

На правах рукописи

Ворошилов Валентин Викторович

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

13.00.01 – Общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2000 г.

Работа выполнена в Институте педагогических инноваций
Российской Академии образования

Научный руководитель: доктор психологических наук, профес-
сор, член-корреспондент РАО В.И. Слободчиков

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук К.М. Ушаков

кандидат психологических наук, член корр. РАО Н.Г. Алексеев

Ведущее учреждение: Московский городской педагогический уни-
верситет.

Защита состоится «23» мая 2000 г., в ___ часов на заседа-
нии диссертационного совета К.018.18.01 по присуждению ученой сте-
пени кандидата наук при Институте педагогических инноваций РАО по
адресу: 117449, Москва, ул. Винокурова, 3 «б».

С диссертацией можно ознакомиться в Институте педагогических
инноваций РАО

Автореферат разослан «__» _____ 2000 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических наук

М.А. Ушакова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

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. Цоккур, К.М. Ушаков, Н.М. Чегодаев, И.Д. Чечель и другие) отмечается недостаточность его оценки только на основании специальных (предметно-методических) знаний и личностных качеств педагога (таких, как комму-

никативность, эмоциональная гибкость, направленность личности, и др.). Среди наиболее существенных причин, требующих доработки понятия «педагогический 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 позволят ему анализировать свою деятельность, относиться 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, 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. Сегодня наиболее опти-

мальным 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. Изучить и 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 слушателями 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 разработ-

ке 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 о своей деятельности 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 рефлексивность, проблематизацию и конструктивную критику проектных действий и разработок педагогов.

АПРОБАЦИЯ и ВНЕДРЕНИЕ результатов исследования осуществлялись в рамках проектно ориентированных семинаров и курсов с педагогами (например, с педагогами Индустриального района г. Перми), экспертных 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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и четырех приложений (содержащих примеры продуктов проектной педагогической работы автора).

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, гипотеза, цели, задачи и методы исследования, показаны научная новизна, теоретическое значение и практическая значимость исследования, перечислены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Проектирование собственной деятельности как механизм профессионального развития современного педагога»** произведено сопоставление традиционных и современных представлений о педагогическом профессионализме, изучены существующие подходы к организации повышения квалификации педагогов, показана необходимость педагогического проектирования в деятельности современного учителя. В результате проведенного теоретического анализа зафиксировано: а) ограниченность в современной образовательной ситуации традиционного квалификационного подхода к анализу профессионализма учителей; б) значение проектирования собственной деятельности как ведущего механизма развития профессиональной позиции педагога; в) необходимость при оценке профессионализма современного педагога определения уровня его проектных умений.

Исследованию профессиональных качеств педагога и способов их совершенствования посвящены многочисленные работы. В числе исследователей, представивших системный взгляд на педагогический профессионализм, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, В.И. Журавлев, И.А. Зязюна, Е.И. Исаев, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, Л.М. Митина, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, В.И. Слободчиков, И.Д. Чечель, Г.П. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.

В основе традиционных представлений о профессионализме педагога лежит рассмотрение системы его специальных умений и личностных качеств. Например, в работе Л.М. Митиной, выделено 55 качеств учителя, значимых для осуществления им педагогической деятельности. Представляется маловероятным осуществлять работу по «повышению квалификации учителя» в смысле «усовершенствования его качеств», которая давала бы положительные сдвиги по всему перечисленному «качественному» спектру.

В современных быстро меняющихся и нестабильных условиях профессионализм педагога определяется не только тем, каков его квалификационный и психофизиологический потенциал, но и тем, как он умеет его моби-

лизовать и направить на реализацию своих профессиональных целей. 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 педагога (см. Таблицу 1):

Таблица 1.

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 этих позиций (которые соответствуют уровням педагогического профессионализма), отметим, что «полипрофессионал» – это педагог, обладающий опытом работы в различных педагогических ситуациях и имеющий внутренний мотив к продолжению своего профессионального развития (видит ограниченность своих средств, необходимых для решения стоящих перед ним педагогических задач; осваивает другие профессионально-деятельностные позиции, становясь тем самым не только преподавателем, но и дидактом, методистом, коррекционным педагогом, психологом, теоретиком и т.д. – в той мере, в которой это необходимо для разрешения комплексных педагогических проблем). В отличие от «полипрофессионала» у «специалиста» отсутствует внутренний мотив к дальнейшему профессиональному развитию (он удовлетворен той планкой, которая уже достигнута в его деятельности).

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 изменения. Очевидно, что развитие системы образования не может быть

связано с деятельностью «специалистов» (они могут обеспечивать лишь 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», приводит к постоянному пополнению рядов «полипрофессионалов» и обеспечивает системе образования не прерывающееся развитие. Следовательно, проектирование должно рассматриваться как фундаментальная характеристика профессионализма современного педагога, и, соответственно, стать важной составляющей деятельности по повышению педагогической квалификации.

Традиционно понятие «повышение квалификации» понималось как расширение («усовершенствование») системы предметно-методических знаний и умений (в настоящее время получают распространение также психологические тренинги, направленные на совершенствование личностных качеств). Понятия «педагогический профессионализм» и «педагогическая квалификация» в традиционном подходе по сути отождествляются и усовершенствование квалификации ведется по линии «молодой специалист» – «специалист». При возникновении нового научного знания появляются курсы для учителей, на которых излагаются основы этого знания. Возникновение новых методик или форм организации работы с учащимися сопровождается появлением курсов с их изложением.

В отличие от перехода «молодой специалист» – «специалист», переход «молодой специалист» – «полипрофессионал», как и переход «специалист» – «полипрофессионал», должен рассматриваться не как факт усовершенствования имеющихся профессиональных качеств, а как шаг развития (качественного скачка) педагогического мастерства учителя, поскольку сопровождается качественными изменениями в структуре его профессиональных умений (как за счет освоения рефлексии, идеализации, целеполагания, и т.д., так и за счет освоения умений, принадлежащим другим профессиональным областям), а следовательно, и в структуре его профессиональной позиции (что выражается в перестройке системы педагогических ценностей, целей, задач). Кроме того, в настоящее время подобные процессы профессионального развития должны охватывать не только систему ИПК, но всю СПКРО, т.е. все институциональное пространство, в рам-

ках которого осуществляется переподготовка и повышение уровня квалификации педагогов.

Таким образом, проведенный анализ показывает необходимость включения в понятие «педагогический профессионализм» проектных умений педагога и приводит к необходимости более полного рассмотрения сути проектирования и способов введения проектной работы в систему повышения квалификации работников образования.

Во второй главе **«Содержание и формы педагогического проектирования, как фактора развития педагогического профессионализма»** рассматривается суть проектной деятельности в образовании, раскрывается технология трансляции проектной культуры слушателям СПКРО, обосновываются необходимые организационные и педагогические условия освоения педагогами способов проектной работы.

Проектирование, понимаемое как концептуальный замысел и практическое воплощение того, что должно быть – особый вид человеческой деятельности, которая совершается прежде всего в пространстве ценностей, целей, задач, проблем. Проектируя, человек прежде всего останавливает свою текущую практическую деятельность и начинает ее анализировать. В силу этого он имеет дело не с натуральными обстоятельствами своей деятельности, наличными или требуемыми ресурсами, применяемыми или недостающими средствами, а с соответствующими понятиями. Результативность проектирования напрямую зависит от того, насколько в сознании педагога присутствуют соответствующие понятия и взаимосвязи между ними. Именно в мышлении человеком 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 ее соответствия действительности, так и с точки зрения желательности или нежелательности ее воплощения. И, тем самым, сделать собственную педагогическую ситуацию предметом преобразования с целью реорганизации ее желаемым образом, и нахождения способов построения желаемого будущего.

Продуктом проектного мышления является проектная идея, а в последствии – проект, наличие которого не всегда предполагает его автоматическую реализацию. Проект выполняет важнейшую функцию в качестве инструмента развития способности преобразовывать свою педагогическую деятельность.

Столкнувшись в своей профессиональной деятельности с проблемой, которая не поддается разрешению «с ходу», педагог должен сделать в своей практической 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 соответствии с общими принципами осуществления социально-педагогического и психолого-педагогического проектирования (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, С.И. Краснов, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий, и др.) 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, иерархизация личных образовательных целей и задач педагогической деятельности); проблематизацию личных профессиональных норм (формулировку и критическое к ним отношение); конкретизацию 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.

Для запуска необходимой аналитической работы педагогу достаточно выделить в своих представлениях о четырех составляющих педагогической деятельности: о себе (как учителе), своих учащихся, учебном предмете и применяемой педагогической технологии – наиболее существенные лично для него компоненты на данный момент времени. Сочетание и структура данных компонентов образует педагогическую ситуацию конкретного учителя, построение модельного (концептуального, целостного) образа которой является необходимым элементом как самого педагогического проектирования, так и освоения способов проектной работы. Порождаемое в результате анализа педагогической ситуации противоречие между имеющимися средствами осуществления педагогической деятельности и декларируемыми педагогическими целями, в случае переживания данного разрыва как личной профессиональной проблемы, выступает побудительным мотивом к проектированию своей педагогической деятельности и приводит к возникновению образовательной ситуации педагога.

Овладеть проектированием нельзя чисто теоретически («на словах»). Действительное (не имитационное) овладение проектными способами работы возможно только в процессе реального проектирования своей собственной деятельности. Однако между проектированием и освоением проектирования существует принципиальное различие: целью проектирования является проект (становление способности проектировать свою деятельность является возможным побочным результатом), в то время как при освоении средств проектирования целью является формирование проектных умений. Освоение способов проектной работы требует не только осуществления проектирования, но и последующей рефлексии проектного процесса. Принципиальная сложность овладения способами проектной работы заключается в необходимости «двухслойной» рефлексии. Содержанием такой «двухслойной» рефлексивно-проектной деятельности является собственная педагогическая практика (в ходе разработки своего педагогического проекта), и последующая рефлексия своей проектной деятельности («второй рефлексивный слой»). Процессы проектирования разворачиваются по традиционной проектной 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 педагогом аналитической работы происходит фиксация и рефлексивное соотнесение его проектных умений на начало и конец проектирования и понимание причин произошедших изменений (или их отсутствия).

Таким образом, необходимыми педагогическими условиями освоения педагогами проектных способов работы являются: а) включение их в процесс разработки собственного педагогического проекта (через описание личной педагогической ситуации; проблематизацию личных профессиональных норм; построение желаемого образа своего выпускника; фиксацию затруднений в своей педагогической работе; выделение в ней наиболее существенных педагогических действий; 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.

В ситуации профессионального роста педагога, когда целью проводимой работы является не столько разработка конкретных педагогических проектов, сколько освоение педагогом способов проектной работы, рефлексивная деятельность является ключевой и, следовательно, должна быть организована специальным образом:

1. Осуществление проектирования требует организации деятельности педагогов в соответствии с логикой проектной деятельности (теоретико-понятийное введение, раскрывающее основные понятия проектного подхода в образовании; формулировка самими педагогом 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 важных для самих педагогов; построение педагогами концептуального образа собственной педагогической ситуации; поиск и конкретизация возможных действий, направленных на преодоление лично значимых педагогических проблем; формулировка проектной идеи; оформление проектной идеи в текстовом виде; фиксация ближайших и перспективных задач, масштаба деятельности, первичное планирование шагов по их разрешению; совместная рефлексия наблюдаемых прецедентов осуществления педагогического проектирования).

2. Организация рефлексии проектной деятельности требует наличия методологической позиции, обеспечивающей конструктивную критику и проблематизацию представлений педагога 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.

Итак, необходимыми организационными условиями освоения педагогами способов проектной работы являются: а) организация деятельности педагогов в соответствии с логикой проектной деятельности; б) наличие методологической позиции, обеспечивающей проблематизацию и конструктивную критику проектных действий и разработок педагогов и запускающей их рефлексивную деятельность.

В качестве особого «идеального» условия следует отметить организацию совместной проектно ориентированной работы по повышению квалификации 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. Традиционный в рамках СПКРО 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. Другим перспективным направлением развития проектных форм работы в СПКРО является сотрудничество 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 способами проектной работы, но и уметь организовывать процесс освоения их педагогами. 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.

Итак, в работе сформулированы педагогические и организационные условия освоения педагогом способов проектной работы, а также раскрыто содержание рефлексивно-проектной деятельности педагогов, и описаны формы и средства ее организации, приводящие к развитию педагогического профессионализма.

В третьей главе **«Опыт организации освоения педагогического проектирования в системе повышения квалификации»** описываются и анализируются прецеденты осуществления проектных разработок и освоения способов проектной работы: демонстрируется влияние инновационной деятельности проектного характера на профессионализм педагогов, анализируются прецеденты организации проектной работы слушателей курсов повышения квалификации, экспериментально выявляются условия освоения способов проектной работы в системе повышения квалификации работников образования.

В качестве исследовательских методов использовались наблюдение, анкетирование, интервьюирование, совместная 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,

позволяющая сделать квалифицированное заключение об ограничениях и результативности использованных форм организации процесса освоения проектных умений. 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 базировался на таких показателях, как процент слушателей, которые: предъявляют концептуальный 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.

Приводимые в главе прецеденты организации процессов освоения педагогами способов проектной работы охватывают типичные проектно ориентированные ситуации профессионального развития: проектные семинары и курсы по различным темам («Педагогическое проектирование», «Проектирование образовательных систем», «Проектирование как методология управления развитием образовательного учреждения» и др.); разработка программ развития образовательных учреждений; разработка педагогами индивидуальных и групповых проектов. 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 инди-

видуальные проекты отдельных учителей и управленцев – «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.

Изменения, происходящие в сознании педагога в ходе проектных занятий, являются следствием его работы в пространстве мышления; они оцениваются по степени конкретизации педагогом своих педагогических целей и задач, по ясности и точности описания им своей педагогической ситуации, по уровню логичности между формулируемыми целями и средствами и критериями их достижения (по этим же параметрам впоследствии оценивается и качество подготовленного педагогического проекта). Рефлексивная работа педагога по построению им концептуального образа своей педагогической ситуации организуется путем постановки перед ним системы вопросов и последующего критического понятийно-логического соотнесения приводимых педагогом ответов. Пример результата данной работы приведен в Таблице 2 (см. стр. 20).

В первом столбце приводятся предлагаемые педагогам вопросы (в скобках приводятся варианты конкретизаций вопросов). В среднем столбце приводится типичный вариант ответов на данные вопросы. В третьем столбце приведен пример результата рефлексивной работы педагога, инициированной методологической работой ведущих занятие.

Таблица 2.

Положение, требующее самоанализа	Результат самоанализа (первоначальные	Результат самоанализа (итог рефлексивной работы)
--	---	--

	варианты ответов)	
Образовательные ценности (то, ради чего работает педагог; что такое для него «Учитель»).	Развивающие.	Научить детей принимать решения.
Образовательные цели (перспективные, стратегические результаты педагогической деятельности, например смысл изучения предмета).	Воспитательные, образовательные.	Развивать мыслительные способности.
Образовательные задачи (относительно локальные цели деятельности, например на четверть, полугодие).	Внедрить дифференцированный подход.	Научить правилам логического мышления.
Текущие задачи (связаны с планированием ближайших занятий).	Подготовка к урокам.	Выделить группы учащихся, отличающиеся степенью развитости логического мышления.
Ведущие педагогические проблемы (наиболее актуальные на данный момент затруднения).	Отсутствие у учащихся интереса к предмету.	Отсутствие знаний о способах обучения формальной логике.
Шаги, предпринимаемые для их преодоления.	Проведено 4 урока поискового характера.	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.

Очевидно, что в первоначальных ответах педагога (второй столбец) собственно ценностей, целей и задач пока нет. Приводимые ответы также не связаны логически (двигаясь вдоль второго столбца сверху вниз нельзя обнаружить логическую подчиненность декларируемых педагогических задач, проблем, шагов). Тем не менее, присутствие уроков поискового характера, позволяет предположить наличие у учителя каких-либо педагогических затруднений, на преодоление которых он направляет специальные усилия. Дальнейший методологический диалог с учителем позволяет проявить и конкретизировать данные проблемы. Главной целью диалога является восстановление и проявление логики во взаимосвязи всех анализируемых положений.

Приводимые в третьем столбце ответы демонстрируют высокую степень

логической взаимосвязи между педагогическими задачами различного уровня. Сравнивая данные ответы и их первоначальный вариант (см. средний столбец), можно сделать вывод о том, что педагогом осознаны и сформулированы личные педагогические задачи, связанные с развитием его педагогической деятельности, и что у него сложился конкретный концептуальный образ его педагогической ситуации (что проявляется впоследствии при формулировке проектной идеи; например, в приводимом примере суть проектной идеи уже заключена в описании предполагаемых шагов – выделить группы учащихся, подобрать специальные задания, организовать дополнительные занятия; показателем результативности первого этапа проектируемой работы является овладение учащимися приемами формальной логики).

С точки зрения освоения способов проектной работы важно, чтобы педагогом самим было зафиксировано различие между его первоначальными представлениями о своей деятельности и их «конечным» вариантом, а также осознан характер мыслительной работы, которая привела к наблюдаемой конкретизации, иерархизации, логичности образа его педагогической ситуации.

Анализ результатов проведенных экспериментальных 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 концептуальный образ 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 различного масштаба, связанные с организацией собственной проектной работы. Позитивные рефлексивные отзывы составляют не менее 85 % от общего числа слушателей.

В **заключении** фиксируются основные результаты исследования, проблемы и перспективы данной работы, отмечается, что проведенное диссертационное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Описание педагогического профессионализма в терминах специальных знаний и личностных качеств в настоящее время не является достаточным, так как не позволяет описывать качественные изменения в профессиональном развитии современного педагога, которые могут быть адекват-

ватно описаны в терминах проектно-деятельностных умений. Проектирование своей деятельности является фундаментальной способностью современного педагога-профессионала.

2. Способность педагога к проектированию своей деятельности проявляется в следующих умениях: выделение наиболее существенных элементов своей педагогической деятельности и построение ее модельного (концептуального) образа; фиксация собственных профессионально-деятельностных проблем; постановка личных образовательных целей и задач; соотнесение собственных педагогических средств (приемов, методов) с текущими и перспективными педагогическими задачами и конструирование недостающих; объективация критериев эффективности своей педагогической деятельности.

3. Освоение педагогом способов проектной работы требует обнаружения и фиксации им – как личной профессиональной проблемы – реального разрыва между декларируемыми целями педагогической деятельности и имеющимися средствами их достижения

4. Необходимыми педагогическими условиями освоения слушателями способов проектной работы являются: а) осуществление ими реального проектирования; б) фиксация и соотнесение своих проектных умений на начало и конец проектирования и рефлексия причин произошедших изменений.

5. Необходимыми организационными условиями являются: организация деятельности педагога в соответствии с логикой проектной деятельности; наличие методологической позиции, обеспечивающей проблематизацию и конструктивную критику представлений слушателей и запускающей их рефлексивную деятельность.

6. Перспективы данного исследования связаны с проблемой эффективного формирования состава учебных групп слушателей проектных курсов, уточнением критериев результативности курсов, разработкой системы послекурсового отслеживания изменений в педагогической деятельности слушателей, соединением проектных методов работы с деятельностью методических служб различного уровня.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Программа стабилизации и развития образовния Очерского района (соавт.)/ Перм. обл. ин-т повышения квалификации работников образования. - Пермь; Очер, 1996, -102 с.

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

3. 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.

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

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

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

7. 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.

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