ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

Богданова Надежда Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», кафедра теории и методики общего и профессионального образования

✉ nadebogdanova@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования уровня подготовки молодых учителей к осуществлению проектной деятельности. Выявлены проблемы, затруднения, перспективы проектирования в системе образования. Определяется необходимость разработки новых, интегрирующих весь спектр факторов и рисков, технологий подготовки учителя к педагогическому проектированию.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *педагогическое проектирование, подготовка учителя, практико-ориентированная деятельность, психолого-педагогические характеристики, функции проектирования, риски проектов.*

PROBLEMS OF TEACHER TRAINING FOR PEDAGOGICAL PROJECT

Bogdanova N .A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FSBEI of HE «Petrozavodsk State University», Department of Theory and Methods of General and Vocational Education

ABSTRACT

The article presents the results of a study of the level of training of young teachers for the implementation of project activities. Identified problems, difficulties, project perspectives in the education system. It determines the need to develop new, integrating the whole range of factors and risks, technologies of teacher training for pedagogical project.

KEYWORDS: *pedagogical project, teacher training, practice-oriented activities, psychological and pedagogical characteristics, project functions, project risks.*

Центральным механизмом преобразований в современной школе становится проектный тип культуры. Возрастает потребность образовательных учреждений в специалистах, умеющих не только сопровождать и организовывать образовательный процесс, но и управлять, исследовать проблемы образования, разрабатывать и выбирать оптимальные способы реализации педагогических проектов. Меняется позиция педагога, что обуславливает необходимость изменения системы подготовки учителей.

Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ включена в Профессиональный стандарт педагога и в Комплексную программу повышения профессионального уровня педагогических работников образовательных организаций. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (15 марта 2018) определены требования к результатам освоения образовательных программ бакалавриата 44.03.01 и магистратуры 44.04.01 по направлению подготовки «Педагогическое образование». Одним из требований является формирование универсальной компетенции по разработке и реализации проектов. Это обусловило необходимость исследования готовности учителей школ к организации и управлению педагогическими проектами.

С целью выявления проблем, затруднений, перспектив педагогического проектирования мы опросили 30 учителей муниципальных общеобразовательных учреждений г. Петрозаводска и Республики Карелия, стаж работы которых составляет 1-5 лет.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что все педагоги полностью (31%) или частично (69%) ориентируются в понятии «педагогический проект».

Для уточнения этих сведений мы предложили учителям раскрыть смысл таких характеристик педагогического проектирования, как практико-ориентированная деятельность по разработке новых образовательных систем и видов педагогической деятельности (этот тезис раскрыт у 70% респондентов), способ исследования педагогической

действительности (наименьшее количество ответов 39%), прикладное научное направление педагогики и практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования образовательных систем (57% ответов). Учителя выделили следующие направления проектной деятельности: «Решение значимых социальных проблем» — 16% опрошенных, «Развитие интеллектуального потенциала участников», «Преобразование межличностных отношений», «Развитие творчества» и другие ответы.

Однако никто из опрошенных не акцентировал внимание на преобразовании целей обучения и воспитания, модификации способов и форм организации педагогического взаимодействия и самопроектирования, разработке педагогических технологий. Это на наш взгляд, иллюстрирует недостаточность знаний по наиболее проблемным вопросам педагогического проектирования.

По направлению социально-педагогическое проектирование респонденты дали наиболее полные ответы, указав такие задачи, как: возможность направить педагогический потенциал на социализацию участников, адаптацию к социальным условиям; развитие разных сфер общественной жизни; влияние на социум, социальную среду, общество; отметили важность не только результата, но и самого процесса проектирования.

Типичные ответы на вопрос о психолого-педагогической направленности проектирования, следующие: личностный рост, развитие психики; изучение особенностей психического развития, характера; повышение уровня стрессоустойчивости, самоконтроля; преобразование человека и его отношений в рамках образовательного процесса и другие ответы, связанные с личностными психолого-педагогическими характеристиками, а не с преобразованием условий повышения эффективности обучения и воспитания.

Результаты анализа ответов учителей об образовательном проектировании показывают узкое понимание этого понятия. Предпочтение отдается повышению уровня образования, углублению знаний. Педагоги предлагают локальные изменения, не упоминает-

ся проектирование образовательных стандартов и изменение образовательных систем.

Результаты свидетельствуют о том, что учителя включились в проектную деятельность. Вместе с тем, представления о педагогическом проектировании нечетки и несистемны.

Далее мы выяснили, какие из функций педагогического проектирования, вызывают наибольшие затруднения и почему? Наиболее сложными оказались конструктивная (42%), аналитическая, прогностическая, коммуникативная (отмечены у 33% респондентов).

Среди причин учителя отметили: рассогласованность действий школы, родителей и других институтов социализации (33%), отсутствие заинтересованности педагогов, психологическая неготовность (30%), недостаточный уровень подготовки учителя (28%), отсутствие методического сопровождения проектной деятельности (28%), временные затраты на реализацию проекта (16%).

Полученные данные подтвердили наше предположение о недостаточном уровне сформированности универсальной компетенции педагогов по разработке и реализации проектов. Это вполне объяснимо, так как внедрение педагогического проектирования в образовательный процесс обнаруживает ряд противоречий:

- во-первых, проектный подход недостаточно соотносится со структурой и содержанием общего образования;
- во-вторых, успех проектной деятельности зависит от синергизма команды, а опыт, квалификация, заинтересованность, ценностные ориентации участников могут быть весьма различны;
- в-третьих, система оценивания педагогических проектов в аспекте достижения результатов, соответствующих требованиям образовательных стандартов, находится в стадии разработки, что требует длительного времени, а проектные технологии уже внедряются.

Авторы педагогических исследований среди сложностей проектирования выделяют неразработанность технологий, неопре-

деленность задач, неразработанность методического инструментария и др. [3; 4; 5].

Далее мы выяснили стремление педагогов к разработке видов педагогических проектов. Учителя могли бы принять участие в разработке досуговых проектов (67%), проектов личностного становления (58%), учебных проектов по одному или нескольким учебным курсам (42%). Настораживает тот факт, что в разработку образовательных программ и учебных планов учителя включиться не готовы.

С целью получения информации об актуальных рисках реализации проектной деятельности в образовательных учреждениях, мы предложили назвать наиболее и наименее актуальные группы рисков [1].

В ответах респондентов довольно широко представлены разнообразные риски проектной деятельности. Приоритетными, по мнению учителей, являются процессуальные риски, связанные с глубиной и прочностью усвоения учебного содержания, предметоцентризм, использование новых образовательных технологий, система оценивания достижений учащихся, и бюджет проекта, отмечается недостаток ресурсов. Об этом свидетельствует процентное выражение суждений (75% и 54% соответственно).

Вместе с тем, учителя рассматривают человеческий ресурс, как существенный риск проектирования. Отмечаются следующие факторы: организация команды проекта (уровень профессионализма, личностные характеристики), контингент-риски (уровень обученности и воспитанности обучающихся, количество учащихся, национальный состав), имидж-риски (личность руководителя, социальная ответственность, культура, этика и др.) (48%, 40%, 38%).

Можно предположить, что ответы подтверждают сделанный ранее вывод о недостаточности знаний и практического опыта учителей в разработке и реализации проектов, с одной стороны, и значительном влиянии внешних факторов, с другой.

В связи с этим, мы предложили педагогам пронумеровать этапы проектирования по степени трудности (от наиболее к менее труд-

ному). Оказалось, что наиболее трудными являются привлечение деловых партнеров и проведение официальных переговоров, определение необходимых ресурсов и источников их получения, составление плана работы (первое, второе, третье ранговые места). Менее сложным являются изучение общественного мнения или опыта, формирование общественного мнения (четвертое и пятое ранговые места). Наименьшие затруднения вызывают проведение плановых мероприятий и оценка результатов деятельности (шестое и седьмое ранговые места).

Полученные данные позволяют вести речь о необходимости специальной работы по подготовке будущих учителей к применению проектных технологий в учебном процессе. В связи с этим, в программы по Теории обучения и Теории и методике воспитания для бакалавров педагогического образования включены теоретические и практические вопросы педагогического проектирования.

Поиск проблем в обучении и воспитании, составление проблемного поля, актуализация идей составляют содержание инициации проекта — первого этапа проектной деятельности. В результате изучения проблематики и целеполагания в управлении проектами в образовательном процессе студенты определяют концепцию проекта, цели и задачи. Далее предлагается выполнить задания, основанные на наблюдении, провести диагностику состояния выделенной проблемы проекта непосредственно на практике в образовательной организации.

На втором этапе проектирования осуществляется планирование проекта, продумываются этапы жизненного цикла проекта, рассчитывается бюджет, ресурсы, сроки, выявляются риски, отбираются исполнители и участники проекта.

Выполнение задания проектного характера на третьем этапе — реализация проекта. Преобразование предмета проектирования направлено на решение конкретной задачи, которая была сформулирована на предпроектном этапе и на получение определенного практически значимого результата (продукта проекта). Особое

внимание уделяется установлению взаимопонимания между участниками проекта. Решение проблем, преодоление затруднений, гибкая адаптация к изменению рабочей ситуации возможны только при условии взаимопомощи и поддержки. Обратная связь в ходе семинаров, обсуждение, обмен мнениями позволяет дать объективную промежуточную оценку хода и результатов проекта соответственно критериям успешности и нормам, а также своевременно провести коррекцию совместных действий. Апробация проектов, разработанных студентами, осуществляется на практике. Это может быть проведение уроков и воспитательных дел с применением различных технологий, сценарии праздников, опыт волонтерской деятельности, использование методических ресурсов и т.д. При организации «продуктивной самостоятельной работы важна поддержка и сопровождение студента» (Глубокова Е.Н.) как со стороны преподавателя, так и со стороны учителя-наставника [2].

Завершающий этап — это презентация проекта, оценка качества и изменений. Анализируется качество полученного продукта, качество совместной деятельности и отношений, перспективы использования продукта и развития проекта. На данном этапе используются различные техники индивидуальной, групповой, коллективной рефлексии.

Применение в образовательном процессе проектной технологии способствуют инициированию активности студентов, активизации сотрудничества в коллективной деятельности, ориентации на исследование способов продуктивной деятельности. Создание специальных условий подготовки будущих учителей к педагогическому проектированию позволит преодолеть несоответствие требований современной школы и профессионального стандарта текущей профессиональной деятельности значительного числа педагогов, которые не имеют необходимых знаний и квалификации для достижения качественно нового уровня образования. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Беляева М.А.* Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. — Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет. — 2014. — № 11. — С. 16–23.
2. *Глубокова Е.Н.* Особенности проектирования программ повышения квалификации преподавателей педагогических вузов по актуальным проблемам современной школы (на материале изучения проблемы отчуждения учащихся от школы) // Школа будущего. — М.: РО Школа Безопасности, 2015. — №5. — С. 108–115.
3. *Егорова Е.В.* Педагогическое проектирование образовательного контента // Вестник ТГПУ. — Томск, 2018. — №3 (192). — С. 59–62.
4. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 288 с.
5. *Сауренко Н. Е.* Проектный подход как методология образовательного процесса в контексте актуализации качества высшего образования: монография. Ростов н/Д: Изд-во ИП Кубеш И. В., 2012. — 340 с.