

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО МЕТОДА

Современное последипломное образование, ориентированное на его **опережающий характер** и инновационное содержание, выдвигает новые требования к методическому обеспечению. Подходы, актуальные во времена советской педагогики и направленные на поддержание знаний, умений и навыков специалиста в узкопредметной области, уходят в прошлое. Новое время требует новой компетентности профессионала, связанной со способностями к саморазвитию, выстраиванию индивидуальной траектории профессионального и жизненного развития, эффективной коммуникации, самостоятельному и ответственному принятию решений. Такие задачи говорят о необходимости новых методик и технологий образования, которые избавили бы человека, входящего в систему последипломного образования, от стандартного пути, организованного по линейному принципу и определенного только учебными программами и планами. Такими методиками в практике образования выступают методики, построенные на инновационных принципах последипломного образования как составной части образования взрослых и направленные на дальнейшее личностное самоопределение и самореализацию профессионала.

Инновационные методики, максимально приближенные к образовательным потребностям обучающегося, предполагают активное участие педагога в процессе ее проектирования. Однако проблема проектирования была и остается актуальной в связи с типичным для педагогов всех ветвей образования профессиональным затруднением по проектированию индивидуальной педагогической деятельности. Многообразие подходов к программно-целевому и системному проектированию, к проблемам анализа, целеполагания, выбора методов и форм деятельности, обоснования содержания деятельности и ее ресурсного обеспечения, планирования и диагностики результатов до сих пор вызывает сложность у педагога-практика. Но при этом для современного педагога характерно не только воспроизводство известных технологических образцов и методик, но и активное желание проектировать

свою индивидуально-педагогическую деятельность, что находит отражение в создании учебно-программной документации (программ, учебных пособий, дидактических разработок, планов учебных занятий и т.д.). Следует отметить целесообразность и эффективность таких действий педагога, так как успешность любой деятельности во многом определяется условиями, при которых проектировщик и исполнитель проекта – одно и то же лицо.

Таким образом, овладение основами методологической культуры в профессиональной педагогической деятельности, развитие способностей педагога к проектировочной деятельности, освоение основных правил создания учебно-программной документации, инновационных методик и технологий – насущная потребность для современного последипломного образования.

Методологические основы проектирования

Понимая под проектом совокупность представлений о будущем результате, соотношенном с представлением о процессе достижения этого результата, проектировочную деятельность можно определить как создание представлений о будущем продукте. При этом важно, что проектировочная деятельность отличается четкой технологической определенностью. Проектировщик знакомится с реальным положением дел, с проблемами, сам формулирует заказ на конечный продукт и получает представление о будущем объекте. Проектирование по сути – это исследовательская деятельность по переходу от целеполагания к нормированию.

В методологии выделяются следующие принципы проектирования:

- принцип целостности, согласно которому объект проектирования рассматривается как система, обладающая собственной структурой и регуляцией; предполагается, что спроектированный объект может быть включен в объект более высокого уровня как его неотъемлемый компонент;
- принцип соответствия внешней и внутренней структур функционирования и развития;
- принцип иерархической организации компо-

- нентов и их связей, что обеспечивает устойчивость и управляемость объекта;
- принцип управления как специфический способ регуляции, обеспечивающий нормальное функционирование системы;
 - принцип целесообразности как принцип приоритетности целей субъекта;
 - принцип самоорганизации, согласно которому источник активности преобразования системы лежит в самой системе.

Методологическими средствами проектирования являются схема рефлексивной деятельности, схема сложной коммуникации, технологическая схема, или схема акта деятельности.

Педагогическое проектирование строится на общих методологических основаниях проектирования, но требует специальных уточнений, связанных с парадигмальными характеристиками педагогической деятельности, а именно целями, выбором адекватных профессиональных средств, характером отношений: субъект-субъектным или субъект-объектным. В зависимости от этого определяются принципы и методы педагогической деятельности, подлежащей проектированию. В основе проектирования рефлексивных образовательных практик лежат принципы личностно-развивающей педагогики: выращивания, развития, деятельностного подхода, личностно-опосредованного характера отношений, проблемности, коллективности, самоопределения, самостоятельности. Эти принципы обеспечивают возможность самоопределения, самостоятельности в принятии решения, отказа от репродуктивного усвоения в пользу проблематизации, сопровождаемой позитивным эмоциональным состоянием и продуктивной деятельностью, выбора индивидуальной траектории продвижения в обучении и т.д.

Дидактические характеристики рефлексивной методики

Описание рефлексивного метода как дидактического опирается на три критерия, характеризующих любой дидактический метод:

- выявление специфики цели обучения, достигаемой рефлексией;
- описание способов усвоения знаний с помощью рефлексии;
- определение характера взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода.

В качестве рабочего определения целесообразно использовать определение рефлексии как обобщенного типа реальности, проявляющегося в различных видах мыслительной деятельности и предполагающего анализ, критическую реконструкцию реальности и ее нормирование.

С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятель-

ное нахождение новых норм деятельности на основе анализа деятельности и ее критической реконструкции. Причем речь идет не только и не столько о наращивании знания, сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). При построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности – это способ «усвоения нового содержания».

Характер взаимодействия субъектов обучения при рефлексивном методе – дискуссионный. Основным способом взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода является дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации, предполагающей исследование предмета авторского высказывания через понимание, сравнение исходного и нового содержания и выход на новое понимание предмета высказывания с помощью процедуры критической реконструкции своего понимания.

Рефлексивный метод можно отнести к методам организации учебных действий и операций (подгруппа гностических методов, направленных на организацию и осуществление мыслительных операций), поскольку он дает возможность проводить на основе рефлексивных процедур проблемно-поисковую и эвристическую деятельность. В классификации методов по функциям, по источникам познания, по воздействию на личность рефлексивный метод может стоять там, где основанием является уровень активности познавательной деятельности, рядом с исследовательским, частично-поисковым (эвристическим) методом проблемного изложения.

Рефлексивная методика, как и любая другая, должна выдерживать соответствие своему методу по целям, способам применения, характеру взаимодействия субъектов обучения, поэтому при проектировании необходимо опираться на данные выше характеристики.

Вместе с тем существуют дополнительные признаки рефлексивной методики, определенные ее предназначением для последипломного образования:

- * Учет субъектного (деятельностного) опыта в той или иной профессиональной сфере (если речь идет о профессиональной рефлексии), а также опора на имеющийся жизненный опыт. Это условие необходимо, поскольку всегда в основе рефлексии лежит какой-то факт, мысль, явление, событие, полученные в опыте деятельности.
- * Развитие профессиональной мотивации, не связанной с материальными ресурсами или демонстративными мотивами (успех, призна-

ние, аплодисменты), а направленной на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели и развитие творчества.

- * Учет актуальных образовательных потребностей обучаемого. Процесс обучения, как известно, идет успешнее, если предлагаемый предмет обучения соответствует востребованной образовательной потребности обучаемого. Поэтому актуальные содержания рефлексированы охотнее и результаты рефлексии бывают более эффективными.
- * Усиление рефлексии за счет способности обучаемого к открытому мышлению: отказа от догматов, возможности построения не черно-белой картины мира, а мозаичной и многозначной.
- * Включение в процесс обучения личностных функций: бытийности, автономности (независимости), ответственности, самостоятельности, рефлексивности и т.д. С точки зрения акмеологии, в ситуации, когда целевое назначение методики состоит в развитии профессионала, этот признак будет являться ведущим, поскольку личностное развитие определяет и профессиональное, и социальное в человеке.
- * Опора в реализации методики на процедуру рефлексии, которую кратко можно сформулировать так: анализ, критика и нормирование.
- * Активная мыслительная деятельность обучаемого.

Рефлексивная методика всегда эксклюзивна и предполагает активное участие субъектов обучения в ее создании и интерпретации. У рефлексивной методики нет жестких процессуальных рамок (это не касается самого механизма рефлексии). Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому рефлексивная методика предполагает исследовательский процесс. Педагог (игротехник, тренер, модератор и т.д.), апеллируя к рефлексивной методике, должен учитывать все ее особенности, поскольку благодаря креативности, развитию внутренней мотивации, способности к рефлексии, опоре на личностный потенциал профессионал выходит на новый уровень своей деятельности и может работать творчески.

Этапы проектирования

Анализ – этап, предваряющий процесс проектирования. В переводе с греческого анализ (analysis) – разложение, расчленение. Основным затруднением педагога-практика является выбор оснований для анализа. В данном случае для выбора необходимо понимание тех противоречий, которые должно снять проектирование. Другими словами, описание педагогической действи-

тельности, подлежащей проектированию, носит проблемно ориентированный характер. Результаты анализа формализуются в аналитических записках, выводах, которые ложатся в основу целеполагания.

Целеполагание – определение цели проектирования. Цель предстает как образ желаемого будущего, идеальное предвосхищение результата деятельности. Основные характеристики цели:

- операциональность – возможность обеспечить процесс достижения цели конкретными механизмами деятельности;
- актуальность – ориентация на решение наиболее значимых проблем, решение которых даст максимально положительный эффект, в том числе и в будущем;
- прогностичность – отражение в целях и планируемых действиях не только сегодняшних, но и будущих требований к обучающемуся, способность проекта соответствовать изменяющимся условиям, в которых он будет реализовываться;
- рациональность – определение таких целей и способов их достижения, которые для данного комплекса проблем позволяют получить максимально эффективный результат;
- реалистичность – обеспечение соответствия между желаемым и возможным, между планируемыми целями и необходимыми для этого средствами;
- контролируемость – операциональное определение промежуточных и конечных целей;
- чувствительность к сбоям – своевременное обнаружение отклонения реального положения дел от проектируемого; чувствительность тем выше, чем детальнее разработан проект.

Таким образом, проектирование цели должно помочь ответить на вопросы:

- что представляет собой сегодня объект, каковы его сильные и слабые стороны;
- каким мы хотим видеть объект в будущем;
- какие возможности существуют для реализации цели и что нам может мешать;
- какие действия и в какой последовательности мы должны совершить, чтобы достичь цели.

Цель может быть конкретизирована задачами, отражающими последовательность движения к цели, причем каждая последующая задача должна предполагать решение предыдущей.

При проектировании условий (нормативные, методические, кадровые, финансовые, информационные, материально-технические), обеспечивающих деятельность субъектов в проекте и развитие самой деятельности, этот этап нередко оказывается одним из самых главных для органи-

зации деятельности.

На этапе прогнозирования происходит выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях, в рамках конкретного проекта проектируются возможные варианты изменения траектории в достижении цели.

Этап экстраполирующего контроля предполагает построение методики измерения параметров педагогического объекта. При этом необходимо учесть, что критерии строятся относительно цели, а содержание и формы экстраполирующего контроля так же адекватны целям. После внедрения или реализации проекта следует оценивание проекта, состоящее из оценки результатов осуществления проекта и сравнения их с ожидавшимися, прогнозируемыми. В заключение идет коррекция проекта, необходимо для оптимизации варианта педагогической деятельности.

Значимость последипломного образования для профессионального и личностного развития человека неоспорима. То, насколько оно будет технологично, конструктивно, субъектно ориен-

тировано, насколько будет отвечать потребностям завтрашнего дня, зависит от качества проектирования инновационных образовательных практик.

Литература

1. Анисимов О.С. Методическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991.
2. Лазарев В.А., Поташник М.М. Управление развитием. – М., 1995.
3. Найн А.Я. Инновации в образовании. – Челябинск, 1995.
4. Российская педагогическая энциклопедия /Под ред. В.В.Давыдова. Т.1. – М., 1993.
5. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
6. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований. Педагогика и логика. – М., 1970.
7. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок //Системные исследования (ежегодник). – М.: Наука, 1981.