

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОПРЯЖЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

**В статье рассматриваются условия подготовки педагогов к проективной деятельности в сфере восходящей преемственности образовательных программ, учитывающей принцип профильной преемственности содержания образования и фактор повышения уровня индивидуальной профессиональной компетентности.**

Интеграция отечественной образовательной системы в общеевропейские образовательные структуры имеет важное значение для развития современных образовательных программ профессионального образования. Подписание Россией Болонской декларации открывает перед отечественной системой образования новые перспективы и в то же время требует изменения подходов к проектированию и анализу учебного процесса, расширению и обогащению содержания понятия профессиональной компетентности педагога.

Ведущими идеями при построении государственных образовательных стандартов – высшего профессионального образования и профессионального образования иных уровней и факторами совершенствования разрабатываемых на их основе образовательных программ выступают фундаментализация, теоретизация, аксиологизация, стандартизация, технологизация и гуманитаризация современных образовательных моделей (12, 12).

Актуальность современного потенциала развивающего воздействия на профессиональную компетентность педагога обусловлена постоянством процессов реконструирования сферы образовательных услуг, появлением множественной разновидности педагогических систем, возрастанием уровня запросов общества к специалисту. В условиях гуманизации, демократизации, стандартизации и технологизации российского образования вполне очевидным становится факт невозможности одних только образовательных институтов обеспечить учителя готовыми образцами деятельного решения множественности возникающих профессионально-педагогических проблем.

Подобная ситуация во многом объясняет интерес исследователей к развитию профессиональной компетентности учителя, в частности – путем его обучения педагогическому проектированию как деятельности по «выверению процессов принятия решения в сфере образования» (7, 18).

Именно педагогическое проектирование аккумулирует и актуализирует совокупную множественность профессионально значимых умений и навыков (прогностических, проектировочных, конструктивных, аналитико-диагностических, рефлексивных и др.), обеспечивает педагога логикой деятельности при решении различной сложности образовательных задач, обусловленных динамичностью и вариативностью функционирования образовательных систем.

Подобные инновационные детерминанции современного российского образовательного пространства соответствующим образом отражаются на его компонентностно-функциональном содержании, обуславливают логику построения процесса повышения уровня педагогического профессионализма учителя.

Формирование готовности педагогов к проективной деятельности является *видом* дополнительного профессионального образования, в своем результирующем итоге позволяющим работникам выполнять более сложные трудовые функции. Подобное повышение квалификации педагога предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между наукой и технологией, обращенное к повы-

шению эффективности профессиональной деятельности.

Важнейшим мотивационно-стимулирующим фактором побуждения педагога к дальнейшему повышению уровня своего профессионального мастерства выступает необходимость индивидуального и группового соответствия «достойному», компетентному «ответу» на постоянно растущие социальные требования к образовательной сфере, способность решать усложняющиеся образовательные задачи в меняющемся мире образовательной интеграции.

В более широком контексте формирование у педагогов названной готовности является составляющей феномена непрерывного образования, рассматриваемого не только как философско-педагогическая концепция жизненного устройства, но и как аспект образовательной практики в статусе целенаправленного постоянного освоения человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы (22, 235).

В толковых словарях и справочниках термин «готовность» трактуется как «согласие сделать что-нибудь; состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» (16, 142), «склонность к чему-либо, желание сделать что-либо» (21, 343), «состояние готового» (20, 346), «согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь» (23, 610); готовый – значит «согласный на что-нибудь, склонный, расположенный сделать что-нибудь» (23, 610).

В совокупном спектре направленных исследований феномен готовности рассматривается в различных аспектах – *временном, физиологическом, психологическом, аксиологическом и профессиональном.*

При этом готовность понимается как интегративное профессиональное качество личности (28, 7), внутреннее свойство личности (9, 8), субъективное состояние личности (11, 20). Некоторые ученые включают в феномен готовности момент стремления к овладению определенным видом деятельности (29, 8).

*Временные* характеристики готовности как личностного качества располагаются в плоскости «продолжительность-краткость». При этом длительная, устойчивая готовность предполагает: постоянство положительного отношения к определенному виду профессиональной деятельности и адекватность требованиям осуществления последней; соответствие черт характера, способностей, темперамента, мотивации; наличие необходимых знаний, умений и навыков; устойчивость профессионально значимых особенностей восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов (5, 5-7).

*Физиологические* (психофизиологические) определители и показатели готовности выражаются в феноменах *доминанты* (А.А. Ухтомский) и *установки* (Д.Н. Узнадзе).

В первом случае «организм мыслится как некая единица, реагирующая целиком как интегральное целое» (25, 128) в условиях «суммирования, накопления и поддержки возбуждения», направляющего поведенческую активность (там же, с. 122).

Установка в психологическом преломлении рассматривается как *готовность* субъекта к определенной активности, зависящая от наличия потребности и объективной ситуации ее удовлетворения. В статусе кратковременного психического явления установка характеризует специфику процессов внимания, в качестве свойства личности определяет особенности ее направленности (22, 399). В нашем рассмотрении выделим *установку на образование* как устойчивую ориентацию на усвоение новых знаний и умений, выражающую *субъективную предрасположенность* к продолжению образования и зависящую от системы ценностных ориентаций личности, ее образовательного уровня, общей социальной направленности (там же, с. 399).

В *психологии* феномен готовности рассматривается как «активное действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, на-

строенность и решимость совершать эти действия» (6, 60). С этой точки зрения состояние готовности понимается как *настрой*, актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данной ситуации, внутренняя сосредоточенность на определенном поведении при выполнении учебных и трудовых задач (там же, с. 193).

Таким образом, в психологическом пре-ломлении готовность выступает важнейшей составляющей профессиональной готовности специалиста, проявляясь в базовых установках, специфической мотивации и чертах характера: по утверждению А.С. Белкина (1991), любому нашему физическому действию предшествуют состояния, выступающие энергетическим источником предстоящей активности: «Я хочу», «Я могу», «Мне это необходимо» (1, 19). И хотя психическое состояние готовности в собственном смысле не является еще качеством личности, однако оно в полной мере характеризует возможности последней в плоскости успешного решения возникающих профессиональных задач. Это своеобразное состояние мобилизованности как «нацеленности человека на совершенные действия, часть его мировоззрения, образ жизни» (2, 24).

*Аксиологические* основания феномена готовности обусловлены незыблемостью приоритетов ценностного отношения личности, соответствующим комплексом идей, идеалов и предпочтений, выступающим базовым ориентиром достижения желаемого и социально одобряемого культурно-исторического стандарта. В частности, целенаправленно осуществляемая педагогическая поддержка личностного развития ребенка сообщает ему своеобразный «вектор движения» по направлению к ценности, активизирует процессы восхождения к общечеловеческим идеалам на основе диалектического закона возвышения потребностей (А.В. Кирьякова. 10, 169-170).

В формировании готовности как личностного качества профессионала особая роль принадлежит *педагогическим* ценностям. По определению В.А. Сластенина (2001), педа-

гогические ценности существуют в виде специфических образов, представлений и норм, регламентирующих педагогическую деятельность и выступающих в статусе познавательно-действующей системы, которая служит опосредствующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога (18, 165). Овладение педагогическими ценностями или же, в плоскости нашего рассмотрения, актуализация ценностных ориентиров формирования профессиональной готовности педагога осуществляется, согласно В.А. Сластенину, непосредственно в процессе педагогической деятельности, где уровень субъективации (личностного присвоения) названных ценностей служит важнейшим показателем *лично-профессионального* развития педагога.

*Профессиональная* готовность специалиста является сложным, многоуровневым, разноплановым системным психическим образованием. Данная видовая представленность готовности характеризует ту или иную степень соответствия требованиям выполняемой деятельности состояния психики и физического здоровья педагога, его личностных качеств и профессиональных компетенций.

Готовность профессиональная – это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся выполнять ее. Подобная готовность не обязательно согласуется с *объективной профессиональной подготовленностью*; к примеру, профессиональная готовность к педагогической деятельности выступает как совокупность профессионально обусловленных требований к учителю, в состав которой входит, с одной стороны, психологическая, психофизиологическая и физическая готовность, а с другой – научно-теоретическая и практическая подготовка (22, 62–63).

Продуктивной направленности профессиональной готовности в значительной мере способствует выделяемая В.А. Сластениным

*способность к профессиональному и личностному самоутверждению, самореализации* в ходе решения профессиональных задач в условиях установки на успех и стремления к успеху (18, 461).

Всесторонняя и гармоничная развитость названных компонентов, их целостное единство выступают показателем высокого уровня профессиональной готовности педагога к осуществлению многообразной педагогической деятельности, в том числе в аспекте решения задач педагогического проектирования.

В исследованиях, касающихся формирования готовности учителя к профессиональной деятельности, важнейшей составляющей выделяются *педагогические умения*, под которыми, как правило, понимается совокупность последовательно разворачивающихся частично автоматизированных действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение образовательных задач. Многоуровнево располагаясь в диапазоне от репродуктивности до высоких ступеней творчества, педагогическое умение выступает «мерой эвристичности педагогического действия» (15, 86).

В педагогической парадигме современного подхода (И.А. Зимняя) педагогические умения непосредственно соотносятся с функциями педагогической деятельности и представляют собой совокупность различных действий учителя, свидетельствующих о его *предметно-профессиональной компетенции* (8, 272). К числу основных умений учителя относят способность «создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые приемы для решения конкретной педагогической ситуации» (3, 244).

Таким образом, реальная педагогическая деятельность, предполагающая готовность учителя выступить ее систематизирующим действующим субъектом, представляет органическое единство эмоциональной сферы творческого процесса с научно-поисковыми и логическими моментами.

Поэтому не случайно среди критериев оценки профессионализма учителя исследо-

ватели выделяют показатели «профессиональной обучаемости», «творчества», «социальной активности», «конкурентоспособности» (14, 55-56), уровень «теоретической готовности» (19, 81), а к числу индикаторов готовности относят «профессиональную мобильность», которая включает подготовленность педагога к разнообразным видам деятельности, понимание им принципов функционирования разнородных социальных общностей, умение проектировать соответствующие виды своей образовательной активности (5, 193).

Педагогическое проектирование образовательных программ как творческий акт профессиональной самореализации педагога представляет собой иницируемую проблемой ценностно ориентированную, глубоко мотивированную, высокоорганизованную, целенаправленную профессиональную деятельность по изменению педагогической действительности (17, 45), включающую строго упорядоченную последовательность действий, приводящих к *инновациям в практике* (13, 127).

В ракурсе нашего рассмотрения вышеприведенная трактовка столь значимого педагогического феномена пребывает, с одной стороны, в достаточно полном соответствии с термином «сопряженность», взятом во всем многообразии его преломляющих трактовок. Так, в словаре Ожегова - Шведовой термин «сопряженный» понимается как «взаимно связанный» (16, 748), а у В. Даля трактовка слов «сопрягать», «сопрячь» означает «соединять, связывать», в том числе (и прежде всего) на высоком уровне взаимопроникновения и содержательно-смыслового родства (4, 273).

С другой стороны, подобная взаимопроникающая содержательная родственность в условиях проектирования сопряженных образовательных программ неизбежно предполагает непосредственную включенность в контекст широко понимаемой *преемственности*. В этой связи отметим, что феномен преемственности не только определяет исходную

логику выбора доминирующего основания (точки отсчета) развертывания образовательного-программного проекта («преемственный» – осуществляющийся в порядке преемства, последовательности от одного к другому, от «предшественника» к «преемнику», где первый – тот, кто «своей деятельностью подготовил что-нибудь» (16, 582)), но и наиболее отчетливо и открыто несет в образовательном потенциале развития сущностную устремленность к новому, более совершенному, истинно прогрессивному.

Так, в философском преломлении преемственность означает «связь между различными этапами или ступенями *развития*, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы» (26, 360) в контексте «перехода к новому состоянию» (27, 527).

При переходе на усложняемый, более высокий уровень образовательного содержания программ *сопрягаемый* характер нового состояния предполагает сохраняемую реализацию *количественной* и *качественной* составляющих образовательной преемственности.

В первом случае сопряженный конструктор в своих изменениях непосредственно полагает основным содержанием «структуру и организацию объекта», тогда как при *качественной* модификации преемственность акцентирована на *трансформации* структуры объекта, его отдельных элементов, отношений и связей (26, 360). Во втором случае «каждый последующий этап снимает в себе структуру предшествующего, причем такое снятие может выступать либо в форме преобразованной структуры (когда уровень, порядок организации остается прежним), либо в форме перехода к организации иного порядка» (там же, с. 360).

Исходя из вышесказанного, разработка сопряженных образовательных программ направлена на повышение качества профессиональной подготовки специалистов к инновационной деятельности с учетом прин-

ципа профильной преемственности содержания образования. Тем самым готовность избирать педагогически оправданные пути и методы разрешения образовательных ситуаций, осуществлять обоснованный и ответственный выбор стратегии профессионально-личностного самоосуществления выступает одним из показателей уровня профессиональной компетентности преподавателя, равно как и педагогического коллектива в целом.

Таким образом, специфика деятельности педагога по проектированию образовательных программ сопряженной преемственности определяется исходной взаимосвязью ее продуктивно-познавательной, эвристически развивающей и гуманистически создаваемой сторон, концентрированно выражающихся в феномене готовности как интегративном личностном качестве специалиста-профессионала.

В аспекте направленного развития названного профессионального качества чрезвычайно важными являются:

- актуализация акмеологической составляющей личностного развития педагога;
- организация подготовки преподавателей к педагогическому проектированию;
- понимание феномена педагогического проектирования как формы и метода повышения индивидуальной профессиональной компетентности.

Актуализация акмеологической составляющей личностного развития педагога связана с проникающим все стороны его жизнедеятельности стремлением к достижению вершин профессионально-компетентного мастерства в гуманистической парадигме образовательного взаимодействия.

Направленная подготовка к педагогическому проектированию выстраивается исходя из закономерностей и принципов осуществления проектной деятельности, специфики проектируемого образовательного объекта и содержательной многогранности субъектов развивающего воздействия.

Педагогическое проектирование образовательных программ выступает формой и методом повышения профессиональной компетентности педагога в том случае, если обеспечивает развитие профессионально значимых умений и навыков (прогностических, проекти-

ровочных, конструктивных, аналитико-диагностических, рефлексивных, ценностно-гуманистических), вооружает логикой решения динамичных и вариативных образовательных задач в ситуациях индивидуально-группового взаимодействия и творческого поиска.

**Список использованной литературы:**

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти. (Техника профессионального поведения). М.: Изд-во ж-ла «Народное образование», 1994. – 143 с.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1979. – 384 с.
4. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1–4. – М.: Рус. яз., 1981–1982. – Т.4. – 683 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология. Словарь-справочник. – Минск: ООО Хэлсон, 1998. – 224 с.
7. Жидкова Н.И., Столярова И.В. Развитие профессиональной компетентности учителя на основе овладения инновационными компонентами деятельности проектирования учебного процесса (технологический аспект) // Методист. – 2002. – №5. – С. 18–22.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
9. Катайцева Н.А., Формирование готовности студентов педагогических вузов к аналитической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 1997. – 21 с.
10. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Монография. – Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996. – 188 с.
11. Колмакова Н.А. Формирование готовности студентов педвуза к развитию логического мышления младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2000. – 22 с.
12. Лобанова Е.В. О подходах к проектированию образовательных программ высшего профессионального образования в современных условиях // Инновации в образовании. – 2004. – №2. – С. 5–13.
13. Ломакина О. Этапы проектирования деятельности // Высшее образование в России. – 2003. – №3. – С.127–130.
14. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 55–59.
15. Мищенко А.И. О расширении понятия «содержание педагогического образования» // Советская педагогика. – 1989. – №10. – С.84–88.
16. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
17. Прикот О.Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы // Методист. – 2002. – №2. – С.44–47.
18. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
19. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С. 79–84.
20. Словарь синонимов русского языка / Под ред. А.Л. Чешко. Изд. 4-е. – М.: Русский язык, 1975. – 600 с.
21. Словарь современного русского литературного языка. Т. 3. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. – 1340 с.
22. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под. общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
23. Толковый словарь русского языка. / Сост. Г.О.Винокур, Б.А.Ожегов и др.; под ред. Д.Н.Ушакова. Т.1. – М.: ОГИЗ, 1935. – 782 с.
24. Толковый словарь русского языка: в 4 тт. Т.1. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Русские словари, 1994. – 884 с.
25. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
26. Философская энциклопедия. / Гл. ред. Ф.В.Константинов. – М.: Советская Энциклопедия, 1967. – Т.4. – 592 с.
27. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
28. Царев С.А. Формирование готовности будущего учителя к конструктивному взаимодействию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2002. – 23 с.
29. Чернышова А.В. Формирование готовности студентов педагогических специальностей вузов к управлению образовательными процессами: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2000. – 23 с.