

## **Проектирование как средство гуманитаризации высшего педагогического образования**

И.И. Казимирская, Минск

Цель статьи - привлечь внимание научного сообщества к проблеме повышения качества высшего педагогического образования; поделиться опытом реализации одного из возможных подходов к решению проблемы; апробировать на представительном международном форуме полученные в процессе многолетних исследований практические и теоретические выводы.

21-ый век усилил требования к образованию вообще, к педагогическому - в частности, обострил накопившиеся противоречия. «Безжалостный гуманизм» вступившего в эпоху информационных технологий общества требует от будущих педагогов способности и готовности мобильно адаптироваться к быстро изменяющимся социо-культурным условиям жизни и профессиональной деятельности, гармонизировать отношения с миром и собой, научить этому своих учеников.

Между тем в массовом сознании преподавателей университетов преобладает установка «знаниесуммирующего» подхода к повышению качества педагогического образования, увязывающая его с количеством времени, отводимого на изучение той или иной дисциплины.

Анализ ситуации, сложившейся в европейском образовательном пространстве, позволяет констатировать ряд парадоксов. Понимая парадокс как констатацию противоречия между реальностью и запросами общества, между потребностью и мерой её удовлетворения, выделим следующие

Парадокс первый. Возрастание требований социума к качеству профессиональной подготовки выпускников педагогических отделений университетов сопровождается сокращением времени на изучение психолого-педагогических дисциплин.

Парадокс второй. Гуманитаризация педагогического образования как стратегия его развития в 21-ом веке сосуществует наряду со взглядом на будущего учителя как на «объект массового воспроизводства кадров» (Ю.В.Сенько).

Парадокс третий. Массовая технологизация высшего образования сопровождается всё возрастающим отчуждением студентов от их будущих учеников, что проявляется в сокращении времени на все виды педагогической практики.

Парадокс четвёртый. Возрастание требований к личностным качествам будущего учителя, его компетентности сопровождается экспансией жёстко детерминированной системы количественных способов оценки качества образования.

Поиски выхода из создавшейся ситуации ведутся на нескольких уровнях. На общеевропейском уровне в рамках Болонского процесса изучаются возможности повышения качества высшего образования через наделение государственных органов или специальных профессиональных корпораций функциями гарантии качества образования и соответствующего контроля. При этом внимание сосредоточено не только вокруг проблемы контроля, но прежде всего вокруг создания целостного механизма управления качеством образования. Этот механизм призван создать условия, благоприятные для того, чтобы преподаватели могли вести успешную исследовательскую и научно-методическую работу, а студенты включались в учебно-исследовательскую деятельность по формированию индивидуального стиля своей профессиональной деятельности.

Важным шагом в создании таких условий на государственном уровне в Республике Беларусь явилась разработка стандартов социально-гуманитарного блока высшего (в том числе педагогического) образования. В основу стандартов положена антропокультурологическая парадигма, являющаяся базовой в подготовке педагогических кадров. Её значимость обусловлена рядом факторов, в числе которых - повышение требований к

социально- мобильным, коммуникативным, адаптивным качествам педагога, востребованность разработки эффективных методик и технологий ненасильственного разрешения конфликтов развития, критического мышления, чувства собственного мышления, культуры несогласия, толерантного отношения к иным точкам зрения.

Рассматривая стандарты как введение в культуру деятельности, мышления, философскую, этическую и другие культуры, каждый университет самостоятельно разрабатывает программы разрешения накопившихся противоречий.

Другое направление связано с поисками теоретических подходов , «провоцирующих» профессиональный самоанализ студентов педагогических отделений университета, уже на студенческой скамье задающих траекторию их профессионального и личностного роста.

Анализ причин удовлетворенности-неудовлетворённости изучением педагогических дисциплин показал следующее: студенты производственных потоков классического университета (общее количество - 402человека) считают важным для себя, будут использовать в жизни и профессиональной деятельности полученные на занятиях знания, умения , идеи - 32%; идею и умения «довооружать» себя, работать с собой оценили как самую важную в курсе «Основы педагогики» - 21% студентов; технологии и техники выстраивания отношений с друзьями, коллегами, конкурентами по работе оценили как наиболее важные - 27%; знания об истоках силы личности, способностях и способах «держат удары судьбы» оценили - 73% студентов. Считают, что занятия по педагогике студентам непедагогических отделений не нужны - 27%; из них 22% считают, что имеющихся у них знаний по педагогике им достаточно.

Студенты педагогических отделений университета (число опрошенных - 442человека) указали на следующие причины неудовлетворённости курсом «Педагогика»:

- «преобладание традиционных, словесно-логических, информационно-транслирующих способов в освоении и предъявлении педагогических знаний» - 38%;
- «бездетный», «безличностный» характер анализа педагогических идей, процессов - 27%;
- «не оправдывающая себя увлечённость информационными технологиями в ущерб экзистенциальной сущности педагогического знания» - 19%.

Только 16% студентов удовлетворены содержанием и способами освоения педагогического знания.

В нашем опыте предпринята попытка построить изучение курса педагогических дисциплин в логике целостного динамического профессионального проектирования.

Поименование учебно-исследовательской деятельности будущего учителя как проективной требует выявления сущности понятий «проектирование», «проект».

В педагогической деятельности проектирование рассматривается многопланово: «многошаговое планирование педагогической деятельности» (В.П.Беспалько); «преобразование существующих форм в новые» (Б.В.Пальчевский); «программно-проектный подход к образованию» (Ю.В.Громыко); «проектирование как практикоориентированная наука» (В.И. Слоботчиков); «проектирование как управленческая процедура» (Н.А. Масюкова).

Мы определяем педагогическое проектирование как целенаправленную, ориентированную на будущее деятельность по созданию инновационного проекта, способного усовершенствовать существующие системы, структуры образования, процессы.

Роль проектирования в системе подготовки учителя определяется, во-первых, дополнением к уже имеющимся у студентов знаниям, во-вторых, трансформацией их и перегруппировкой, которые диктуются новой

ситуацией применения, новыми ресурсами, включёнными в проект, в-третьх, опорой на опыт студента, приступающего к проектированию.

Условиями, детерминирующими выбор проекта и его разработку, являются: неудовлетворённость будущего учителя состоянием педагогической системы; мировоззренческая позиция студента, считающего себя ответственным за будущее; морально-волевые качества, свидетельствующие о готовности нести ответственность за последствия, к которым приведёт реализация проекта.

Этапы обучения студентов проектированию. Началом его может стать экспертиза проектов, созданных другими, написание рецензий на проекты, выполненные в Республике Беларусь: «Детская деревня», «Школа здоровья», «Альтернативные формы воспитания детей, проживающих в детских учреждениях» и др.

Приступая к проектированию, студент уже знает, что предметом проектирования должен быть доступный для непосредственного человеческого воздействия объект, что проектируемый объект должен улучшить существующие, что выбираются для проектирования объекты, находящиеся социо-культурной ситуации, что автор проекта определяет свою позицию в системе образования: управленец, методист, учитель, популяризатор передовых идей и др.

Принципы проектирования в структуре учебно-исследовательской деятельности, руководствуясь которыми будущий учитель растёт как специалист, как ответственная за свой выбор личность, таковы: опора на актуальный опыт студента, перспективная рефлексия предстоящей деятельности, позволяющая просчитать ресурсное обеспечение проекта; позиционного самоопределения, требующий отчётливого предвидения реальных действий проектирующего лица; погружённости в сложную социо-культурную ситуацию, требующую выбора реальной темы проекта, способного снять накопившиеся противоречия.

Проект может быть индивидуальным и групповым. Тематика возможных проектов предлагается перед началом чтения курса. Защита их включается в содержание семинарских занятий.