

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

И.И. Казимирская
Белорусский государственный университет

Поиск путей и способов повышения качества профессиональной подготовки учителя и длительную историю и богатый запас идей, форм и методов ее осуществления. Специфика педагогической деятельности, которая всегда на виду самой широкой общественности, проявляет ее открытости критике. Требования к профессионализму учителя постоянно возрастают. Именно велики они в переломные периоды развития общества, сопровождающиеся развитием социокультурных тенденций, в числе которых такие, как глобализация, информационная революция, смена типов наследования культурно-исторического опыта.

Социокультурная ситуация развития Республики Беларусь, самоопределившейся как суверенное государство, равноправный член мирового образовательного пространства, также стимулирует исследование возможностей повышения качества профессиональной подготовки учителя. Вызовом времени явились социокультурные трансформации в понимании сущности учительства как деятельности и роли учителя в ее организации: учение рассматривается как сотрудничество учителя и учащегося; продуктом этого сотрудничества являются возрастающие возможности учащегося как учащегося, так и обучающих их учителей; позиция учителя смещается с транслятора знаний в позицию поддержки (или стимулирования) имеющихся в самом ученике новых методов деятельности, являющихся результатом его (учащегося) опыта, его компетенций. Задача учителя – развитие собственной деятельности ученика, подготовка его к «социальной динамике, а не к социальной статике» (Л.С. Выготский, 1926).

В XXI в. невозможно готовить учащихся, а следовательно и учителей, к работе в обществе определенными, фиксированными параметрами. Чтобы выпускник школы, выпускник педагогического вуза был конкурентоспособным на рынке труда, он должен развить в себе потребность и способность учиться всю жизнь, давать «собственный авторский профессиональный ответ на социальный заказ» общества и времени (А.А. Полонников, 2004).

Жизнь показала, что возможности предметно-центрированной, теоретической подготовки учителя исчерпаны. Учебный процесс педагогического вуза приходится пристраивать в логику целостного динамического профессионального проектирования.

Поименование учебно-исследовательской деятельности будущего учителя как проективной требует выявления сущности и структуры понятий «проектирование», «проект», так как ведет к расширению понятийного пространства педагогической науки.

Проект (лат. *projectus* – брошенный вперед) – термин, используемый в производстве, означает, во-первых, подготовительный этап предстоящей производственной деятельности; во-вторых, план решения какой-либо значимой технической проблемы; в-третьих, модель определенного объекта действительности; в-четвертых, итог (проект), приспособленный к массовому использованию.

В педагогической деятельности проектирование рассматривается также многопланово: «это способ организации множества факторов и тенденций, призванных обеспечить эффективную социокультурную форму деятельности» (А.А. Полонников, 2004); «многошаговое планирование педагогической деятельности» (В.П. Беспалько, 1977); «индивидуальное представление учителя (собственной деятельности» (И.Я. Лернер, 1989); «проектирование – это всегда преобразование существующих форм в новые» (Б.В. Пальчевский, 2001); «проектирование – это программно-проектный подход к образованию» (Ю.В. Громыко, 2004); «проектирование как практикоориентированная наука» (В.И. Слободчиков, 2001); «проектирование как управленческая процедура» (Н.А. Масюкова, 2001).

Для выбора объемлющего определения «педагогического проектирования» как категории важно рассмотреть, чем проектирование отличается от прогнозирования, планирования, исследования, конструирования. В качестве разделительных признаков возьмем цель каждой из названных деятельностей, ее продукт, критерии эффективности, предмет.

Цель исследования – новые знания. Цель проектирования – создание нового объекта; критерий знаний – их истинность; критерий проекта – реализуемость; предмет исследования – онтология, онтики; предмет проектирования – организационные структуры. Исследование и проектирование различаются и по направленности деятельности: исследование – на идеальные объекты

проектирование – на организационные структуры, формы. Существенным различием между исследованием и проектированием является отношение ко времени: исследование – **невременная** деятельность; проектирование – регламентированный во времени процесс, **нацеленный** в будущее [2, с. 59].

Отличие проектирования от прогнозирования проявляется в целях деятельности: прогнозирование – это описание характеристик возможного будущего; проектирование – изменение существующего; прогнозирование – это мысленное описание; проектирование – это делание.

Планирование и конструирование – это компоненты процесса проектирования. Структура его **содержит**: проблематизацию (в пространстве существующих систем образования, учреждений образования, образовательных практик), определение целей проектирования, выбор теоретических подходов для обоснования проекта, определение ценностей, отстаиваемых разрабатываемым проектом, разработку принципов, руководством которыми обеспечивает реализацию **целей** проекта [3, с. 13 – 33].

Педагогическое проектирование можно определить как целенаправленную, ориентированную на будущее деятельность по созданию инновационного проекта, способного усовершенствовать конкретные системы, структуры образования, и ориентированного на широкое **использование** его в практике.

Проектирование как форма и метод учебно-исследовательской деятельности будущего учителя – это процесс целостного динамического профессионально ориентированного решения актуальных педагогических проблем в их целостности, непротиворечивости, реализуемости.

Место проектирования в системе подготовки будущего учителя определяется, во-первых, **дополнением** к уже имеющимся у студента знаниям, во-вторых, трансформацией их и перегруппировкой, которые диктуются новой ситуацией применения, новыми ресурсами, включенными в **проект**; в-третьих, опорой на опыт студента, приступающего к проектированию.

Включение будущих учителей в процесс проектирования стимулирует их становление как **автора** собственной, отчетливо рефлексивной профессиональной деятельности.

Ценности проектирования как компонента учебно-исследовательской деятельности проявляются в **предоставлении** будущему учителю возможности выбора темы, формы проекта, времени и способа его **защиты**, позиции разработчика (учитель, защищающий традиционный подход; реформатор – преобразователь; управленец, вносящий новшество; популяризатор новшества и др.).

Условиями, детерминирующими выбор проекта и его разработку, являются: а) ситуация **неудовлетворенности** будущего учителя реальным состоянием педагогической системы (учебно-воспитательного процесса, критериев оценки, его эффективности, форм и методов организации и др.); б) мировоззренческие позиции студента, считающего себя ответственным за будущее; в) **морально-волевые** качества, свидетельствующие о готовности нести ответственность за **последствия**, к которым приведет реализация проекта.

Этапы обучения будущих учителей проектированию как компоненту учебно-исследовательской деятельности таковы. Началом ее может быть овладение проектированием на основании **уже** созданных другими проектов. В нашем опыте этот этап включал в себя выполнение таких **деятельностей**, как:

- рецензирование (нормирование) материалов, представленных студентам в УМК;
- написание рецензий на видеофильмы;
- написание рецензий на проекты, выполняемые в Республике Беларусь («Концепция начального образования детей от 0 до 11 лет в условиях экспериментального центра «Фольварок» [4], «Детская деревня», «Школа здоровья», «Альтернативные формы воспитания детей, проживающих в детских учреждениях» [3], «Дикорастущие цветковые растения Гродненской области» [6], «Экологическое состояние реки Полоть» [1] и др.

Следующий этап работы по освоению проектирования – взаимное оценивание студентами рецензий-экспертиз по отмеченной выше программе. Оценивающий работу товарища выставляет **отметку**, расписывается под ней. Таким образом, над проектом, к примеру, «Детская деревня» **студент** работает дважды: вначале ведет экспертизу и пишет рецензию сам, а затем анализирует, как этот же проект проанализировал и оценил его однокурсник. Каждый студент за работу над **проектом** получает две оценки: одну – как автор экспертизы-рецензии, в другую – как ее эксперт.

Определение проектирования как практикоориентированной науки представляется **оправданным** применительно к системе университетского педагогического образования. Педагогичес-

кий проект включает в себя целокупный объем предметно-специфических знаний о сути проекта и знаний о действиях, приводящих к созданию проекта.

Приступая к самостоятельному созданию проекта, студент уже знает, что предметом проектирования должен быть доступный для непосредственного человеческого воздействия объект, что избранный для проектирования объект должен улучшать существующие (а реальные возможности последних ему известны), что выбираются для проектирования объекты, находящиеся в сложной и противоречивой социокультурной ситуации, что автор проектирования определяет свою позицию в системе образования: управленец, методист, педагог, популяризатор передовых идей и образовательных практик. Принципы проектирования в структуре учебно-исследовательской деятельности, руководствуясь которыми будущий учитель растет и как специалист, и как ответственная за свой выбор личность, таковы: опора на свой образовательный опыт педагогической деятельности; принцип перспективной рефлексии проективной деятельности, позволяющий «просчитать» ресурсное обеспечение проекта, предусмотреть последствия, к которым может привести его реализация; принцип позиционного самоопределения, требующий отчетливо предвидения реальных действий проектирующего лица; принцип погруженности в сложную социокультурную ситуацию, предполагающий выбор реальной темы проекта, способного снять противоречия, накопившиеся в педагогической реальности.

Проект может быть индивидуальным и групповым. Тематика проектов студентам предлагается в самом начале чтения курса. Защита многих из них включается в содержание семинарских практических занятий и осуществляется по процедуре защиты курсовых и дипломных проектов.

Литература

1. Аранская О.С., Бурая И.В. Организация поисково-исследовательской деятельности школьников химико-экологической направленности. Новополоцк, 2001.
2. Громько Ю.В., Громько Н.В. Исследование и проектирование: различие типов исследовательской деятельности и их содержание / Педагогические инновации. 2004. № 1. С. 58-65.
3. Кобринский М.Е., Чечет В.В. Альтернативные формы воспитания детей, проживающих в детских учреждениях // Адукацыя і выхаванне. 2000. № 9.
4. Концептуальные основания развития современной образовательной практики: исследование молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Под ред. Б.В. Пальчевского. Минск, 2000.
5. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др. Мн., 2004.
6. Якубель Г.И. Технологии эвристического обучения старшеклассников. Методические рекомендации. Гродно, 2002.