

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 377.1

И.Ю. Малкова, П.В. Киселёва

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: РАЗРАБОТКА ПРОЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (ГК № П638 от 10.08. 2009 г.).

Представлены антропологические характеристики образовательного проектирования как способа жизнедеятельности человека в образовании, средства построения своего образования; рассматриваются возможности образовательного проектирования для развития проектных компетенций и вхождения молодежи в инновационную деятельность; обосновывается, что в процессе проектирования производственно-педагогической практики студентов формируется высокий уровень проектной компетентности – организатор деятельности.

Ключевые слова: образовательное проектирование; компетенция; уровни владения компетенцией; проектная компетенция; педагогическая практика.

В условиях построения открытого образовательного пространства, модернизации образования все больше возникает точек неопределенности, открытости, преодоление которых самими субъектами образования и есть фактор вхождения молодежи в инновационную деятельность в процессе образования. Деятельность проектирования адекватна самой специфике образовательной деятельности, поскольку ее предметом оказывается открытое, формирующееся пространство образовательных целей и задач. Поэтому сегодня проектирование начинает осознаваться как способ жизнедеятельности человека в образовании, способ построения своего образования, что отражает его антропологическую сущность. Обращение к антропологическому подходу в исследовании образовательных возможностей проектирования обусловлено, прежде всего, задачей выявления его потенциала и ресурса для развития субъектной позиции участников образования.

Для обоснования образовательных возможностей проектирования особое значение представляет тот факт, что в антропологическом подходе отражено понимание образования как пространства человеческого существования, реальности человека. На это указывает В.И. Слободчиков [1], по мнению которого в настоящее время в науках, ориентированных на образование, всё более укореняется антропологический подход, в сфере гуманитарного знания определяющий в первую очередь ориентацию на человеческую реальность во всей её полноте; поиск средств и условий становления полного человека; человека – как субъекта собственной жизни. В контексте антропологического подхода В.Е. Ключко предлагает понимание образования как действительности человека, которая «содержит в себе его собственную субъективность, «осевшую» на объектах и превратившую их в предметы, имеющие для человека значение, смысл, ценность». При этом, рассматривая гуманитарный потенциал образования как психологической реальности, В.Е. Ключко подчеркивает, что образование – это действительность, т.е. пространство, в котором человек может действовать. Настоящая деятельность совершается тогда, когда человек понимает смысл и ценность своих действий. Ценности превращают жизненный мир личности в действительность – устойчивое, переживаемое

как реальность, т.е. существующее «здесь и сейчас» пространство, сближающее человека с другими людьми в силу определенной тождественности их миров [2].

К понятию «реальности» образования обращается Г.Н. Прокументова [3] в процессе исследования особенностей образовательных инноваций, содержание и развитие которых, по мнению ученого, обуславливается и объясняется вовлеченностью, влиянием, участием человека в своем образовании. Образовательная инновация трактуется Г.Н. Прокументовой как становление личного, субъектного и личностного действия человека в образовании. Поэтому инновационным называется такое образование, которое ориентировано на вовлеченность человека в свое образование, на возможность и необходимость участия, влияния человека на свое образование, на создание им новых образовательных форм. В этой связи проектирование в инновационном образовании начинает приобретать особую роль, оно становится средством построения реальности образования и может рассматриваться именно как образовательная инновация.

Отсюда начинают раскрываться другие задачи проектирования в инновационном образовании (не производство новшеств), другое его содержание (несоответствие этапам производства и внедрения нововведения). Проблема проектирования в антропологическом подходе все больше осмысливается как проблема становления субъекта в процессе построения образовательной реальности человека, а само проектирование рассматривается с точки зрения его образовательных возможностей, как способ становления субъекта и реальности образования. Такое проектирование мы называем образовательным и выделяем разные его типы [4]. Учебный проект как тип образовательного проектирования можно представить через следующие характеристики. Тема, задачи и способы их достижения заданы участникам проектирования. Их влияние на постановку цели проекта ограничено заданной проектной задачей. Организация совместной деятельности в проектировании заключается в распределении функций по созданию определенного, заданного типа продукта, содержание которых учащиеся осваивают и могут повторить. Образовательная позиция участника проекта определяется как исполнитель проектных

заданий. Учебными результатами использования проектирования являются учебные достижения, освоение учебного материала. Образовательные результаты заключаются в следующем:

- умение воспроизводить деятельность по производству данного вида продукта как мера освоения компетенции проектирования;
- исполнение функций в совместной деятельности, обеспечивающих создание продукта;
- положительный опыт взаимодействия как фактор становления субъекта совместной деятельности.

Представленный тип образовательного проектирования во многом соотносится с наиболее распространенной в практике технологий метода проекта. Следуя авторскому (Д. Дьюи, В. Килпатрик) определению данного метода, суть его заключается в организации обучения в процессе воспроизводства уже существующих и социально значимых видов деятельности. Возникающие в процессе выполнения практической работы проблемы являются источником развития познавательной активности учащегося, а результатом индивидуального опыта продуктивной деятельности, по мнению Джона Дьюи, становится овладение инструментарием ее воспроизводства в подобных ситуациях.

Социальный проект как форма организации совместной деятельности и тип образовательного проектирования характеризуется влиянием участников образования на постановку целей и задач проекта. В процессе разработки социального проекта происходит расширение учебного поля проектирования, выход в социум как условие разработки и реализации проекта, что требует особых средств построения совместной деятельности в проекте. Поэтому необходимо освоение особых компетенций по построению совместной деятельности и выработке позиции в совместной деятельности. В социальном проекте совместная деятельность становится предметом проектирования и обсуждения в процессе совместной разработки задач, способов их достижения и рефлексии деятельности по их решению. Образовательные результаты социального проектирования заключаются в становлении компетенций построения совместной деятельности в процессе разработки задач и способов их реализации в проекте. Участники социального проекта осваивают образовательную позицию разработчика проекта.

Образовательный проект как тип образовательного проектирования характеризуется вовлеченностью учащихся в постановку целей и задач проекта, в освоение технологии и рефлексии средств проектирования для построения совместной деятельности в проекте. Отсюда необходимыми становятся компетенции организации совместной деятельности по разработке и реализации проекта. В этом типе большее внимание уделяется не продукту разработки, а анализу проектирования как средства эффективной разработки и реализации проектов. Проектирование начинает рассматриваться как средство становления субъекта разработки и реализации проекта, а способы организации совместной деятельности вводятся в содержание образования.

Само проектирование становится предметом образования и обсуждения. В ситуации обучения технологии разработки проектов организация совместной деятельности и проектирования развернута до уровня реф-

лексивного освоения содержания технологии проектирования как особого типа деятельности. Образовательная позиция участников проектирования определяется как «Организатор проектной деятельности».

В обучении технологии разработки проекта компетенции взаимодействия отражают способность организаторов проектирования использовать способы организации взаимодействия для эффективного достижения проектных результатов. Что касается учебных достижений как показателя результатов использования проектирования, то в этой ситуации они отражают освоение функционального содержания проектной деятельности: знание этапов проектирования и способов организации деятельности по разработке проекта на каждом этапе.

Социальный и образовательный проекты как типы образовательного проектирования отражают содержание проектирования в концепции компетентного обучения, в которой проектирование используется и как способ формирования разных компетенций, и как особая единица содержания образования. Основанием этого является деятельностная природа проектирования (обучение в процессе воспроизводства уже существующих и социально значимых видов деятельности, социальных институтов), проектного обучения (обучение в процессе деятельности) и компетенции (формируется и проявляется только в процессе деятельности). Компетентное обучение, основанное на рефлексивной реконструкции освоения содержания компетенций как образовательных результатов, означает, что содержание проектной деятельности образуется в разной мере самими участниками образования, а не задано, определено извне, до деятельности. В организацию проектирования в компетентном обучении включены экспертиза и рефлексия проектной деятельности как базовые условия обучения. Мера освоения компетенции проектирования как содержания особого вида деятельности является одним из образовательных результатов в том случае, если педагог организывает рефлексивное освоение содержания и методологии данного типа работы.

Проектирование образовательного профиля как тип образовательного проектирования отражает процесс обучения образовательному проектированию как средству построения индивидуальной образовательной программы. Напрямую это отражает освоение человеком образовательного проектирования как способа деятельности, позволяющего ему ставить и решать задачи своего образования, создавать индивидуальную образовательную программу по достижению образовательных целей и задач в совместной деятельности.

В процессе образовательного проектирования происходит становление субъектной позиции участников образования. Это обусловлено тем, что проектное содержание деятельности меняет образовательную практику, давая возможность проявлять собственные инициативы, замыслы, разворачивать личностное содержание деятельности участникам образовательного процесса. Поэтому компетенции, формируемые в образовательной, проектной деятельности, разворачиваются постепенно и отражают:

- вовлеченность в порождение проектных, образовательных инициатив;
- вовлеченность в процесс разработки и реализации проекта;

– вовлеченность в организацию рефлексии и построения образовательной деятельности.

Однако проектные компетенции могут формироваться и в условиях, когда проектирование рассматривается не как содержание образования, а как средство организации образовательного процесса (например, для построения самостоятельной работы студентов в рамках учебных курсов). При этом проектная деятельность не обсуждается как особая единица содержания образования и не формируются компетенции, позволяющие студенту организовывать, управлять разработкой проекта. Однако формируются компетенции, которые обеспечивают готовность студента включаться в проектирование, ставить и решать проблемы, самостоятельно организовывать образовательную деятельность. В этом смысле проектные компетенции могут отражать следующие уровни включенности в проектирование: исполнитель проектных задач; разработчик проекта; организатор проектной деятельности.

Можно предположить, что возможности развития проектной компетентности в образовательной деятельности вуза существуют, если имеется образовательная установка на формирование проектных компетенций как профессиональных и надпрофессиональных компетенций. При этом создаются следующие условия, обеспечивающие формирование проектных компетенций: модельные ситуации вовлечения в процесс проектирования – в порождение идеи проектной деятельности, в разработку замысла проекта (организация деятельности по анализу проблем, постановке целей, определения результатов и содержания деятельности по их достижению), самостоятельная работа студентов по организации практики разработки проектов; используются различные организационные формы и методики организации самостоятельной, образовательной деятельности [5].

Мы предлагаем использовать проектирование образовательного профиля как тип образовательного проектирования при построении и реализации замысла педагогической практики как проекта будущей профессиональной деятельности. Это позволит, по ряду причин, обеспечить определенный уровень развития компетенций, необходимый сегодня для эффективного осуществления профессиональной деятельности и успешного функционирования в различных сферах жизни.

Во-первых, проектирование уже достаточно долгий период времени рассматривается в рамках компетентностного подхода к образованию именно как средство формирования и развития компетенций, в отличие от многих других педагогических технологий, предполагающих получение знаний либо развитие определенных навыков или умений.

Во-вторых, деятельностный характер данной технологии позволяет применять ее по отношению к различным видам деятельности. Будь то деятельность учебная, образовательная или профессиональная. Таким образом, мы предполагаем перенос компетенций на разные виды деятельности. Соответственно, те компетенции, которые были сформированы на уровне учебной деятельности, будут активно использоваться и развиваться в образовательной и профессиональной деятельности, образуя компетенции более высокого уровня.

И, наконец, в-третьих, с точки зрения антропологического подхода, проектирование может обеспечить требования к современным результатам образования, так как предполагает получение и образовательного продукта, и развитие субъектной позиции участников образования. Это обусловлено тем, что решающим при оценке качества результата образования должно быть не только наличие какой-либо компетенции, но и уровень ее сформированности (характер субъектной позиции) – исполнитель проектных задач; разработчик проекта; организатор проектной деятельности.

Мы полагаем, что последовательное и целенаправленное освоение уровней компетенций средствами проектирования обеспечивает переход от учебных проектов к проектированию образовательного профиля, характеризующегося включенностью учащегося в постановку целей и задач образовательной деятельности, определения способов ее организации.

Проектирование индивидуальной программы педагогической практики позволяет студентам ставить цели образования, осуществлять свои образовательные замыслы, выстраивать содержание образовательной деятельности – совместной деятельности педагога и ребенка как субъектов образования, а также организовывать образовательное взаимодействие с привлечением проектных технологий. Проектирование программы педагогической практики должно обеспечить формирование более высокого уровня профессиональной компетентности, который не может быть сформирован, по нашему убеждению, в других видах деятельности в рамках образовательного учреждения. Мы имеем в виду уровень организатора деятельности, что соответствует самому высокому уровню владения проектной компетенцией и является на сегодняшний день одной из приоритетных целей профессионального образования.

Таким образом, применение образовательного проектирования при разработке программы педагогической практики обеспечивает становление проектной компетентности, позволяющей участнику высшего профессионального образования входить в инновационную деятельность в рамках образовательных и профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Серия «Материалы для педагогических размышлений». Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. Вып. 2. 160 с.
2. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансактивный анализ). Томск: ТГУ, 2005. 174 с.
3. Прокументова Г.Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 15–105.
4. Малкова И.Ю. Образовательное проектирование: эмпирические признаки и типы // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: ТГУ, 2009. С. 281–316.
5. Малкова И.Ю., Прокументова Г.Н. Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. Вып. 7 (70). С. 13–18.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 8 февраля 2011 г.