образования Очерского района Пермской области и др..

Прецедент 2.

Учитель физики Олег Петрович Г. на проектном семинаре, прохо-

димом в его школе и посвященном анализу ситуации, отметил, что в настоящее время (1996 год) он видит в результатах своей работы следующие проблемы: его выпускники не являются лучшими при поступлении в ВУЗы, не занимают призовые места в областных олимпиадах по физике, плохо умеют организовать самостоятельную работу. В своей работе он отметил стремление работать с сильными учащимися, неумение работать с теми, кто «не способен осилить физику». В качестве основных своих педагогических задач им были названы следующие: подготовить к жизни, развивать мышление, привить интерес к физике, каждого чему-то научить по физике. В качестве проблем, препятствующих решению данных задач Олег Петрович назвал следующие: «не понятная обстановка в школе», «низкая материально-техническая база». Налицо отсутствие четкой логической взаимосвязи между заявляемыми целями, задачами и проблемами.

В целях организации анализа личной педагогической ситуации данного учителя ему было предложено ответить в письменной форме (и потом обсудить в личной беседе) на следующие вопросы: какие ситуации на уроках вызывают наибольшие трудности; какими основными качествами и умениями должны обладать выпускники его класса, и какими обладают; какие изменения в организации подготовки к занятиям и их проведения необходимо осуществить для того, чтобы максимальное количество выпускников обладали требуемыми качествами и умениями. По сути, учитель должен был осуществить первые этапы педагогического проектирования.

В результате проделанной работы оказалось, что:

- основные педагогические задачи, на решение которых педагог направляет основные усилия – формирование понимания физики на доступном для каждого учащегося уровне и формирование умений действовать самостоятельно в ситуациях, требующих творческого поиска;

- основные средства решения данных задач – изменение содержания предмета с соответствующим изменением в учебных программах, изучение закономерностей творческой деятельности и внесение изменений в организацию занятий таким образом, чтобы учащиеся имели возможность самостоятельной творческой работы.

Разработанный Олегом Петровичем индивидуальный педагогический проект содержал описание основных его педагогических задач и бли-

жайших шагов, направленных на их решение, которые включали в себя анализ и корректировку рабочей программы по физике, выделение ключевых физических понятий и теоретических представлений, влияющих на понимание учащимися физики, изучение литературы по творческому мышлению, подготовка выступления на школьном методическом объединении по теме «Творческое мышление». Им было сделано предположение, что если учащиеся будут лучше понимать предмет и творчески подходить к решению задач, то результаты всех контрольных мероприятий будут показывать возросшее качество образования. В качестве критерия успешности реализации проекта берется умение решать задачи по физике, рост которого должен проявляться в увеличении сложности решаемых задач. Оформленный индивидуальный педагогический проект Олега Петровича вошел составной частью в проект развития школы (тема проекта школы «Становление гимназической вертикали»). Как видно из данного описания, в ходе разработки личного педагогического проекта, осуществляя проектную деятельность, учителем были конкретизированы его ведущие педагогические задачи и сформулированы средства их решения, что уже говорит о его профессиональном росте. В ходе же дальнейшей реализации своего проекта Олегом Петровичем была защищена аттестационная работа на высшую педагогическую категорию, тема которой непосредственно связана с осуществляемым проектом («Применение анализа размерностей в курсе физики в гимназических классах»).

В заключение данного параграфа следует сказать, что количество прецедентов, аналогичных выше описанному, в настоящее время (с учетом опыта коллег по кафедре педагогических инноваций и технологий) составляет в настоящее время более двухсот.

3.2. Освоение проектных способов работы в рамках ПОИПКРО

Ядром проектно ориентированных форм работы со слушателями повышения квалификации является создание на занятиях образовательной ситуации, в результате проживания которой педагоги приобретают не столько информационное, сколько деятельностное приращение. В основе создания образовательной ситуации лежит организация анализа личной педагогической ситуации педагога, что, в свою очередь, при-

водит к необходимости анализа личности самого педагога.

Изменения, происходящие в сознании педагога в ходе проектных занятий, являются следствием его работы в идеальном пространстве, и оцениваются по степени конкретизации им своих педагогических целей и задач и по ясности и точности описания им своей педагогической ситуации. Рефлексивная работа учителя организуется путем постановки перед ним системы вопросов, например следующих (см. левую колонку таблицы 10; в скобках приводятся варианты конкретизаций вопросов. В правой колонке данной таблицы приведен первоначальный вариант ответов, достаточно типичный для слушателей курсов повышения квалификации. Данная таблица, как и две последующие, являются результатом работы в рамках проектных курсов конкретных педагогов):

Таблица 10.

Положение, требующее самоанализа	Результат самоанализа
1. Образовательные ценности (то, ради чего работает педагог, что такое для него «Учитель»).	Развивающие.
2. Образовательные цели (перспективные, стратегические результаты педагогической деятельности, например, смысл изучения предмета).	Воспитательные, образовательные.
3. Образовательные задачи (относительно локальные цели деятельности, например, на четверть, полугодие).	Внедрить дифференцированный подход.
4. Текущие задачи (связаны с планированием ближайших занятий).	Подготовка к урокам.
5. Ведущие педагогические проблемы (наиболее актуальные на данный момент затруднения).	Отсутствие у учащихся интереса к предмету.
6. Шаги, предпринимаемые для их преодоления.	Проведено 4 урока поискового характера.

Очевидно, что в данных ответах собственно ценностей, целей и задач пока нет. Логика при движении «сверху вниз» практически отсутствует. Понятия «воспитательные», «образовательные», «развивающие» – не являются задачами. Это лишь характеристики возможных задач, например, к воспитывающим задачам можно отнести следующие:

научить уступать место старшим, подавать руку девочкам при выходе из транспорта и т.д.. Ответ «я решаю воспитательные, образовательные и развивающие задачи» не характеризует педагога ни коим образом, так как любой учитель просто в силу своего присутствия, хочет того или нет, оказывает и воспитательное, и образовательное, и развивающее влияние. Вопрос в том, какова структура этого влияния, каковы его ведущие составляющие и насколько осознанно оно осуществляется. Однако, основываясь на ответах последнего пункта, можно предположить, что учителем решаются конкретные педагогические проблемы, ставятся цели и осуществляются попытки их достижения. Дальнейшая работа с учителем позволяет проявить и зафиксировать данные цели и проблемы. В первую очередь следует обсудить качества тех учащихся, работа с которыми вызывает у педагога наибольшие сложности, или конкретные ситуации работы с классом, в которых не удалось добиться намеченных результатов. Может оказаться, что ведущим качеством «сложных» (для данного учителя) учащихся является плохая память его учеников. В этом случае, система ответов могла бы в конечном итоге выглядеть следующим образом (таблица 11):

Таблица 11.

Положение, требующее самоанализа	Результат самоанализа
1. Образовательные ценности.	Развивающие.
2. Образовательные цели.	Воспитательные, образовательные.
3. Образовательные задачи.	Тренировка память таких-то учащихся.
4. Текущие задачи.	Выделение (или только в своих планах, или в процессе обучения, или в виде особой группы в классе, и пр.) таких-то учащихся, определение времени и форм работы с выделенными учащимися.
5. Ведущие педагогические проблемы.	Слабая память таких-то учащихся.
6. Шаги, предпринимаемые для их преодоления.	Изучение методов тренировки памяти, подбор специальных заданий, организация дополнительных двадцати минуток после уроков

В данном случае наблюдается определенная конкретизация целей и задач учителя, но полная логика его деятельности еще не восстановлена. Следует отметить, что задача улучшения памяти не может являться самоцелью, а представляет собой условие достижения какой-либо более общей цели («эффективно ликвидировать у данных учащихся пробелы за предыдущие классы», «довести данных учащихся до уровня твердой тройки» и т.п.). Эта более широкая цель, формулируемая учителем, должна быть содержанием пункта 2.

Приведенное выше описание педагогической ситуации достаточно типично для педагогов, только приступающих к педагогическому проектированию.

Рефлексивно ориентированный диалог с учителем позволяет проявить и конкретизировать данные проблемы. Главной целью такого диалога является восстановление логики во взаимосвязи всех анализируемых положений, а основным средством – понятийный и ценностный анализ высказываний проектанта. Примером результата такого диалога может служить таблица 12:

Таблица 12.

Положение, требующее самоанализа	Результат самоанализа
1. Образовательные ценности.	Научить детей принимать решения.
2. Образовательные цели.	Развивать мыслительные способности.
3. Образовательные задачи.	Научить правилам логического мышления.
4. Текущие задачи.	Выделить группы учащихся, отличающиеся степенью развитости логического мышления.
5. Ведущие педагогические проблемы.	Отсутствие знаний о способах обучения формальной логике.
6. Шаги, предпринимаемые для их преодоления.	Изучить методику обучения логике, подобрать специальные задания для разных групп учащихся, организовать дополнительные занятия (как в ходе уроков, так и во внеурочное время) по овладению логикой.

Приводимые ответы демонстрируют высокую степень логической взаимосвязи между педагогическими задачами различного уровня. Сравнивая данные ответы и их первоначальный вариант (таблица 10), можно сделать вывод о том, что у педагога сложился конкретный иде-

альный образ его педагогической ситуации, и что им осознаны и сформулированы личные педагогические задачи, связанные с развитием его педагогической деятельности. С точки зрения освоения способов проектной работы наиболее важно то, что педагогом самим зафиксировано данное различие и осознан характер мыслительной работы, которая привела к подобной конкретизации (что было проявлено в ходе рефлексии всего семинара).

В ходе проведения курсов повышения квалификации с учителями Пермской области автором (индивидуально и совместно с коллегами по кафедре) осуществлялась экспериментальная работа, связанная с введением в методы работы с педагогами элементов проектирования. Пробные «поисковые» занятия являлись 6-8 часовыми (академическими) встречами с учителями, которые проходили тематические курсы на какой-либо кафедре ПОИПКРО. Затем апробировались 2^х - 3^х дневные семинары в рамках традиционных курсов повышения квалификации, организованными предметно-методическими кафедрами ПОИПКРО. В настоящее время наряду с данными формами педагогического проектирования нами организуются также проектные двух-, трехнедельные курсы, в планировании, организации и проведении которых участвуют все сотрудники кафедры педагогических инноваций и технологий ПОИПКРО (периодически и сотрудники других подразделений института).

Приступим к описанию прецедентов применения проектно ориентированных форм работы в рамках деятельности института повышения квалификации работников образования.

Прецедент 3.

В рамках традиционных очно-заочных курсов повышения квалификации для учителей математики 16.06.97 автором проводилось 8-и часовое занятие по теме «Современные представления о педагогической деятельности». С целью актуализировать представления слушателей о смысле собственной педагогической работы в ходе занятия им было предложено ответить на следующие вопросы:

- В чем суть педагогической деятельности?
- Что означает понятие «хороший ученик»?
- Что означает понятие «плохой ученик»?
- Каковы Ваши критерии выставления отметок «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично»?

- Каковы критерии понимания предмета их учащимися?
- В чем смысл изучения математики для Ваших учащихся?

Не трудно видеть, что данные вопросы ориентируют слушателей на самоанализ их личной педагогической ситуации. Действительно, отвечая на первый и последний вопрос, учитель проявляет свои педагогические ценности; отвечая на остальные вопросы учитель в той или иной степени предъявляет критерии оценивания результатов своего труда.

На занятии присутствовало 37 учителей математики школ К-го района Пермской области. Их ответы распределились следующим образом (близкие по смыслу ответы считались эквивалентными):

1. Педагогическая деятельность - это

- 1.1. двусторонний процесс воспитания и обучения; 22
- 1.2. передача знаний, выработка умений и навыков; 18

1.3. процесс развития личности; 31

1.4. взаимодействие учеников и учителя с целью передачи и получения информации; 8

2. «Хороший ученик» - это

2.1. заинтересованный в получении знаний и умений; 27

2.2. умеющий самостоятельно работать; 29

2.3. умный и воспитанный; 18

2.4. подчиняется нормам поведения; 29

3. «Плохой ученик» - это

3.1. ленивый; 19

3.2. безразличный к учебе; 22

3.3. глупый и невоспитанный; 13

3.4. не умеет анализировать; 9

4. Критерии отметки

4.1. «удовлетворительно»

4.1.1. формальное отношение к предмету, заучивание без понимания; 17

4.1.2. умение воспроизвести полученную информацию ; 26

4.1.3. выполнил простое задание; 16

4.2. «хорошо»

4.2.1. добросовестное изучение с определенным пониманием в рамках программы; 14

- 4.2.2. действовать в измененных условиях; 21
- 4.2.3. уметь применить полученные знания; 33
- 4.2.4. выполнил задание с небольшой ошибкой; 9

4.3. «отлично»

- 4.3.1. умение нестандартно мыслить; 18
- 4.3.2. действовать в сильно измененных условиях; 12
- 4.3.3. видит связь с другими предметами; 11
- 4.3.4. выполнил задание без ошибок; 7

5. Понимание – это

5.1. умение увидеть в жизни области применения полученных знаний; 14

5.2. умение определить недостаточность своих знаний для выполнения задания и обратиться к учителю за помощью; 7

5.3. объяснить суть; 19

5.4. может объяснить как решал; 24

6. Математика нужна

6.1. т.к. она «ум в порядок приводит» (тренирует логику и память, дисциплинирует ум); 31

6.2. для расчетов на других предметах; 27

6.3. проводить бытовые расчеты; 29

6.4. подготовиться к поступлению в ВУЗ; 14

Без подробного анализа приведенных результатов виден значительный разрыв между заявленными целями педагогической деятельности (воспитание и развитие личности) и реальной нацеленностью учителей (основные смыслы изучения математики чисто утилитарные, влияние же на ум можно считать скорее декларируемым, так как последующее прояснение и уточнение смыслов указанных ответов показало, что никто из учителей даже не ведет специальное отслеживание за развитием умственных качеств своих учащихся). На разрыв между основной реальной педагогической целью (передача информации) и декларируемой (развитие личности) указывает также слабое представление слушателей о том, что такое «понимание» (без формирования которого нельзя всерьез говорить о развитии).

Последующая дискуссия была нацелена на проявление указанных противоречий. Опрос, проведенный в конце занятия показал, что более половины слушателей осознали наличие разрывов в их деятельно-

сти и собственных представления о ней, при этом треть участников занятия отметили, что в ходе проделанной работы уточнили свои собственные педагогические задачи. Однако, за время занятия не удалось осуществить переход к построению идеального образа своей педагогической ситуации и планированию своей педагогической деятельности. Анализ данного занятия и большой совокупности ему аналогичных показывает, что в рамках разовой однодневной встречи со слушателями освоение проектной деятельности не представляется возможным. Максимальный планируемый результат проектно ориентированных 8-и часовых занятий заключается в осознании слушателями несовпадения между их представлениями о своей работе и самой их работой («потенциальная точка самоопределения»). С точки зрения методологии проектирования данный результат является необходимой предпосылкой для осуществления проектной деятельности, но не является для этого достаточным условием.

Прецедент 4.

По заказу управления образованием Ч-го района Пермской области 11 и 12 ноября 1998 года в г. Ч. был проведен двухдневный проектный семинар на тему «Педагогическое проектирование». Семинар предварялся трехдневным циклом лекций, в которых раскрывались такие теоретические понятия как «позиционный анализ», «деятельность», «самоопределение», «рефлексия», «проектирование», в силу чего можно считать, что со слушателями были проведены недельные проектные курсы. В начале и конце семинара слушателям предлагалось ответить письменно на следующие вопросы:

- цели предполагаемого проекта;
- средства достижения цели;
- критерии достижения цели.

По своей сути, предлагаемый перечень является сильно сокращенным техническим заданием на разработку проекта.

Работа семинара строилась следующим образом.

Формулируемые цели были зафиксированы на доске, после чего слушателям было предложено образовать рабочие группы, в которые входили бы педагоги, высказавшие близкие по смыслу образовательные цели. В течение последующих двух часов рабочие группы готовили сообщение по указанным трем пунктам, при необходимости обращаясь за

консультационной помощью к специалисту. После обеда рабочие группы по очереди выступали, отстаивая их представления о приоритетности в современных условиях высказанных ими педагогических целей и средствах их достижения. Остальные слушатели и ведущие подвергали конструктивной критике предлагаемые «предпроекты». Цель критики заключалась в обнаружении противоречий и слабых мест, над устранением которых должны будут работать группы на следующий день.

Второй день был разбит на три равных части. Сначала в группах дорабатывались их «предпроекты», затем было организовано их обсуждение, третья часть была посвящена совместной рефлексии проведенного семинара.

В семинаре приняло участие 32 человека. Наблюдение и последующее анкетирование показало, что 18 из них в ходе семинара конкретизировали свои педагогические цели и средства их достижения. У восьмерых участников изменение целей и средств не произошло. Шесть человек, первоначально сформулировавших свои цели, во второй раз оставили анкеты не заполненными.

Анализ результатов данного и аналогичных семинаров позволяет сделать вывод, что в рамках двухдневного проектного семинара до 50 % слушателей формулируют конкретную проектную идею, которая может быть положена в основу разрабатываемого в дальнейшем педагогического проекта. В то же время данного срока не достаточно, чтобы разработать первый вариант проектной идеи, который может быть взят слушателем за основу для дальнейшей самостоятельной доработки. Однако осуществляемая конкретизация педагогических целей и средств их достижения позволяет сделать предположение о том, что в деятельности слушателей курсов произойдут адекватные изменения, что в конечном счете приведет к росту качества их педагогической деятельности.

Последующая совместная рефлексия участников семинара показала формирование у 95 % слушателей четких представлений о целях и методах педагогического проектирования, что является конечной дидактической целью такого вида работы, и свидетельствует о повышении профессиональной компетенции педагогов. Особо следует отметить, что (по высказыванию большинства слушателей курсов повышения ква-

лификации) одни теоретические занятия, без проведенной двухдневной проектной работы, не позволили бы им достичь понимания сути и механизма проектировочной деятельности.

Прецедент 5.

Через полтора месяца с теми же слушателями были проведены недельные проектные курсы по теме «Педагогическое проектирование», целью которых являлось приобретение слушателями умения проектировать свою педагогическую деятельность.

Курсы строились по следующей схеме:

1^й день: Обобщающая лекция «Проектное мышление»; Обобщающая лекция «Моделирование и экспертирование образовательных систем»;

2^й день: Консультирование проектантов.

3^й день: «Экспертиза» инновационного потенциала школы №5 (данная «экспертиза» не имела нормативный характер, но осуществлялась по всем экспертным нормам).

4^й день: Консультирование проектантов.

5^й день: Представление и защита проектов или экспертных заключений.

Данные курсы формально являлись продолжением курсов, проведенных в ноябре, однако, реально работу по конкретизации разработанной ранее проектной идеи осуществляли только двое слушателей. В силу этого, можно данные недельные курсы считать отдельным образовательным эпизодом, но с категорией слушателей, уже знакомых с понятием «проектирование».

Назначение лекции «Проектное мышление» заключалось в восстановлении основных смыслов проектной деятельности и в фиксации всех уровней «предпроектного» мышления, которыми также должен обладать проектант для осуществления качественного проектирования.

Лекция «Моделирование и экспертирование образовательных систем», в совокупности с последующей «экспертизой» школы №5, позволили слушателям познакомиться с проектной деятельностью не только «изнутри» (в качестве проектанта), но и «снаружи» (в качестве эксперта по проектированию).

В ходе курсов шестнадцать слушателей из тридцати двух доработали и представили свои проекты, причем одним слушателем было разработано два проекта. Этот факт позволяет утверждать, что 50 %

слушателей освоили технологию педагогического проектирования в той мере, которая позволяет им осуществлять и совершенствовать свою проектную практику самостоятельно.

Остальные 50 % слушателей написали экспертное заключение по результатам «экспертизы» школы № 5, что демонстрирует приобретение ими умения осуществлять анализ педагогической ситуации. Индивидуальное же проектирование данных слушателей окончилось на стадии планирования ближайших шагов по реализации их проектной идеи.

Приведем один из типичных отзывов слушателей данных курсов, проявляющих их отношение к выбранным нами формам работы.

Завуч школы: «На первой нашей встрече я решила просто поиграть в проектирование, не особенно веря, что от этого будет какая-то польза для меня. Однако начав размышлять над вопросами, которые были поставлены ведущими семинара, я увидела как я могу перестроить свою работу с учителями. Разработанный на курсах проект позволяет мне самой видеть перспективу в своей работе. Кроме того, до семинара я никак не могла решить проблему, как мне оценить насколько правильно я работаю. Теперь у меня появились конкретные критерии оценки эффективности моей работы».

Прецедент 6.

В течение декабря 1998 г. – марта 1999 г. по заказу РУО г. Нытвы Пермской области с директорами и заместителями директоров школ и дошкольных учреждений проводились проектные курсы по теме «Проектирование образовательных систем». Курсы были построены по следующей схеме (в целом данные курсы можно считать недельными):

I этап (четыре дня): цикл лекций по темам «Методология педагогических инноваций», «Структура педагогической деятельности», «Концептуальные основы самоопределения», «Педагогическое целеполагание», «Проектирование образовательных процессов».

II этап (через месяц): трехдневный проектный семинар по теме «Разработка индивидуальных и групповых педагогических проектов».

III этап (через месяц): 1^й день – консультирование проектантов.

(еще через месяц): 2^й день – защита проектов.

Следует отметить, что отличительной чертой как данных курсов,

так и иных, построенных по аналогичной схеме, является присутствие среди слушателей нескольких представителей одного и того же образовательного учреждения, что позволяет в принципе формировать проектные команды и осуществлять групповое проектирование. Причем, сам факт складывания команды уже говорит о том, что у ее членов произошла конкретизация их педагогических целей, что возможно лишь при осуществлении совместного анализа их педагогических ситуаций.

Результативность проведенных курсов можно оценить по следующим показателям:

- 100 % слушателей осуществили конкретизацию своих образовательных целей и задач;
- сложилось 8 проектных команд;
- разработано 27 реальных педагогических проектов;
- получено 39 положительных рефлексивных отзывов о курсах.

Подчеркнем, что отзывы носили рефлексивный характер, т.е. содержали изложенные слушателями описание и оценку изменений, происходящих с ними в процессе прохождения курсов.

Остальные прецеденты осуществления проектно ориентированной деятельности в рамках работы института повышения квалификации работников образования также связаны с проведением 3^х - 6^и дневных семинаров и двух-, трехнедельных курсов. Всего с 1997 года по настоящее время силами кафедры педагогических инноваций и технологий ПОИПКРО (с участием автора диссертации) было проведено 24 проектных семинара и 11 проектных курсов.

Приводимые в данной главе прецеденты организации проектирования слушателей СПКРО охватывают типичные проектировочные ситуации: проектные семинары и курсы по различным темам («Педагогическое проектирование», «Проектирование образовательных систем», «Проектирование как методология управления развитием образовательного учреждения» и др.); разработка педагогами индивидуальных и групповых проектов; разработка программ развития образовательных учреждений. На сегодняшний день более 1000 педагогов и управленцев Пермской области апробировали проектные формы повышения квалификации.

Примерами продукта проектирования слушателей СПКПРО являются:

а) системные и институциональные проекты: «Программа стабилизации и развития образования Очерского района Пермской области на период 1996–2000 гг.», «Проект развития ОСШ № 3 г. Очера как школы с гимназическими классами», «ЭПП по теме становление гимназического образования в многопрофильной средней школе в условиях удаленного микрорайона (на базе ОСШ № 67 г. Перми)», «Разработка модели многопрофильной школы (на базе ОСШ № 1 г. Нытвы)», «Программа ОЭР УПК № 9 г. Перми по теме «Формирование качеств деловитости у учащихся», и др.;

б) локальные и индивидуальные проекты: «Система руководства процессом профессионального роста учителей», «Система условий, обеспечивающих творческое развитие педагогов школы», «Создание системы диагностики процесса обучения в школе», «Система управления качеством знаний в мало комплектной школе», «Активизация работы Совета школы», «Развитие школьной методической службы», «Программа развития детского центра творчества», «Система управления территориально рассредоточенным коллективом совместителей», Преобразование спортивного клуба в молодежный центр», «Анализ образовательного заказа микрорайона», «Предметное обучение в ДОУ на основе лично ориентированного подхода к детям», «Учет учебного стиля учащихся как основа повышения их грамотности», «Разработка методики обучению решению задач по химии», «Освоение учащимися метода проектов», «Разработка учебной программы по изобразительному искусству для учреждения дополнительного образования» и многие другие, и др.

Анализ результатов проведенных практических исследований позволил сделать следующие выводы:

- конкретизация личных педагогических целей и задач отмечается не менее чем у 70 % участников проектных курсов;

- от 50 до 60 % слушателей формируют идеальный образ своей педагогической ситуации;

- не менее 40 % участников формулируют индивидуальную проектную идею;

- до 30 % участников подготавливают первоначальный вариант индивидуального или группового проекта.

Таким образом, можно сделать вывод, что не менее 70 % участников курсов приобретают знания и умения, связанные с организацией собственной проектной работы. Позитивные рефлексивные отзывы составляют не менее 85 % от общего числа слушателей.

Проделанный теоретический анализ и приобретенный практический опыт позволяют сделать вывод о существенном позитивном влиянии проектно ориентированных курсов и семинаров на профессионализм слушателей СПКРО.

Важно отметить, что на сегодняшний день есть ряд вопросов, которые требуют дополнительного исследования, например, вопрос о критериях качества учебного проекта, об адекватности зачетной системы для рефлексивно-проектных курсов, о необходимости и критериях отбора слушателей на рефлексивно-проектные курсы и т.д.. Последующая научно-практическая работа автора предполагается быть направленной на исследование указанных проблем. Перспективы данной работы связаны с исследованием проблемы формирования учебных групп слушателей на проектные курсы, уточнением критериев результативности курсов, разработкой системы после курсового отслеживания изменений в педагогической деятельности слушателей.

Выводы к Главе 3:

- Анализ прецедентов организации педагогического проектирования позволяет сделать квалифицированное заключение о содержании и возможности применения в системе повышения квалификации учителей предлагаемых форм проектной работы и способов их организации.

- Зафиксировано положительное влияние инновационной деятельности проектного характера на профессионализм учителей.

- Изменения, происходящие в сознании педагога в ходе проектных занятий, являются следствием его работы в идеальном пространстве, и оцениваются по степени конкретизации им своих педагогических целей и задач и по ясности и точности описания им своей педагогической ситуации.

- Анализ результатов проведенных практических исследований позволил сделать следующие выводы: конкретизация личных педагогических целей и задач отмечается не менее чем у 70 % участников проектных курсов; от 50 до 60 % слушателей формируют идеальный об-

раз своей педагогической ситуации; не менее 40 % участников формулируют индивидуальную проектную идею и до 30 % участников подготавливают первоначальный вариант индивидуального или группового проекта. Таким образом, можно сделать вывод, что не менее 70 % участников курсов приобретают знания и умения, связанные с организацией собственной проектной работы. Позитивные рефлексивные отзывы составляют не менее 85 % от общего числа слушателей.

Заключение

В заключении охарактеризуем основные результаты исследования, а также проблемы и перспективы данной работы, отметим, что проведенное диссертационное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сформулировать следующие выводы:

1. Обращение к теме исследования обусловлено происходящими процессами кардинальных изменений в сфере образования. Это в свою очередь привело к необходимости широкого распространения в сфере образования такого нетрадиционного на сегодняшний день для нее вида деятельности как проектирование.

2. Описание педагогического профессионализма в терминах специальных знаний и личностных качеств в настоящее время не является достаточным, так как не позволяет зафиксировать факт развития профессиональной позиции педагога. Развитие профессиональной позиции должно описываться в терминах проектно-деятельностных умений.

3. Формирование понятийного аппарата описания собственной педагогической деятельности, вербализация собственных профессионально-деятельностных проблем, конкретизация педагогических целей и задач, фиксация способов их достижения, формулировка критериев успешности осуществления запланированных действий рассматриваются как основные показатели формирования у педагогов таких способностей как рефлексия, идеализация, целеполагание, планирование своей педагогической деятельности, прогнозирование и экспертирование ее результатов, т.е. как признаки владения проектной культурой.

4. Владение проектной культурой отличает педагога-«полипрофессионала» от педагогов, занимающих иные профессиональные позиции («специалист», «молодой специалист», «совместитель»). Про-

ектирование своей деятельности является базовым умением современного педагога-профессионала.

5. Освоение педагогом способов проектной работы может быть осуществлено только в рамках собственной проектной деятельности и последующей рефлексией проведенной работы.

6. Проектирование в ситуациях повышения квалификации учителей включает в себя анализ собственной педагогической деятельности и построение модельного образа своей педагогической ситуации. Организация работы педагога по анализу собственной педагогической деятельности и построению модельного образа своей педагогической ситуации является существенной отличительной чертой рефлексивно-проектных форм работы со слушателями СПКРО от иных форм профессионального совершенствования.

7. Необходимыми педагогическими условиями освоения слушателями СПКРО проектных способов работы являются - а) осуществление ими в рамках курсов реального педагогического проектирования; б) фиксация и соотнесение своих проектных умений на начало и конец проектирования и рефлексия причин произошедших изменений.

8. Необходимыми организационными условиями освоения слушателями СПКРО проектных методов работы являются: построение системы образовательных ситуаций педагога в соответствии с логикой проектной деятельности; наличие методологической позиции, обеспечивающей проблематизацию и конструктивную критику представлений слушателей и запускающей их рефлексивную деятельность.

9. Реализация технологии проектирования в рамках курсов повышения квалификации учителей находит свое адекватное выражение в форме проектных курсов. Содержанием данных форм работы является: философско-теоретический анализ проектной парадигмы в образовании, педагогическое целеполагание, описание собственной педагогической деятельности, анализ личной педагогической ситуации, проблематизация личных профессиональных норм; предъявление желаемого образа своего выпускника; выделение в своей работе наиболее существенных педагогических действий, смыслов и причин их осуществления, формулировка проектной идеи, разработка индивидуальных и коллективных педагогических проектов.

10. Применение описанных форм организации рефлексивно-

проектной деятельности педагогов в рамках системы повышения квалификации работников образования при соблюдении указанных организационно-педагогических условиях позволяет сформировать у них умения, связанные с организацией и осуществлением педагогического проектирования в их собственной деятельности.

11. Перспективы данного исследования связаны с проблемой формирования учебных групп слушателей на проектные курсы, уточнением критериев результативности курсов, разработкой системы после курсового отслеживания изменений в педагогической деятельности слушателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. // Сб. под ред. Равкина З.И., 1994.
2. Алексеев Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем. Сб. «Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения». Материалы к конференции ИПИ РАО, 1994г. г.Москва.
3. Алексеев Н.Г. Использование организационно-деятельностной игры в системе педагогического образования. - Пермь, 1992, с.22.
4. Алексеев Н.Г., Громько Ю.В., Злотник Б.А., Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения. М., «Вестник высшей школы», № 7, 1987.
5. Алексеев Н.Г., Авраменков А.И., Злотник Б.А., Краснов С.И., Формирование интеллектуальной культуры в ВУЗе.//Сб. Проблемы развития и освоения интеллектуальных систем, Под ред. Ладенко И.С., Новосибирск, 1985.
6. Алексеева Л.Н. Рефлексия как средство творческого понимания. Автореф. канд. дисс. М. 1988.
7. Альтшуллер Г.С. «Алгоритм изобретения».
8. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя. Киев. 1991.
9. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. - М. Экономика. 1991 г.
10. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: методологические аспекты развития личности в историко-эволюционном процессе. М, 1986.
11. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
12. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/ Сост. М.Ю. Бабанский. - М.: Педагогика, 1989. - 558 с.
13. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. М., 1989.
14. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. Москва - Воронеж, 1996.

15. де Боне Эдвард, Латеральное мышление.
16. Вазина К.Я. и др. Педагогический менеджмент. М. Педагогика. 1991.
17. Васильев Ю.В., Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. М. Педагогика. 1990.
18. Вольтер В., Раянгу В. Прогнозирование и планирование структурных в системе образования. Таллин, Валтус. 1987.
19. Ворошилов В.В. Построение графических систем взаимосвязанных категорий как новый метод отображения учебной информации// Вопросы научно-технического развития: материалы Всероссийской научно-метод. конф. - Березники, 1995, с. 28-31.
20. Ворошилов В.В. Самообразование как педагогическая методика развития творческих способностей учащихся// Инновационные системы образования России: материалы Всерос. научно-практической конференции - Березники, 1995, с. 77-79.
21. [Ворошилов В.В., соавт.] Программа стабилизации и развития образования Очерского района/ Перм. обл. ин-т повышения квалификации работников образования. - Пермь; Очер, 1996, -102 с.
22. Ворошилов В.В. Применение системного анализа операционно-взаимосвязанных категорий для автоматизации диагностики уровня понимания учащимися учебного материала// Труды Международного семинара «Искусственный интеллект в образовании», Казань, 1-4 октября 1996 г./ под ред. В.Г. Иванова, И.Х. Галеева. ч1 - Казань, 1996. - с. 56-58 с. 56-57.
23. Ворошилов В.В. Проект как средство управления деятельностью по информатизации учреждения образования// Информатизация городской системы образования: Тез. докл. науч.-практ. конф. - Пермь, 1996. - с.15-17.
24. Ворошилов В.В. Количественные меры сложности учебных заданий по физике// Проблемы образования, научно-технического развития и экономики уральского региона: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. - Березники, 16-18 октября 1996 г., Березники, 1996. - с. 85.
25. Ворошилов В.В. О методике преподавания с учетом специфики предметного самоопределения учащихся// Российская наука в конце XX столетия: материалы междунар. науч. конф. - Соликамск, 1996. - с.

68-69.

26. Ворошилов В.В. [соавт. Имакаев В.Р.] Физика в шестом классе: ожидания и результаты// Опыт первой летней интегрированной школы для детей с особенностями развития и инвалидностью: сб. аналитических и методических материалов - Москва, 1996. - с. 139 - 143.

27. Ворошилов В.В. Система операционно-взаимосвязанных категорий как модель представления знаний по физике// Модели и моделирование в методике обучения физике: тезисы докладов республиканской науч.-теор. конф. - Киров, 16 октября 1997 г., Киров, 1997. - с. 69-71.

28. Ворошилов В.В. Проект как средство управления деятельностью учреждения образования// Пути сообщения, коммуникации, научные достижения народов Евразии: материалы междунар. научн. - практ. конф. - Березники, 1997. - с. 179-180.

29. Ворошилов В.В. О необходимости проектирования учителем собственной педагогической деятельности в рамках технологии преподавания с учетом специфики предметного самоопределения учащихся// Пути сообщения, коммуникации, научные достижения народов Евразии: материалы междунар. научн. - практ. конф. - Березники, 1997. - с. 172-174.

30. Ворошилов В.В. О гимназическом компоненте учебных программ// Актуальные проблемы становления гимназического образования в Пермской области: материалы областной науч.-практ. конф. - Пермь, 27-28 ноября 1997 г., Пермь, 1997. - с. 64

31. Ворошилов В.В. К проблеме гуманитаризации преподавания предметов естественного цикла// Актуальные проблемы становления гимназического образования в Пермской области: материалы областной науч.-практ. конф. - Пермь, 27-28 ноября 1997 г., Пермь, 1997. - с. 39-40.

32. Ворошилов В.В. О нормах деятельности научного руководителя в инновационном образовательном учреждении// Актуальные проблемы разработки и реализации программ развития образования сельских районов и малых городов: сб. материалов обл. науч.-практ. конф. - Очер: Б. иб, 1997. - с. 33-35.

33. Ворошилов В.В. Структурный анализ собственной деятельности

как элемент индивидуального педагогического проектирования// Проектирование образовательных систем: сб. статей, Выпуск 1, Пермь, 1998. - с. 25-37.

34. Ворошилов В.В. Обобщенный алгоритм решения задач по физике// Проблемы прикладной математики и механики: тезисы докладов сотрудников факультета «Прикладная математика и механика» на научн.-технич. конфер. ПГТУ. - Пермь, 1998. - с. 57-58.

35. Ворошилов В.В. Опыт внедрения элементов технологии развивающего обучения на уроках физики в среднем звене// Пермь, 1997, 14 с.

36. [Ворошилов В.В., соавт.] Программа опытно-экспериментальной работы УПК № 9 Индустриального района г. Перми по теме «Формирование качеств деловитости у учащихся» // Пермь, 1998 г.

37. Ворошилов В.В., О гимназических учебных программах //Образование, язык, культура на рубеже XX-XXI вв.: материалы международного науч. конф. - Уфа, 1998. - часть 1, с. 42-43.

38. Ворошилов В.В., [соавт. Шубин С.В.] Изменение педагогической позиции учителя в ходе работы с детьми во II Летней школе// Вторая летняя интегрированная школа для детей с особенностями развития и инвалидностью: сб. аналитических и методических материалов - Москва-Нытва, 1998. - с. 79 -81.

39. Ворошилов В.В. Опыт внедрения деятельностного проектирования в систему повышения квалификации учителей// Актуальные проблемы педагогического проектирования: сб. статей, Пермь, 1999. - с. 8-9.

40. Ворошилов В.В. Элементы проектной педагогической деятельности, нацеленной на формирование у учащихся личного смысла изучения учебного предмета// Актуальные проблемы педагогического проектирования: сб. статей, Пермь, 1999. - с. 10-11.

41. Ворошилов В.В. Проектирование педагогической деятельности в рамках технологии дифференцированного обучения// Актуальные проблемы педагогического проектирования: сб. статей, Пермь, 1999. - с. 19-21.

42. Вопросы деятельности экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР, Западной Европе и США, сб. науч.

трудов, М., 1980.

43. Вопросы принятия решений в организационных системах// Под. ред. Гвишиани Д.М. ,М., 1978.

44. Вопросы совершенствования управления народным образованием. /Сб. Томский гос. пед. ин-т. - Томск, ТГУ, 1980.

45. Воронцова В.Г. Развитие социально-педагогических ориентаций учителей в процессе повышения квалификации. Дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук - Л., 1990.

46. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии, 1966, № 6.

47. Габдуллин Г.Г., Перестройка школы: проблемы управления, Казань, Татар.кн.изд-во,1990.

48. Гадамер Х.-Г. Истина и метод, М., Прогресс, 1992.

49. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности./ Сб. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. ВНИК «Школа», М., 1989 г.

50. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. - В кн.: Исследования мышления в советской психологии. М., Наука, 1966.

51. Гаргай В.Г. Повышение квалификации учителей в США: социально-психологический подход/ Педагогика, 1992. № 7-8.

52. Гершунский В.С., Философско-методологические основания стратегии развития образования в России, РАО Ин-т теоретической педагогики и междунар. исслед. в образовании, М., ИТПИМИО, 1993.

53. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., Школа-пресс, 1995.

54. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. «Вопросы психологии», № 2.

55. Григоров В.М., Проблемы организации и проведения экспертных исследований при выработке управленческих решений. Автореферат дис. на соиск. учен. степени канд. философ. наук, М.1973.

56. Григорьев С.В. Самовыражение и развитие личности через смену форм игр на протяжении жизненного пути. Автореф. дис. к. психол. наук., М., 1991.

57. Громыко Ю.В., Проектирование и программирование развития образования, М., 1996.

58. Громыко Ю.В., Организационно-деятельностные игры и развитие образования, М., НМУ, 1992.
59. Групповая психотерапия. М., 1990.
60. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М., 1970.
61. Давыдов В.В., Теория развивающего обучения, М., 1996. - 541 с.
62. Дементий Л.И., Щепоткин В.Г. Динамика формирования самооценки в процессе профессионального обучения./ Вопросы самоопределения личности и ее активности., Уфа, 1985.
63. Дифференциация и индивидуализация обучения учителей в системе повышения квалификации. - Л.: АПН СССР, НИИ ООВ, 1989. - 52.
64. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., ЛГУ. 1985.
65. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. М., 1975.
66. Зайцев Б.А. Ситник А.П. Активизация курсовых и семинарских занятий в процессе решения ситуативных задач. - М.: МП СССР, 1980. - 48 с.
67. Залученова Е.А., Зарецкий В.К., Ненашева Л.А., Каменский Р.Г., Краснов С.И., Холмогорова А.Б. Методы психолого-педагогической поддержки жизненного и профессионального самоопределения. М., 1995.
68. Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой .../ Учебное пособие. - М., 1991.
69. Зарецкий В.К. Исходные методологические представления о движущих силах саморазвития личности в образовательных системах (разработка приемов развития творческого потенциала личности студента). - // Диагностика мотивации и личностных характеристик при продвижении в многоуровневой системе обучения.- /Обзорная
70. Зарецкий В.К., Каменский Р.Г. Концептуальная схема самоопределения// Материалы конференции аспирантов ИПИ РАО. 1995. Кентавр, № 2, 1995.
71. Зарецкий В.К., Каменский Р.Г., Краснов С.И. Опыт использования организационно-деятельностных игр в проектировании регионального образования. М., 1995.

72. Зарецкий В.К., Каменский Р.Г., Краснов С.И. Самоопределение как психолого-педагогическая проблема. /Тезисы Российской научно-практической конференции «Человек в педагогической системе К.Д. Ушинского», Курск, 22-24 февраля 1995 г.

73. Зарецкий В.К., Краснов С.И., Каменский Р.Г., Рябцев В.К. О двух подходах к проектированию образовательных систем. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: Сб. науч. тр./Ин-т педагогич. инноваций РАО. М., 1994.

74. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура.// Новое педагогическое мышление. М., 1989.

75. Игра в педагогическом процессе./ Сб. науч. тр. Новосибирск, 1989.

76. Илюхина Ф. Проблемы повышения квалификации учителей// Народное образование. 1986. № 8.

77. Имакаев В.Р., Губайдуллин Р.А., Каменский Р.Г., Краснов С.И., Попытка самоопределения в проблеме управления инновационными процессами образования детей с отклонениями в развитии, Сб. Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования, М. ИПИ РАО и МО РФ, 1995.

78. Имакаев В.Р., Буданов А.Н., Краснов С.И., Малянов Е.А., Каменский Р.Г. и др. Управление инновационной образовательной деятельностью в регионе, Пермь, 1995.

79. Инновационные процессы. М. ВНИИСИ, 1982.

80. Исаева Е.В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании// Проблемы высшей школы за рубежом. М., 1990

81. Калиновский Ю.И. Психолого-педагогические основы проектирования, организации и развития региональной системы образования. Автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. МГУ-М. 1994.

82. Каменский Р.Г., Краснов С.И., Организационно-деятельностная игра с детьми как новая технология в образовании, Пермь, 1992.

83. Каменский Р.Г. «Идеальный план» как основание экспериментальной деятельности. Сб. Инновации в образовании: от идеи до воплощения. Вып.1, Пермь. 1995.

84. Каменский Р.Г. Различные типы самоопределения при проекти-

ровании инновационных образовательных систем – возможны ли компромиссы?, Сб. Инновации в образовании: от идеи до воплощения, Вып.2, Пермь, 1995.

85. Каменский Р.Г. Развитие творческой коммуникации в игровой действительности. Сб. Инновации в образовании: от идеи до воплощения, Вып.2, Пермь, 1995.

86. Каменский Р.Г., Краснов С.И., Рябцев В.К., Игры с детьми в форме ОДИ, Кентавр, 2, 1992.

87. Каменский Р.Г., Краснов С.И., Сократ и Платон. Две парадигмы образования, Сб. Активные методы обучения педагогов и руководителей учреждений образования, Пермь, 1993.

88. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации: психологическое исследование на материале ОДИ. М., МГЗПИ, автореф. канд. психол. н., 1991.

89. Кириллов В.И., Старченко А.А., «Логика», М., Высшая школа, 1987.

90. Кондаков М.И., Теоретические основы школоведения, М, Педагогика. 1982.

91. Концепция программы стабилизации и развития образования Пермской области до 2000 года., Пермь, «Профи», 1994.

92. Краевский В.В. Повышение квалификации педагогических кадров. Педагогика, № 7-8, 1992. – с. 55-58.

93. Краснов С.И., Пути подготовки новаторов, Сб. Проблемы развития и освоения интеллектуальных систем, Под ред. Ладенко И.С., Новосибирск, 1985.

94. Краснов С.И. Значение культурно-ценностного самоопределения новаторов для становления инновационных образовательных систем, Сб. Инновации в образовании: от идеи до воплощения, Вып.2, 1995.

95. Краснов С.И., Подходы к проектированию образовательных систем, Сб. Инновации в образовании: от идеи до воплощения. Вып.1, 1995.

96. Краснов С.И., Рябцев В.К., Развитие рефлексии средствами ОДИ, Сб. Инновации в образовании: от идеи до воплощения. Вып. 1, 1995.

97. Краткая философская энциклопедия. М., Прогресс, 1994.

98. Критерии оценки деятельности школы и учителя.// Сб., М., НИИОПП, 1976.
99. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. Л., 1983.
100. Кулюткин Ю.И. Психология обучения взрослых. - М.: Просвещение, 1985. - 126 с.
101. Кыркалов В.П. Совершенствование системы повышения теоретической подготовки и методического мастерства учителей в школе. - М.Б.И. 1988. - 45 с.
102. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. РАО Ин-т управления образованием. М. Новая школа.1993 г.
103. Левада Ю.А. Игровые структуры в системах социального действия. Системные исследования. М.1984.
104. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
105. Литвинова Е.Ю. Рефлексивные аспекты самоопределения личности в особых жизненных ситуациях (на материале смены профессии). Автореф. канд. психол. н., М., МГУ, 1992 г.
106. Личностно-ориентированное обучение в системе повышения квалификации работников образования. Научно-практическая конференция. С.-П., 1993.
107. Луценков И.Д. Педагогические основы профессионально-личностного развития учителя на послевузовском этапе. Дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук - М., 1993.
108. Матюшкин А.М, Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
109. Методы системного педагогического исследования/ Под ред. Н.В. Кузьминой. - Л.: изд-во ЛГУ, 1980. - 172 с.
110. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал, М., «Дело», 1994. - 215 с.
111. Митина Л.М., Психология профессионального развития учителя, М., МПСИ, «Флинта», 1998. - 203 с.
112. Моделирование педагогических ситуаций. / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М., 1981.
113. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих: Книга для учащихся, М., Просвещение 90 г.

114. Никитин Э.М., Федеральная система повышения квалификации работников образования, М., 1995, -192 с.
115. Новые виды учебных заведений. Коми респ. ИУУ. 1991.
116. О путях повышения уровня методологической культуры педагогических кадров. Метод. рек., Центр. ин-т УУ. Киев. 1988.
117. Образование - средство развития региона.// Сб. под ред. Егорова, М. 1994.
118. Общее среднее образование России. Сб. нормат. документов, М. Просвещение. 1993.
119. Оганесян В.А., Колягин Ю.М., Луканин Г.Л., Саннинский В.Я., Методика преподавания математики в средней школе., М., Просвещение, 1980.
120. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого, М., Прогресс, 1991.
121. Оптимизация системы повышения квалификации классных руководителей. Методические рекомендации/ Сост. С.С. Фиранер и др. - Р-на -Д.: Б.И. 1982
122. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопр. психологии. 1988, № 1.
123. Основы педагогического мастерства/Под ред. М.А. Зязюна и др. - М.: Просвещение, 1991. - 301 с.
124. Пахомов Ю.В. Логика естествознания, М.,1994.
125. Педагогика// Под ред. П.И. Пидкасистого, М.,1996. - 602 с.
126. Педагогическая компетентность и инновационная деятельность в обновляющемся образовании/ Под ред. Н.Н. Лобановой, Б.И. Любимова. - С.-Пб., РАО ИОВ, 1993. - 105 с.
127. Педагогические инновации и технологии: Материалы 11 обл. науч.-практической конференции, Белгород, 1994.
128. Перлаки. И. Нововведения в организациях. Экономика М., 1980.
129. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе. Тезисы доклада к XX Международному психологическому конгрессу. М., 1972.
130. Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки.// Новое педагогическое мышление. М., 1989.

131. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка, С.-Пб., 1997.
132. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С., Технология игры в обучении и развитии. М., Рос. пед. агентство., 1996.
133. Поволяева М.Н., Пахомова С.Е. Образовательные институты: проблемы развития.
134. Подготовка резерва кадров для выдвижения на руководящую работу, Краснодарский ин-т УУ. Краснодар. 1986.
135. Пономарев Я.А. «Психология творчества и педагогика». М., 1976.
136. Попов С.В., Щедровицкий П.Г. Конкурс руководителей. М., Прометей, МГПИ, 1989.
137. Потеев М.И. Основы менеджмента в сфере образования. СПб. ИТМО. 1994.
138. Проблемы совершенствования управления и планирования народного образования. Сб. - М. МГПИ.1985.
139. Проблемы оптимизации управления школой. АПН, 1990г. под. ред. М.М. Поташника.
140. Проблемы развития управленческого мышления и деятельности.// Сб.- М. АПН СССР, 1992.
141. Проданов И.И., Развитие региональной образовательной системы, СПб., Гос. пед. ун-т.1992.
142. Профессиография учителя, Под ред. Костяшкина Э.Г., М., 1970.
143. Сафин В.Ф. К проблеме самоопределения личности и ее активности./ Вопросы самоопределения личности и ее активности. Межвуз. сб. науч. трудов, Уфа, 1985.
144. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникации в организациях, М., Экономика, 1980.
145. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Учебное пособие к спецкурсу. Свердловск, 1986.
146. Сериков Г.Н. Элементы теории системного управления образованием. Челябинск. 1994.
147. Слободчиков В.И. Основания и смысл инновационной деятельности в образовании. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. Сб. науч. тр. ИПИ РАО, М.1994.
148. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в он-

тогенезе. Автореф. докт. дисс., М., 1994.

149. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., Школа-пресс, 1995.

150. Совершенствование профессионального мастерства педагогических кадров. Научно-практическая конференция. Новгород, 1991.

151. Создание новой структуры управления региональной образовательной системой, СПб. Образование. 1992.

152. Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер образования.// Под ред. Васильева Ю.В., Комракова Е.С. М. Ин-т пов. квалификации и переподготовки работников нар.обр. Моск. области.1994.

153. Тейлор Ф.У. Научная организация труда. М. 105. Управление изменением. 1-5 тома, Межд. Центр Дистанционного Обучения «ЛИНК», 1993г.

154. Тонконогая Е.П. Дидактические основы обучения руководителей школ в системе повышения квалификации. Научный доклад дисс. на соискание уч. степ. докт. пед. наук. С.-Пб., 1992.

155. Трайнев В.А., Кузнецов В.М. Интенсификация, организационные формы и управление обучением. М. МИП «Магистр»13, 1993 г.

156. Управленческое консультирование, т 1-2.//Под ред. Милана Кубра. М., Интерэксперт, 1992.

157. Управленческое консультирование нововведений (индивид в организации), выпуск 4, 1990г. ВНИИСИ.

158. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., Прогресс, 1990.

159. Фридман Л.М., Какая школа нам нужна, М., 1986.

160. Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг.). М.: Педагогика, 1986. - 184 с.

161. Цокур О. Педагогическое мышление как фактор повышения квалификации учителя // Актуальные проблемы повышения квалификации педагогических кадров. Стара Загора, 1991.

162. Чегодаев Н.М. Организационно-педагогические условия совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров. Дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук - Л., 1991.

163. Чечель И.Д. Проектирование инновационных образовательных институтов. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. Сб. науч. тр. ИПИ РАО, М.1994.

164. Шендрик И.Г. Психологические особенности самоопределения на этапе перехода от детства к взрослости. Дис. канд. психол. наук, М., 1989.

165. Шишов С.Е., Кальней В.А., Мониторинг качества образования в школе. М., 1998.

166. Школа самоопределения. Шаг второй. М., 1994.

167. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности, Сб. Методы исследования, диагностики, и развития международных коллективов, М., 1983. с. 153-178.

168. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. В кн.: Исследование рече-мыслительной деятельности человека. Алма-АТА, 1974, с.12-28.

169. Щедровицкий П.Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. Пушкино, 1987.

170. Уткин Э.А., Антикризисное управление.

171. Экспериментальная экспертная система «Педагог». АПН СССР НИИ общего образования взрослых Л. 1986.

172. Эльконин Д.Б. Психология игры. М. 1978.

173. Юсфин С.М. Договорные отношения в проектировочной деятельности. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. Сб. науч. тр. ИПИ РАО, М.1994.

174. Якиманская И.С., Личностно-ориентированное обучение в современной школе, М., 1996.

175. Hargreaves A. Dawe R. Paths of professional development contrieved collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching // Teaching and teacher education. 1990. Voi. 6 № 3.

176. Weber M. The Theory of Social and Economic Organization, N 4.

Приложения

Приложение 1

Основные функции современного учителя, нацеленного на создание образовательных ситуаций на уроках, которые необходимо анализировать при разработке индивидуального педагогического проекта:

1. Организация учебного материала;
2. Организация самостоятельной работы учащихся;
3. Консультирование учащихся по способам организации самостоятельной работы и по пониманию и освоению изучаемого материала;
4. Контроль освоения материала;
5. Детальная фиксация учебных действий учащихся и их результативности;
6. Формирование у учащихся смысла изучения материала;
7. Обучение учащихся способам организации умственной деятельности (способам мышления);
8. Выделение минимума знаний и умений;
9. Учет психологического состояния учащихся;
10. Разработка установочных лекций (крупноблочная подача материала, выделение самого существенного);
11. Разбиение материала для изучения в форме индивидуальной работы, в группах, парах, фронтально;

При проектировании «идеального» графика прохождения материала учитель определяет также:

1. Режимы работы учащихся (в рамках каждого режима различается работа с учителем и самостоятельно):

- | | |
|--|--|
| 1.1. фронтально; | 1.3. в парах (могут формироваться учителем, самими учащимися или случайным образом); |
| 1.2. в группах (могут формироваться учителем, самими учащимися или случайным образом); | 1.4. индивидуально. |

2. Формы учебной работы:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 2.1. Изучение нового материала; | 2.5. Взаимоконтроль; |
| 2.2. Отработка навыков (тренинг); | 2.6. Работа над ошибками; |
| 2.3. Контроль; | 2.7. Получение консультации; |
| 2.4. Самоконтроль; | 2.8. Консультирование; |
| | 2.9. Повторение материала; |

ответствующую модель.

Б) В рамках каждой модели используются ключевые (основные, наиболее существенные) понятия (термины, названия, величины), которые помогают нам применять данную общую модель к рассмотрению конкретных ситуаций. Результатом рефлексивной деятельности учителя может быть визуализация тех ключевых элементов содержания модели, на которые он ориентируется, осуществляя такое применение. Пример такой «подпорки» в таблице 14.

Таблица 14.

МОДЕЛЬ	ОСНОВНЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ ВЕЛИЧИНЫ
Прямолинейное равномерное движение	Перемещение (начальная точка, конечная точка), путь, скорость, время движения.
Прямолинейное равноускоренное движение	Перемещение (начальная точка, конечная точка), путь, скорость (начальная скорость, конечная скорость), время движения (начальный момент времени, конечный момент времени), ускорение.
Равномерное движение по окружности	Перемещение (начальная точка, конечная точка), путь, скорость, время движения, угол поворота, количество оборотов, частота, угловая скорость, период, центростремительное ускорение.
Смешанная модель	Понятия включенных моделей + участок движения, интервал движения, средняя скорость, средняя путевая скорость.

В) Примером результата понятийно-рефлексивной работы учителя может служить «терминологический словарь» по кинематике для учащихся 9 класса общеобразовательной школы (таблица 15).

Таблица 15.

Конкретное (бытовое) название	Теоретическое понятие	Физические величины, характеризующие понятие
Машина, камень, ракета, человек, поезд, лодка, ...	Тело	Масса (m), объем (V), координаты (x, y, z), размеры
Едет, катится, летит, падает, плывет, ...	Двигается	Перемещение (ΔS), путь (S), скорость (v), ускорение (a), время движения (t или Δt), средняя скорость (v_c), средняя путевая скорость ($v_{сп}$)
Висит, стоит, лежит, ...	Покоится	$v = 0$

Г) Пример системы операционно-взаимосвязанных категорий по

теме «Кинематика» в рамках программы девятого класса (рис. 1; каждый элемент соответствует конкретному физическому понятию, а связь – формуле).

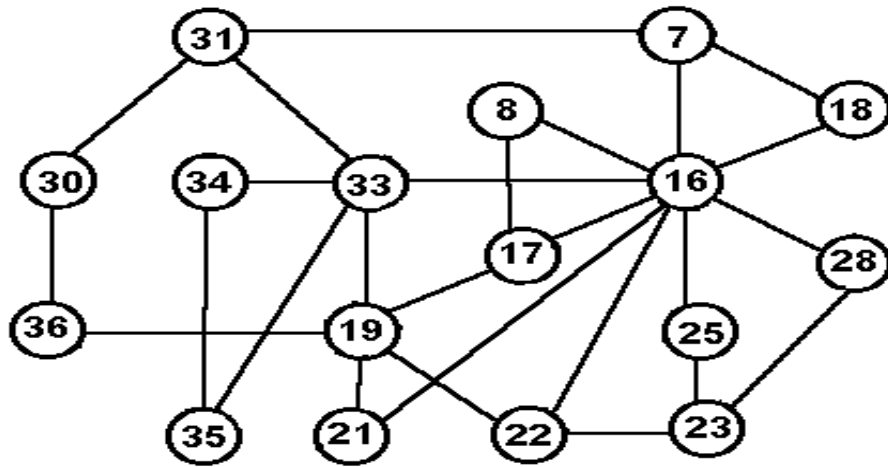


Рисунок 1.

Данная схема отражает наличие взаимосвязей между основными физическими величинами темы и отвечает на наиболее трудный для учащихся вопрос «что с чем связано». К схеме прилагается список всех используемых понятий с их определениями и формулами, их связывающими друг с другом. Например: «Частота вращения – это количество оборотов в единицу времени. Частота связана с угловой скоростью линией 33 – 34 и формулой $\omega = 2\pi n$ ». Отметим, что наличие подобных схем позволяет ввести объективные количественные показатели сложности заданий по физике.

Д) Обобщенный алгоритм поиска решения физической задачи.

1. Психология поиска решения.

1. Поверить в то, что задача имеет решение.
2. Поверить в то, что задача посильна, что самостоятельно или с привлечением помощи кого-либо ее может решить сам решающий.
3. Сформулировать несколько действий, которые в данных условиях можно осуществить и с которых можно было бы начать решение.
4. Решиться, сделать какое-либо действие («войти в холодную воду»), убедиться в том, что над задачей можно размышлять и пробовать с ней что-то делать.
5. Решать, решать, решать, пробовать различные варианты действий, фиксировать их результаты. Если задача не решается сразу, перейти к алгоритму поиска решения.

6. Фиксация проблемы – разрыва между целью и наличным состоянием в решении задачи.

7. «Превращение незнания в ключ к решению»:

– анализ причин организации деятельности по решению задачи именно в таком виде, в котором эта деятельность протекала (что заставило действовать именно так, почему были сделаны именно такие шаги – причина ошибки или блокады лежит либо в ошибочности наших предпосылок, либо в их недостаточности);

– формулировка вопроса «к условию», ответ на который бы позволил сделать следующий шаг в решении задачи;

– локализация области поиска ответа на данный вопрос, формулировка методов поиска;

– поиск ответа на вопрос, формулировка дополнительной информации;

– формулировка гипотезы о способе решения задачи – нахождение принципа решения задачи;

– проверка гипотезы, применение дополнительной информации к решению задачи – реализация найденного (гипотетического) принципа решения задачи;

– получение результата.

II. Технология поиска решения.

1. Анализ ситуации: выделение (сформулировать причины их выделения) :

– ключевых объектов;

– основных видов взаимодействия объектов между собой;

– основных процессов, происходящих с объектами.

2. Абстрактизация и схематизация:

– определение основных эмпирических терминов, используемых для описания ситуации;

– наглядное изображение рассматриваемой ситуации;

– сопоставление эмпирическим терминам соответствующих физических понятий;

3. Формулировка условия на теоретическом языке.

4. Определение типа физической модели:

– выделение основных параметров описания объектов и процессов (сформулировать причины их выделения);

- выделение ключевых параметров, описывающих ситуацию в целом;
- определение значений выделенных параметров;
- соотнесение значений выделенных параметров со значениями аналогичных параметров типичных физических моделей;
- определение классов физических явлений, наиболее существенных для рассматриваемой ситуации;
- отбор моделей, наиболее близких по совокупности значений ключевых параметров;

5. Математическое описание:

- определение совокупности основных понятий, существенных для описания отобранных классов физических явлений и соответствующих моделей;
- формулировка основных закономерностей для классов отобранных физических явлений и моделей;
- фиксация основных алгебраических соотношений, описывающих данные закономерности;
- установление соответствия между конкретными объектами, процессами, физическими величинами, существенными для рассматриваемой ситуации, и обобщенными (абстрактными, теоретическими) объектами, процессами, физическими величинами выделенных классов физических явлений и моделей;

6. Решение:

- фиксация установленного соответствия и подстановка конкретных значений в общие формулы;
- осуществление необходимых математических преобразований, нахождение требуемых величин;
- анализ полученных результатов с точки зрения их разумности, привычности, естественности, рассмотрение возможных частных, предельных случаев.

III. Логика поиска решения.

В соответствии с описанным алгоритмом, умственные действия, осуществляемые на каждом этапе решения, состоят из ответов на следующие вопросы:

1. Анализ ситуации:

- о каких предметах (телах, вещах, объектах) идет речь в

условии задачи;

- что с ними происходит, в каких процессах они участвуют, как они изменяются;

- что на что влияет, действует, воздействует, что с чем взаимодействует.

2. Абстрактизация и схематизация:

- какие слова (обычно существительные) используются для обозначения предметов, как они названы;

- какими словами (обычно глаголами) описано, что с ними происходит;

- какими словами (обычно прилагательными) описаны признаки и свойства тел и процессов;

- как можно изобразить каждый предмет и то, что с ним происходит;

- какими физическими понятиями называются в науке те же предметы и процессы;

- как можно «перевести» условие на теоретический физический язык.

3. Определение типа физической модели:

- какие основные физические понятия (параметры) используются для описания ситуации;

- каковы главные для данной ситуации физические понятия (термины, величины);

- какие физические явления описываются такими же понятиями и терминами;

- каковы значения этих понятий в нашей задаче;

- как называются в науке модельные ситуации, у которых те же значения тех же главных выделенных параметров.

4. Математическое описание:

- каковы главные для отобранных моделей физические понятия (термины, величины);

- какие из данных физических понятий (величин, параметров) друг с другом связаны (изменения одних приводят к изменениям других);

- какими формулами описываются эти взаимосвязи.

5. Решение:

- какие конкретные величины рассматриваемой задачи соответствуют понятиям (величинам) отобранных физических моделей;
- какие конкретные значения можно подставить в выписанные формулы вместо абстрактных обозначений физических величин;
- сколько неизвестных и уравнений получится в результате подстановки;
- как решить полученную систему уравнений;
- реальны ли полученные значения, не противоречат ли они нашему жизненному опыту.

IV. Рефлексия поиска решения

- анализ хода поиска решения - о чем, в какой последовательности, по какой причине, с каким результатом приходилось думать в ходе поиска решения, какие переживания происходили в ходе решения задачи;
- анализ найденного решения - найденный способ решения применим только для данной задачи или его можно обобщить для целого класса задач, какие признаки определяют этот класс задач (по каким признакам, индикаторам можно определить принадлежность задачи к данному классу);
- формулировка общего способа решения задач данного класса.

Приложение 3

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ПРОБЛЕМНЫХ КУРСОВ «Проектирование образовательных процессов и систем»

Цель: обучение основам разработки, реализации и осмысления результатов инновационных образовательных проектов, направленных на: 1) решение актуальных проблем образовательной деятельности, 2) развитие профессиональной педагогической позиции.

Категория слушателей: администрация образовательных учреждений, психологи, руководители проблемных групп, учителя, занимающиеся опытно-экспериментальной работой, учителя первой и высшей категории.

Срок обучения: 132 часа в течение 3 недель.

Режим занятий: 8 час. в день в течение 5 дней недели, в конце учебной недели 4 часа – круглый стол (см. таблицу 16).

Форма обучения: очная, лекционно-семинарская.

Таблица 16.

№	Наименование разделов, дисциплин и тем	Всего часов	в том числе		Форма контроля
			лекции	практические занятия, семинары	
1	2	3	4	5	6
1.	Философия образования и методология образовательной деятельности	40	24	16	Зачет
1.1	Понятие и структурные представления об образовательной деятельности	8	6	2	
1.2	Кризис массового образования. Понятие инноваций в образовании.	4	4	—	
1.3	Виды педагогических технологий и подходы к их систематизации	8	6	2	
1.4	Концепции самоопределения в философии и педагогике	8	4	4	
1.5	Критика технологического подхода в педагогике. Педагогическая культура	8	4	4	
1.6	Круглый стол по проблеме «Соотношение технологического и культурно-ценностного подхода в образовании»	4	—	4	Зачет
2.	Проектирование образовательных процессов и систем	52	8	44	
2.1	Подходы к проектированию педагогических инноваций	8	4	4	
2.2	Позиционный анализ педагогического коллектива	8	—	8	
2.3	Проектирование образовательных процессов	16	—	16	
1	2	3	4	5	6

2.4	Разработка средств реализации проекта	8	—	8	
2.5	Моделирование инновационных образовательных систем	8	4	4	
2.6	Консультации Защита образовательных проектов	4		4	
3.	Управление реализацией инновационных образовательных проектов	40	16	24	
3.1	Кризис эмпирико-аналитического подхода в педагогике. Педагогическое исследование	8	4	4	
3.2	Формирование базовых интеллектуальных способностей субъектов проектирования	8	4	4	
3.3	Критерии инновационной образовательной деятельности	8	—	8	
3.4	Экспертиза педагогических инноваций	8	4	4	
3.5	Нормативно-правовое обеспечение инноваций в образовании	4	4		
3.6	Зачет по всему курсу	4	—	4	
	Итоговый контроль		4		
	Итого	132			

Приложение 4

Техническое задание на написание проекта развития образовательного учреждения (в скобках приводятся некоторые примеры заполнения данного пункта).

1. Характеристика образовательного учреждения.

1.1. Возраст (14 лет).

1.2. Статус (общеобразовательная школа).

1.3. Педагогический коллектив – категории, стаж, образование, стабильность, распределение по звеньям.

1.4. Связи с ВУЗам и иными учреждениями и организациями.

1.5. Дополнительное образование.

1.6. Специальные технологии.

2. Воспитательная система

3. Образовательная система

3.1. Итоги педагогической деятельности – успеваемость, мотивация, посещаемость, поступаемость, конкурс.

3.2. Формы и результаты аналитической работы – выполнение заданий, тестирование, анкетирование, собеседование.

3.3. Выводы (рост количества ответов типа «не понимаю объяснения учителя»).

3.4. Негативные тенденции (снижение успеваемости, посещаемости, интереса к учебе).

3.5. Причины (гипотетические) негативных тенденций (непонимание при изучении предметов).

3.6. Пути преодоления негативных тенденций (анализ причин непонимания).

3.7. Ключевые направления перспективной работы (изменения в программах и формах работы учителей).

4. Концепция.

4.1. Определение ключевых понятий концепции (непонимание – отсутствие связей между новыми знаниями и имеющимися, между теорией и практикой. Понимание – способность к овладению знаниями и результат ее реализации).

4.2. Проблема (потеря смысла образования для многих учащихся).

4.3. Проявления проблемы (снижение успеваемости, перенос активности вне школы, негативное отношение к учебе и учителям).

4.4. Причины возникновения проблемы (накопление непонимания, незнание основ наук, отсутствие системы ключевых понятий, отсутствие умений самоорганизации, низкий уровень логики, комбинаторики).

4.5. Пути решения проблемы (приоритет в преподавании теоретических знаний, усвоение системы ключевых понятий, отношений и зависимостей, повышение самостоятельности при овладении знаниями, внедрение системы исследовательских заданий и задач на моделирование, коллективные формы работы).

4.6. Ожидаемые результаты (рост количества учащихся, осознанно относящихся к учебе, рост успеваемости, снижение отрицательного отношения к учебе).

5. Культуросообразность

5.1. Научные школы, в рамках которых имеется опыт изучения схожих проблем (П. Рикер, В.В. Мадер, Г.П. Щедровицкий, П.Я. Гальперин).

5.2. Культурные прецеденты решения схожих проблем (Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов).

6. Структура проекта.

6.1. Описание команд и (или) участников проекта.

6.2. Основные формы организации ОЭР.

6.3. Темы групповых и (или) индивидуальных проектов.

6.4. Предполагаемые результаты ОЭР.

7. Организация ОЭР.

7.1. Состав участников ОЭР.

7.2. Дополнительное штатное расписание.

7.3. Прилагаемые групповые/индивидуальные проекты.

8. Групповой/индивидуальный проект:

8.1. Тема.

8.2. Анализ ситуации и вытекающие из него проблемы.

8.3. Цели и задачи проекта.

8.4. Масштаб и этапы реализации проекта

8.5. Задел и средства реализации проекта.

8.6. Ожидаемые результаты, измеряемые показатели, критерии достижения целей и способы отслеживания результатов.

8.7. Возможные негативные последствия, способы коррекции проекта.