**О СУЩНОСТИ И РОЛЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ**

(опыт теоретического исследования)

*Чернышев Э.Н., учитель математики*

*МБОУ СОШ № 3 г.Красный Сулин Ростовская область*

Профессиональная деятельность современного учителя обуславливается

* расширением спектра информации, которая учитывается в процессе принятия профессиональных решений;
* возрастающей сложностью сбора и обработки информации о параметрах и результатах профессиональной деятельности;
* нарастающим объемом профессиональных гипотез, при проверке которых возникает необходимость в специальных исследованиях, имитациях, проверке возможности различных вариантов планируемых решений.

Все это приводит к расшатыванию сложившихся образовательных систем, их неустойчивости и подверженности влиянию различных случайных факторов. К проектированию как к форме методической деятельности педагогическое сообщество обращается каждый раз, как только возникает ситуация неустойчивости образовательной системы.

О действенности принципа неустойчивости образовательных систем свидетельствуют исследования Э.Н.Гусинского, который утверждал, что результаты развития и взаимодействия гуманитарных систем не могут быть детально предсказаны. (Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М., 1994). В современных образовательных системах, влияние на которые внешних и внутренних факторов неуклонно растет, невозможно создать главный (единственный) педагогический инструментарий и применять его в изоморфных (подобных) ситуациях. Аналогичное предположение мы обнаружили у В.П.Зинченко (Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995).

При этом возникает необходимость изменения всех компонентов профессиональной деятельности учителя:

* в целеполагании необходимо определение целей проектирования;
* в ориентировочной основе деятельности необходимо выяснение педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели;
* для диагностики исходного состояния необходимо адекватное описание педагогической реальности, подлежащей изменению;
* на этапе рефлексии необходимо формирование (отбор) уровней в шкалах оценки эффективности профессиональной деятельности;
* в прогнозировании необходимо выдвижение гипотез о возможности достижения цели;
* в моделировании необходимо построение аналога проектируемой цели;
* на этапе экстраполяционного контроля необходимо создание системы показателей оценки эффективности проектируемых изменений;
* на этапе коррекции необходимо доказательство соответствия полученных результатов представлениям об их оптимальной модели.

Период социальных реформ, длящийся более двадцати лет, поставил образовательные системы в ситуацию неопределенности, двусмысленности и полипарадигмальности. В этот период появилось множество проектов реформирования образования: проекты-модели образовательных систем развивающего, адаптивного, исследовательского и иного направления. На рубеже веков проектировочная деятельность оказалась весьма востребованной формой управления инновациями. Метод проектов, проектное обучение, проектное сознание, проектировочная культура, проектировочное моделирование, системное проектирование, проектировочный подход, - вот далеко не полный перечень терминологических новообразований последнего времени, обусловленных императивом проектирования как социокультурной характеристики профессиональной деятельности учителя.

Но всеобщий характер феномена проектирования еще не является существенным фактором, обеспечивающим эффективность педагогической деятельности учителя. К сожалению, и в педагогической науке остаются неисследованными вопросы использования проектировочного подхода к управлению развитием педагогических систем, не определены взаимосвязи проектировочной и других видов деятельности и т.п.

Наблюдения свидетельствуют, что часто среди учителей царит эйфория в отношении проектировочной деятельности, напоминающая ситуацию с печально известной идеологией «внедрения».

Чтобы исправить сложившееся положение, необходимо сегодня решить одну из ключевых **проблем педагогического проектирования - - выявить его меру.**

Здесь мы позволим себе не согласиться с категоричными представлениями об объекте педагогического проектирования как о «персональных педагогических технологиях» (Бондарев П.Б., Курочкина В.Е. Проектирование в профессиональной деятельности// Школьные технологии. 2004. №6. С.114). Естественно, что технологии, составляющие важнейший компонент профессиональной деятельности, соотнесенный с имеющимися культурными аналогами и включенный в соответствующую педагогическую культуру, - могут выступать в качестве объекта проектировочной деятельности. Но вместе с тем, в качестве объекта проектирования могут выступать и другие компоненты профессиональной деятельности учителя : аксиологический, социальный, коммуникативно-рефлексивный и др. В связи с этим мы согласны с предложением В.В.Серикова (Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.:Логос.1999) рассматривать в качестве объекта проектирования профессионально-педагогическую деятельность учителя. Ее единицей выступает педагогическая ситуация, которая представляет собой продукт активного взаимодействия объективного состояния конкретной педагогической системы в определенном промежутке времени и форм деятельности всех участников. Ситуация является педагогической, если в ней ставятся задачи воспитания, обучения и развития личности, опосредуемые уровнем личностно-профессионального развития учителя. «Ситуации - особый педагогический механизм, который ставит ее участников в новые педагогические условия, трансформирующие привычный ход их жизнедеятельности, востребующий от них новые модели поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление и переосмысление сложившейся ситуации» (там же, с.132).

По мнению М.М.Кашапова (Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.:Алейтейя, 2000. С.416) и С.Д.Неверковича (Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров. М.:Высшая школа, 1995. С.70) педагогическая ситуация может стать объектом проектирования, если она проблематизирована, т.е. если имеющиеся ресурсы оказываются непригодными или недостаточными и требуется их переосмысление, рефлексия и соответствующее условиям ситуации преобразование. Исследователи указывают, что педагогическая проблемная ситуация представляет собой психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности, характеризующееся тем, что педагог осознает необходимость устранить затруднения в деятельности, но пути (цели, задачи, средства и т.п.) преодоления этих затруднений педагогу неизвестны. Возникновение проблемной педагогической ситуации обусловлено опытом учителя, спецификой его восприятия, мышления, особенностями личностных профессионально-значимых качеств.

Одной из институализированных форм проблемной педагогической ситуации выступает педагогическая задача. Постановка педагогической задачи осуществляется на основе осознания целостности компонентов деятельности и условий ее осуществления. Термин педагогическая задача трактуется Н.В.Кузьминой как «выражение противоречия, требующего перехода системы из заданного состояния в качественно новое» (Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.:Высшая школа. 1990. С.19), а М.М.Кашаповым (Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.:Алейтейя, 2000. С.318) как «педагогическая цель учителя, реализуемая в определенных условиях». Наиболее полное, по нашему мнению, определение термина дает В.А.Сластенин: «Под педагогической задачей понимается осмысленная педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью, в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Педагогическая задача возникает тогда, когда возможно не одно решение, а требуется нахождение предпочтительнго способа достижения желаемого результата. Сам же процесс решения задачи представляет собой поиск выхода из затруднений или процесс достижения цели, которая первоначально не сразу кажется доступной» (Педагогика/В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев и др..:Школа-Пресс, 2000. С.337). В связи с этим заметим, что привнесение в процесс решения задачи некоей новой цели, не порождаемой непосредственно опытом и реальной ситуацией, не формализуемой в рамках имеющихся аналогий, по нашему мнению, делает указанный процесс решения задачи проектировочным.

Распространенная мифообусловленная ошибка состоит в том, что учитель, сталкиваясь с педагогической задачей как с проблемной ситуацией, часто не воспринимает ее как новую, а ищет аналогичную ситуацию в прошлом опыте, т.е. «уходит» от проектировочного потенциала новой задачи; некоторое сходство может привести к выработке решений, неадекватных ситуации.

Выделение педагогической задачи в качестве объекта педагогического проектирования с последующим рефлексивным анализом деятельности является продуктивной формой профессионально-личностного развития учителя, способствующей выходу педагога на надсистемный и метапредметный уровень осуществления деятельности.

Проектировочная деятельность осуществляется учителем как субъектом развития, и при этом учитель заинтересован в генерировании таких образов, которые максимально приближены к педагогической реальности. Естественно  **предположить**, что в силу объективных и субъективных факторов такое воспроизведение искажает педагогическую реальность. Таким образом, мы считаем необходимым рассматривать проектировочную деятельность как средство управляемого развития педагогической реальности, ориентированную на

* создание условий для перехода учителя от диалога с культурой к культурной идентификации;
* выявление мировоззренческих зон неопределенности;
* культивирование всевозможных форм профессиональной активности;
* интеграцию личностного и профессионального развития учителя.

В связи с этим представляют интерес модели определения проектировочной деятельности (проектирования) в различных научных школах.

Газман О.С. определяет проектирование как комплексную деятельность, обладающую признаками автодидактизма (самостоятельного освоения новых понятий, отношений), самоизменения (изменяя обстоятельства, человек изменяет себя), индивидуально-творческого процесса (саморазвитие посредством интеллектуального взаимодействия, побуждающего способности к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений, умению выстраивать целое из частей) (Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию//Новые ценности образования. №6-М., 1996. С.10-39).

И. Якиманская предлагает различать термины «прохектирование» (медленное, идеальное простраивание чего-либо) и проектирование (как создание и практическое воплощение проекта) (Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. Б-ка журнала «Директор школы». Вып. 7).

В работах Н.Алексеева представлена модель проектировочной деятельности учителя, ориентированная на самоактуализацию педагога (Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень. Изд-во ТюмГУ. 1997). Нельзя не согласиться с автором в том, что

* качество профессиональной деятельности учителя определяется не только освоенными профессиональными компетенциями, но и жизненным опытом, стремлениями, увлечениями;
* для учителя характерна способность к системообразованию и стремление быть оцененным по достоинству;
* развитие личности учителя в первую очередь обуславливается его профессиональной деятельностью.

Вместе с тем, в отдельных публикациях проектирование относится к процессу формулирования идеи после ее возникновения (например, см. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. М.:Новая школа, 1994. С. 12).Возможно, такое представление о проектировании имеет место в стандартизированных производственных процессах, когда объект изменений ведет себя предсказуемо, а поэтому цель и содержание преобразований очевидны. Однако, в образовании процесс формулирования идеи представляет собой только часть более общего педагогического явления, а исключение из проектирования инсайта (озарения идеей) неразумно.

Исследуя проектную деятельность исследователь В.Г.Веселкова (Веселкова В.Г. Проектная деятельность как средство как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: Дисс… канд. пед.наук/Брянский гос. ун-т), определила совокупность теоретико-эмпирических положений, раскрывающих ее эффективность в формировании профессиональной компетентности. Автором доказана возможность применения метода творческих проектов в различных видах и формах педагогических систем, определена его универсальность и эффективность в сочетании с другими методами профессионального развития учителя.

Проектная деятельность учителя обуславливает характер развития его способности к самоорганизации, саморазвитию и саморефлексии, к изменению коммуникативного компонента индивидуальной методической системы. А.К.Маркова в связи с этим пишет : «Человек не будет способен разобраться в мотивах и чувствах другого человека, если он не сможет разобраться в себе…. Нежелание учителя анализировать свою работу, неумение учителя определить сильные и слабые ее стороны… тормозит п р о е к т и р о в а н и е (разрядка наша – Э.Н.) своей будущей педагогической деятельности и ее совершенствование» (Маркова А.К. Психология труда учителя. М.:Просвещение, 1993. С.47).

Неверной представляется нам идентификация проектирования и конструирования, что допускают некоторые исследователи. Так, например, предлагается проектировочные и конструктивные умения учителя не различать, «так как они выполняют общую функцию – предвосхищение ожидаемого результата…» (Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М.: Просвещение, 1989. С.7-8).

Мы считаем, что проектирование следует отличать от конструирования по следующим основаниям. Для проектирования характерным является социальный (внешний) заказ, т.е. потребность в создании определенных объектов. Для конструирования же характерна внутрисистемная разбалансированность. Продукт проектирования в отличие от продукта конструирования выражается в особой знаковой форме – в виде текстов, чертежей, таблиц и т.п. Результатом конструкторской деятельности является опытный образец, с помощью которого уточняются характеристики проектируемого объекта (Философия науки и техники: Учеб. пособие./В.С.Степин, В.Г.Горохов, М.А.Розов.-М.:Контакт-Альфа).

Некоторые исследователи определяют «проектирование» как целенаправленную деятельность, предпринимаемую для формулирования и моделирования некоторого «представления» о :

* о будущей деятельности (производственной или непроизводственной), предназначенной для удовлетворения общественных и личных потребностей;
* о будущем конечном результате;
* о будущих последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования продукта (Л. Тойндл, И.Пейша. Методологические аспекты системного проектирования//Вопросы философии, 1982, №10, С. 87).

В связи с этим представляет интерес о взаимосвязях проектировочной деятельности с другими видами деятельности, и, в наибольшей степени – с планированием.

При выделении отдельных этапов проектировочной деятельности исследователи, как правило, относят планирование к одному из этапов проектирования. Так, например, М.М.Кашапов (Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.:Алейтейя, 2000) и С.Д.Неверкович (Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров. М.:Высшая школа, 1995. С.27-29) выделяют прогнозирование и планирование поставленной педагогической задачи, а П.Б.Бондарев (Бондарев П.Б., Курочкина В.Е. Проектирование в профессиональной деятельности//Школьные технологии, 2004, №6. С.114) считает планирование этапом проектировочного процесса и относит планирование к результатам программирования и концептуализации: подготовительный этап→организационно-установочный этап→ анализ ситуации→ проблематизация→ концептуализация→ программирование→ планирование→ экспертиза.

Нами сформулированы принципиальные отличия деятельностей планирования и проектирования :

1. При проектировании учитель имеет дело имеет дело с открытым пространством (неизвестным) целей и задач, а при планировании решает поставленные и известные ему цели и задачи.
2. При проектировании необходимо предложить модель ркзультата, а при планировании этот результат задается императивно.
3. При проектировании происходит актуализация субъектного позиционирования, а при планировании актуализируется репродуктивная деятельность.

Проектировочная деятельность, как мы отметили, обуславливается неопределенностью целей. В связи с этим проект должен быть разработан так, чтобы в нем не было жестко заданных целей, а само целеполагание являлось функцией самой проектировочной деятельности.

В педагогической практике учителями широкое используется проектировочный подход в обучении и воспитании в форме метода проектов, в котором предметом проектирования, как правило, являются результаты образования или познавательная деятельность школьников. Сделаем несколько принципиальных замечаний в связи с тем, что мы фактически интерпретируем проектную деятельность школьников в отношении к проектной деятельности обучающихся.

1. Проектировочная деятельность учителя «более проектировочна» по отношению к аналогичной деятельности обучющихся; данный вывод обуславливается параметрами свободы в выборе деятельностей (или их форм) и десиминации общих и специальных деятельностей.
2. Проектировочной деятельности учителя и обучающихся, как правило, предшествует этап полисхематизации восприятия, т.е. формирования ноуменов - схем восприятия разных действительностей или восприятия одной действительности разными схемами с целью выделения различных смыслов.
3. Проектировочная деятельность учителя детерминирована профессионализмом, а ученика – образованностью, т.е. приобретение новых знаний характеризует проектировочную деятельность обучающихся, а профессиональное развитие – деятельность учителя.
4. Проектировочная деятельность учителя и ученика интегрирует процессы личностного (включая индивидное) развития личности и ее специальные (методическая для учителя, учебная – для ученика) деятельности.
5. Проектировочная деятельность и учителя и ученика всегда является объективно новой, продуктивной, а если в культуре исследуемые феномены уже изучены, то их результаты используются или воспроизводятся, т.е. проектировочная деятельность всегда когнитивно-творческая, порождающая новые деятельности.

Таким образом, проектировочная деятельность выступает в качестве методологического средства освоения новых деятельностей, обеспечивая

* условия для личностного развития учителя и ученика:
* средством управления деятельностью;
* механизмом генерации новых деятельностей.

Отдельные исследователи относят проектирование наряду с исследованием к формам мыследеятельности. В частности, авторы Громыко Ю.В. и Громыко Н.В., исследуя проектирование как форму мыследеятельности, фактически сформулировали существенные признаки проектирования (Громыко Ю.В., Громыко Н.В. Исследование и проектирование в образовании//Школьные технологии. 2005. №2. С. 66-69). С учетом их мнения, мы считаем **существенными признаками проектировочной деятельности** следующее :

1. Деятельность обусловлена временными модальностями и их нацеленностью на перспективу; при этом гипотетическое предположение, ресурсообеспечение и непосредственно деятельность воплощения не могут быть исключены из этапов деятельности, - в противном случае проектирование становится внедрением.
2. Основным продуктом деятельности является проект как форма представления новых деятельностей..
3. Деятельность не конструирует знаниевую (информационно-знаниевую) систему; вместе с тем в процессе создания проекта формируются новые представления об объекте, о его функциях и возможностях, т.е. проектирование все же является источником конструирования знаниевых систем).
4. Для конечного продукта не важен критерий истинности; гораздо важнее критерии воплощаемости (реализуемости).
5. Для деятельности важно не то, как некоторый объект существует, а то, при каких условиях этот объект может быть реализован.
6. Деятельность не направлена непосредственно на идеализацию (совершенствование) образа; в первую очередь она направлена на организационную форму деятельности, на ее материальное воплощение; настоящий проект содержит в себе форму организации деятельности.
7. Предметность деятельности выступает как ее организационная структура, а предметом деятельности являются структуры организации или управления деятельностью.
8. Предмет деятельности содержит : замысел, описание реализации замысла, рефлексию организации и переосмысление замысла.
9. Проект не идентичен исследованию; исследование не предполагает замысел по реализации его результатов, а проект обязательно содержит прогноз условий его реализации; исследование может быть частью деятельности по созданию проекта.
10. Деятельность приводит к новым представлениям о реальности.

Таким образом, при соответствии деятельности большему числу указанных факторов ее можно назвать деятельностью проектирования или проектировочной деятельностью. Как показывает практика и ее осмысление в настоящем исследовании,

* **проектировочная деятельность учителя является важным фактором профессионально-личностного развития педагога;**
* **проектировочная деятельность учителя изменяема;**
* **проектировочная деятельность учителя и обучающихся взаимообусловлены;**
* **проектировочная деятельность непосредственно обуславливает качество иных деятельностей (конструктивной, планировочной, когнитивно-рефлексивной и др.) учителя;**
* **проектировочная деятельность учителя приводит к его новым представлениям о педагогической реальности.**