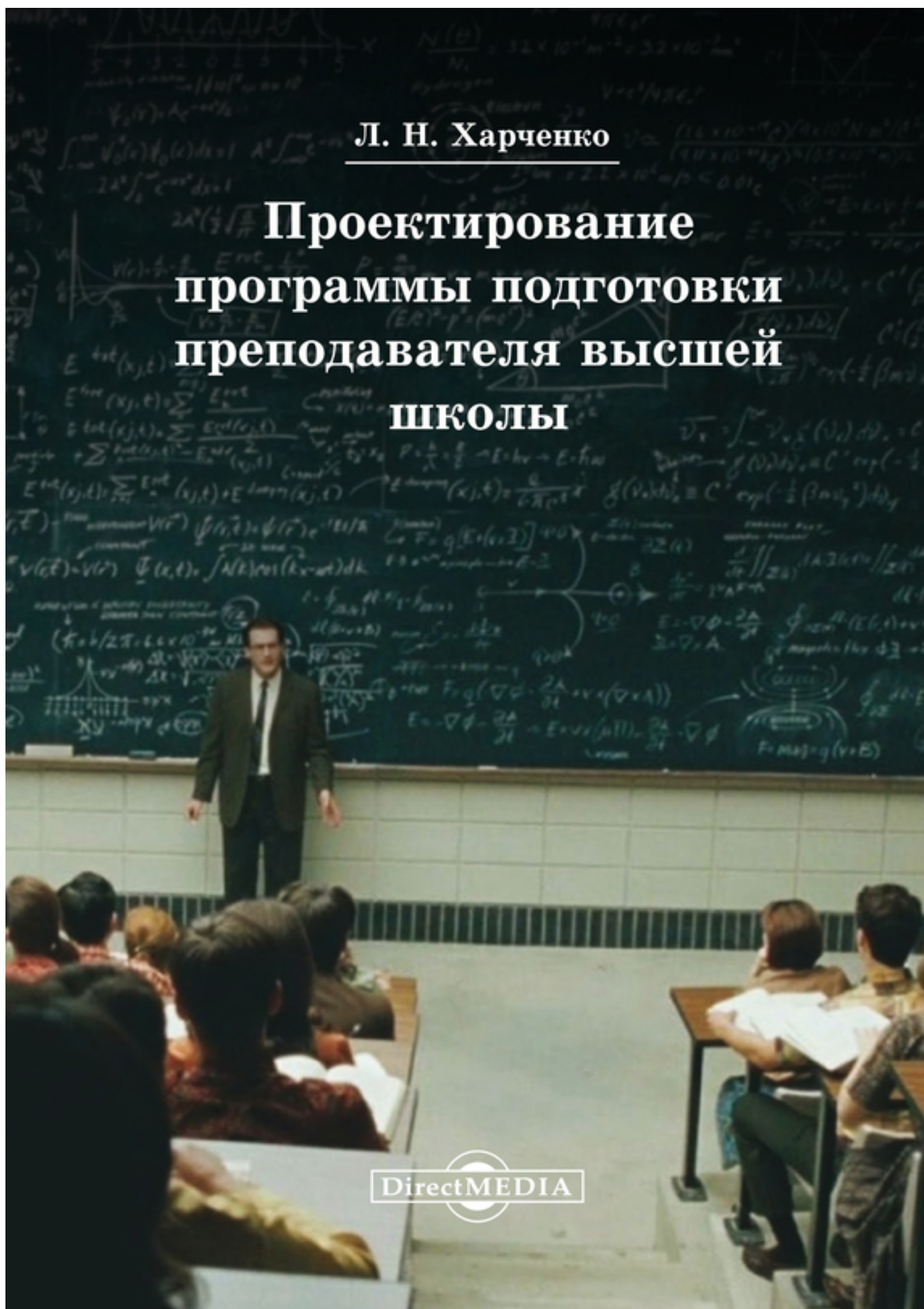


Л. Н. Харченко

# Проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы



DirectMEDIA

Леонид Харченко

**Проектирование  
программы подготовки  
преподавателя высшей школы**

«Директ-Медиа»

2014

УДК 37.032  
ББК 74.57

**Харченко Л. Н.**

Проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы / Л. Н. Харченко — «Директ-Медиа», 2014

В монографии раскрывается авторский взгляд на процесс проектирования и реализации программы подготовки преподавателя высшей школы в системе непрерывного высшего образования. Монография предназначена для организаторов высшего образования, руководителей и преподавателей вузов, аспирантов и соискателей ученых степеней по педагогике, исследователей инновационных процессов в образовании.

УДК 37.032  
ББК 74.57

© Харченко Л. Н., 2014  
© Директ-Медиа, 2014

# Содержание

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	8
1.1. Обоснование педагогического проектирования в качестве способа конструирования программы подготовки преподавателя вуза	8
Конец ознакомительного фрагмента.	17

# Леонид Харченко

## Проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы

### ВВЕДЕНИЕ

Эффективность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы зависит от множества факторов и, традиционно, измеряется его личными или его учеников достижениями. Развитие профессионально-личностных качеств преподавателя в процессе соответствующей подготовки и возрастание уровня готовности в структуре профессиональной компетентности преподавателя, может способствовать повышению эффективности его профессиональной педагогической, научной и предметной деятельности и, в тоже время, создает предпосылки для достижения не только педагогических, но и социальных, и экономических эффектов.

Необходимо отметить, что современное общество демонстрирует огромный интерес к образованию, что обусловлено тем, что сама природа образования претерпевает серьезные изменения.

Рассмотрение теоретических и методологических аспектов проблемы исследования, позволило констатировать, что современное состояние образования многие ученые (Ж. Аллак, Б. С. Гершунский, В. И. Жуков, Ф. Г. Кумбс, А. М. Новиков, В. А. Садовничий и др.) оценивают как кризисное. Выход из этого состояния возможен посредством ориентации образования на его новый результат, что требует инновационных подходов к обеспечению качества такового, критериям его оценки, новых подходов к организации образовательного процесса и управления им.

Так, одной из инноваций является компетентностный подход к отечественному образованию (В. И. Байденко, Г. Э. Белицкая, Л. Н. Боголюбов, В. А. Болотов, И. Л. Галямина, И. А. Зимняя, С. В. Коршунов, Я. И. Кузьминов, Д. А. Махотин, Д. В. Пузанков, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков, И. С. Якиманская и мн. др.), концептуальные идеи которого в системе педагогического образования были представлены авторским коллективом Санкт-Петербургских ученых (И. С. Батракова, Е. С. Заир-Бек, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина и др.).

С точки зрения задач нашего исследования, ценность данных работ состоит в том, что их результаты позволяют создать теоретико-методологическую основу педагогического проектирования (его этапах, направленности, сферах применения, закономерностях) и возможности его использования в процессе разработки программы третьей ступени высшего образования на компетентностной основе.

В современных условиях развития высшей школы необходимо не только обеспечивать достаточный уровень профессиональной подготовки преподавателя, но и характер социального существования в профессиональной жизни. Знания, навыки и умения необходимо дополнить и трансформировать в новое качество – профессиональную компетентность, как способность и готовность к новым видам профессиональной деятельности. Для отечественной системы образования переход к модели преподавателя вуза, отражающей преимущества квалификационного и компетентностного подходов в их единстве, и послевузовская подготовка на основе программ, интегрирующих формальные и неформальные виды образования представляется исследователям крайне важным и новым.

Научная новизна полученных в исследовании и изложенных в монографии данных заключается в следующем:

– конкретизированы целостный, компетентностный, интегрированный, личностно-деятельностный подходы к проектированию программы подготовки преподавателя высшей школы в системе непрерывного высшего образования, выступающие теоретико-методологической основой конструирования такой программы;

– доказана перспективность использования модельного подхода при разработке на компетентностной основе модели процесса подготовки и исследовании механизма формирования готовности преподавателя к профессиональной деятельности;

– разработаны и апробированы условия реализации программы. В ходе апробации были выявлены организационные (управленческие, материально-технические, кадровые) и педагогические условия (информационные, технологические, личностные), способствующие успешной реализации программы и эффективному формированию профессиональных компетенций преподавателя вуза в процессе подготовки;

– в контексте исследуемой проблемы расширены и наполнены авторским содержанием трактовки понятий «модель процесса послевузовского образования» (концептуально-инструментальный конструкт, отражающий основные этапы и механизм формирования готовности преподавателя к эффективной профессиональной деятельности в процессе реализации программы), «организационно-педагогические условия реализации программы подготовки преподавателя» (устойчивые обстоятельства, определяющие ход, специфику и эффективность формирования профессиональных (базовых и ключевых) компетенций преподавателя в процессе обучения).

Содержание монографии расширяет теоретические представления о предмете исследования, в ней:

– доказана система положений, которая вносит существенный вклад в теорию проектирования программ третьей ступени высшего образования в контексте компетентностного подхода и непрерывного профессионализма преподавателя вуза, уточнены теоретико-методологические основы проектирования таких программ;

– изложенные теоретические основы (принципы, предпосылки, факторы, условия) проектирования, развивают представления о педагогическом проектировании и моделировании образовательного процесса, непрерывной подготовке кадров в пространстве современного вуза;

– расширены теоретические представления об организационно-педагогических условиях реализации программы подготовки преподавателя высшей школы, позволяющих формировать базовые и ключевые профессиональные компетенции преподавателя и повышать эффективность самой подготовки;

– изложены критерии готовности преподавателя высшей школы к эффективной профессиональной деятельности, их логическое сочетание для моделирования процесса обучения и обоснования механизма формирования названной готовности;

– результаты исследования углубляют разрабатываемую в педагогической теории проблему непрерывного (обусловленного объективными и субъективными факторами) развития профессиональных и личностных качеств современного специалиста.

На страницах монографии изложены практические рекомендации для организаторов обучения преподавателей. В частности:

– предложен научно-обоснованный и апробированный алгоритм проектирования программы подготовки преподавателя высшей школы на основе компетентностного подхода и интеграции формального и неформального компонентов образования;

– предложены и внедрены организационно-педагогические условия реализации программы, которые позволяют организаторам системы подготовки научно-педагогических кадров, эффективно их использовать в вузовской практике подготовки преподавателей различных образовательных направлений и профилей;

– предложено научно-методическое обеспечение программы (и процесса) подготовки преподавателя высшей школы, представляющее собой совокупность нормативно-правовых, учебно-методических, информационно-технологических и организационно-методических материалов, и, обеспечивающее эффективность процесса реализации программы;

– разработаны и обоснованы критерии (мотивационный, когнитивный, деятельностный) определения готовности преподавателя к профессиональной деятельности.

Автор надеется, что изложенный в монографии оригинальный взгляд на проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы поможет организаторам данного направления педагогической деятельности оптимизировать и повысить эффективность процесса подготовки, наполнить конкретным содержанием профессиональные модули, расширить вариативность процесса обучения преподавателей, создать предпосылки модификации стандартов высшего образования.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

## **1.1. Обоснование педагогического проектирования в качестве способа конструирования программы подготовки преподавателя вуза**

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выдвинуть предположение о том, что модель преподавателя (как и сам процесс педагогического проектирования) выступает возможным и необходимым элементом образовательной системы, направленной формирования профессиональных компетенций преподавателя высшей школы.

В педагогике сложилось устойчивое понимание того, что одним из решающих условий успешного протекания педагогического процесса является его проектирование, включающее в себя диагностику, определение прогноза и разработку проекта (модели/моделей) деятельности. По мнению известных ученых-педагогов В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова, анализ, прогноз и проект – неразрывная триада при решении любой педагогической задачи вне зависимости от ее предметно-содержательного наполнения и временных ограничений [221, С. 347].

Усиление внимания ученых и практиков к проблеме проектирования образовательного процесса является закономерной тенденцией развития образования. От современных организаторов высшего образования требуется не только способность организовывать, реализовывать процесс обучения и осуществлять психологическую поддержку потребителя образовательной услуги, но и уметь проектировать эти процессы, причем в интегрированном инварианте. Применение идеи проектирования к разработке программы подготовки преподавателя высшей школы, направленной на формирование его профессиональных компетенций, объясняется рядом объективных обстоятельств.

С одной стороны, интеграционными процессами в науках и, прежде всего, взаимопроникновением педагогики и психологии. В связи с этим, прав был А. Н. Леонтьев, отметивший, что в истории русской педагогической мысли образование и воспитание рассматривались как процессы не только дающие обучающемуся знания, но и формирующие направленность его личности, его отношение к действительности. В этом заключается развивающий аспект образования, который предполагает усвоение знаний обучающимися через усвоение психологических знаний, что выступает средством освоения психологической культуры (О. И. Мотков) и культуры психологической деятельности в целом (143).

С другой стороны, квалификационными требованиями к современному специалисту (и, прежде всего, преподавателю вуза), предъявляемые обществом, экономикой, работодателями, образовательными стандартами, в которых отражен перечень характеристик профессионально сформировавшегося специалиста, и в этот перечень включены знания методов конструирования процессов профессиональной деятельности, умения проектировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты.

С третьей стороны, бурным ростом инновационных процессов в самом образовании. В связи с этим, прав В. М. Монахов, подчеркнувший, что процесс модернизации в образовании должен основываться на педагогической деятельности по проектированию и реализации инновационной образовательной системы, в которой отражаются новые философско-психо-

лого-педагогические подходы к пониманию личности обучающегося, его обучению, воспитанию и развитию.

В результате возникает инновационная деятельность педагогов, которая не только «совершенствует», «оптимизирует» отдельные компоненты учебно-воспитательного процесса, но за счет привлечения новых теоретических идей, научно-педагогических методов первоначально моделирует, а затем преобразует учреждение образования в качественно новую образовательную систему (167).

Процесс проектирования предполагает создание проекта. Этимологический анализ показывает, что слово «проект» происходит от латинского «projectus», что означает буквально брошенный вперед, план, замысел в виде прообраза объекта, намерение [37, С. 560–561], предположение [36, С. 467].

Слово «проект» содержит несколько значений, и почти все они имеют отношение к педагогике. Во-первых, проект – это предварительный (предположительный) текст какого-либо документа [181, С. 25]. Во-вторых, проект понимают как некоторую акцию, совокупность мероприятий, объединенных одной программой, или организационную форму целенаправленной деятельности [200, С. 6]. Третье значение термина «проект» – это деятельность по созданию модели какой-либо системы или объекта. В. Е. Радионов при анализе сущности проектирования выделяет, прежде всего, его итерационный характер (лат. iteration – повторение) [37, С. 292], когда для приближения к удовлетворительному решению многократно моделируется объект, и принимаются соответствующие решения. На основе проведенного науковедческого анализа ученый при сравнении понятий «проектирование» и «моделирование» пишет: «Проектирование широко прибегает к моделированию как средству представления и преобразования объекта, которого еще нет в реальности. Этим отличается моделирование в проектировании от моделирования в теории, где модель – средство выделить сущностный аспект из реального объекта, усечь последний для удобства последующего логического анализа. Моделирование в проектировании позволяет оперировать с объектами, относительно которых мы не располагаем полнотой знаний» [207, С. 37–38].

Проектирование направлено на создание моделей планируемых (будущих) процессов и явлений в отличие от моделирования, которое может распространяться и на прошлый опыт с целью его более глубокого осмысления. Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы). Проектная деятельность человека обусловлена его способностью представлять в своем сознании, придумывать идеальные модели, лишь частично отражающие действительность, а частично отражающие субъективный мир человека, его ценности и цели. К тому же, проект отличается от других видов деятельности, так как изначально предполагает «уникальность» создаваемого продукта или услуги [119, С. 6–8].

Исходя из классической триады «природа – общество – человек», выделяют природные, технические (инженерные) и социальные виды проектов. Проектирование в области педагогики относится к социальной сфере, а его продукт можно отнести к разряду гуманитарных проектов. При этом следует подчеркнуть, что смыслом и целью гуманитарного проектирования является усовершенствование (модернизация, обновление) того, что определяется особенностями человеческой природы и человеческих отношений. Таким образом, инновационность – это один из важнейших признаков любого проекта и целевая направленность процесса проектирования.

В научной литературе содержится большое количество определений понятия «проектирование». Например, проектирование – «... вдохновенный прыжок от фактов настоящего к возможностям будущего» (Дж. К. Пейдж), «творческая деятельность, которая вызывает к жизни нечто новое и полезное, что ранее не существовало» (Дж. Б. Ризуик), «комплексно-вариативная деятельность по оптимальному разрешению конфликтно-проблемной ситуации с целью

удовлетворения общественных потребностей» (П. И. Балабанов), «концептуальная, информационная подготовка человеком желаемого изменения» (Л. Тондл, И. Пейша).

Наиболее распространенной является трактовка проектирования как процесса создания проекта, прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. С позиций такого подхода, проектирование в педагогике рассматривается как целенаправленная рациональная деятельность человека по моделированию представлений о будущей социальной деятельности, конечном результате этой деятельности и последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования продукта этой деятельности. Очевидно, что проектирование в педагогических системах является разновидностью социального проектирования, подтверждение чему находим научных источниках. Анализ литературы (9, 70, 175 и др.) позволяет констатировать, что социальное проектирование есть:

- исходное звено любой преобразующей деятельности, ведущее к созданию предметной среды человека и обоснованию ее модели и рациональных характеристик для решения определенных социальных задач;
- инновационная деятельность, предполагающая поиск замысла и разработку моделей новых социальных объектов и отношений, пока не существующих;
- самостоятельный вид духовно-социальной деятельности, имеющий собственные закономерности, механизмы и методы осуществления, особую природу объекта деятельности;
- процесс, направленный на развитие реальной действительности на основе модельного представления ее будущего.

Социальное проектирование считают нетрадиционным видом проектирования, связанным со сложными объектами по организации и развитию человеческой деятельности [70, С. 59]. Философы и социологи (49, 70, 173, 185 и др.) рассматривают социальное проектирование как специфический элемент социальной деятельности, имеющий собственные закономерности, механизмы осуществления, особую природу объекта деятельности и собственные методы, связанные с операциями над этим объектом.

В любом обществе есть социальные явления и процессы, отличные от экономических и других, которыми необходимо сознательно и целенаправленно управлять, чтобы формировать образ или уклад жизни сообществ людей и обеспечить условия их воспроизводства (9). Для обеспечения этих процессов необходимо строить идеальные модели их протекания, что и является задачей социального проектирования.

Некоторые ученые связывают социальное проектирование преимущественно с построением моделей любых существующих социальных объектов, определением их характеристик, с оптимизацией социальных процессов. Так, И. И. Ляхов рассматривает социальное проектирование как науку об общих принципах, методах, приемах, правилах построения концептуальных объектов типа руководств, методик, рекомендаций, планов, проектов, программ, предназначенных для решения сложных социальных задач (цит. по 9).

Часть из них, с мнением которых мы согласны, считают социальное проектирование инновационной деятельностью, предполагающей поиск замысла и разработку новых социальных объектов и отношений, которых не существует в момент проектирования. Н. А. Аитов уточняет, что понятие «социальное проектирование» применимо лишь к таким социальным объектам, которых еще нет и которые еще только надо создавать, а также к таким, которые должны коренным образом измениться. Создание же моделей существующих объектов, по его мнению, есть не социальное проектирование, а социальное планирование (цит. по 9). Сходной точки зрения придерживается В. М. Розин. У него социальное проектирование – это вид нетрадиционного проектирования, в котором; осуществляется разработка новых социальных объектов (систем, структур, отношений, нового качества жизни) (цит. по 171). Взгляды Н. А. Аитова и В. М. Розина важны для нашего исследования, поскольку разработка индивидуаль-

ных траекторий профессионального образования преподавателей на основе индивидуализированных программ, процесс всегда новый и неопределенный.

С учетом общности сущностных характеристик, социальное проектирование (и педагогическое проектирование программ образования, как его разновидность) можно рассматривать как деятельность по преобразованию или созданию социальных (социально-педагогических, психолого-педагогических) систем, процессов, отношений в виде их моделей с целью оптимизации и развития реальной действительности, решения различных социальных (социально-педагогических, психолого-педагогических) задач, используя собственные методы, формы, средства и этапы реализации. В нашей работе мы будем придерживаться именно такого общего контекста процесса проектирования.

Сегодня в отечественной педагогике проектирование трактуется как самостоятельная полифункциональная деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения [26, С. 233]. Среди основных функций проектной деятельности принято выделять исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую. Для проектирования также характерна конструктивность, т.е. нацеленность на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания. Этим проектная деятельность отличается от простого выявления и описания общих педагогических закономерностей, присущих, например, научно-педагогической деятельности.

Проектирование носит рамочный характер по отношению к различным педагогическим контекстам. Это происходит потому, что в силу своей многофункциональности проектная деятельность может быть использована в качестве:

- педагогического средства внутри более широкого социально-образовательного контекста, например, формирования корпоративной культуры в рамках обучающейся организации (современного вуза);
- средства обучения, играя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности, например реализация личностных, (групповых, профессиональных и др.) проектов;
- процедуры в контексте другой деятельности, например управления, соуправления, самоуправления образованием;
- формы развития (притом, инновационного) того или иного педагогического объекта (системы, процесса, явления).

В контексте проводимого нами исследования заслуживают внимания зарубежные подходы к проектированию, по разному классифицирующие функции управления проектами. Так, Д. Диксон [70, С. 18], обращаясь к проектировочной деятельности, считает необходимым включать в нее элементы изобретательства (творчества): 1) подготовка – накопление знаний и совершенствование мастерства, формулирование задачи; 2) концентрация усилий – упорная работа с целью получения решения; 3) передышка – период умственного отдыха, когда изобретатель отвлекается от решаемой задачи; 4) озарение – получение новой идеи или видоизменение уже известной; 5) доведение работы до конца.

Отличается логическими связями между элементами проектирования и психологической направленностью концепция Я. Дитриха [цит. по 70, С. 314], которая сводит весь процесс проектирования к реализации потребности человека в чем-либо, и она состоит из следующих проектировочных действий: создание поля видения для данной потребности проектирования в соответствии с необходимостью ее выявления и степенью определенности; выявление задач, которые необходимо решить в связи с обеспечением удовлетворения потребности проектирования; составление перечня известных или вероятных проблем и подпроблем; определение логических связей между элементами созданного таким образом поля видения и постепенное

уточнение совокупности величин, характеризующих удовлетворение потребности проектирования.

С точки зрения П. Хилла (цит. по 256), которая, по нашему мнению, тяготеет к психологическому осмыслению динамики проектирования, процесс проектирования должен включать двенадцать этапов: определение потребности → определение цели → научные исследования → формулирование задания → формулирование идей → выработка концепции → анализ → эксперимент → решение → производство → распределение → потребление.

Если сделать некоторые обобщения, то не трудно заметить, что взгляды зарубежных авторов не только тяготеют к инженерно-технической ориентации проектирования, но и отличаются выраженностью психологического подхода к самому процессу проектирования.

В отечественной педагогике основоположником теории и практики педагогического проектирования считается А. С. Макаренко. Он не принимал стихийности педагогического процесса и потому выдвигал идею разработки «педагогической техники». Продуманность действий, их последовательная сменяемость, ориентированность, прежде всего на воспитанника, до сих пор являются предметом подражания для педагогов-практиков и предметом исследования для педагогической науки. А. С. Макаренко был убежденным сторонником проектирования в человеке всего лучшего. В этой связи он настойчиво рекомендовал в педагогических вузах строить работу так, чтобы готовить педагогов-техников: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы.

В анализе педагогических ситуаций раскрывалась высокая технологичность мышления А. В. Сухомлинского. Рассматривая учебно-воспитательный процесс, педагог выделял в нем такие составные части, как наука, мастерство, искусство. В понятие «мастерство» он вкладывал умение сводить в единый процесс все нюансы учебно-воспитательного процесса, четко определяя их причинно-следственную зависимость, а также умения разбираться в сложности и многогранности педагогических явлений. Не употребляя термина «проектирование», он являлся высокотехнологичным педагогом-ученым. М. Н. Яковлев детально разработал технику коллективообразования и урока [цит. по 63, С. 27].

В середине прошлого века в отечественных публикациях получила отражение мысль о необходимости формирования новой научной дисциплины – педагогического проектирования. В данной связи более широко стал трактоваться и сам статус педагогики, так, ... она представляет собой область деятельности, в которой совмещаются, во-первых, функции исследования реально протекающих процессов обучения и воспитания, во-вторых, функции создания (проектирования) систем обучения и воспитания (128). В. В. Краевский – автор этих строк, уже в 70-е годы XX века утверждал, что конечная цель всей научной работы в области педагогики – разработка наиболее эффективных систем обучения и воспитания. Такие системы, по его мнению, опредмечиваются в педагогических проектах, «сценариях» педагогической деятельности.

Спустя десятилетие В. В. Краевский и его коллеги возвращаются к проблеме педагогического проектирования. Они предлагают рассматривать проектировочную деятельность в качестве нормативной модели в вертикальном разрезе, через последовательность следующих стадий (128): 1) трансформация теоретической модели обучения в нормативную и конкретизация общих нормативных представлений об обучении; 2) формирование нормативной модели обучения; 3) создание проекта курса обучения, который фиксируется в учебной программе и общих методических рекомендациях; 4) составление описания курса обучения; 5) формирование курса обучения как совокупности идеальных и материальных средств обучения; 6) планирование учебно-воспитательного процесса на занятии; план, составленный педагогом, – конечный проект обучения. Данный подход позволяет рассматривать педагогическое проектирование не только в научном, но и в практическом ракурсе.

В конце 80-х годов прошлого века вышел в свет первый труд В. П. Беспалько (27) по педагогическому проектированию, который символизировал признание проектирования как самостоятельного вида педагогической деятельности. В этот период начали складываться различные подходы к осмыслению и самого понятия «педагогическое проектирование».

Начиная с 90-х гг. XX века теория и практика педагогического проектирования получили широкое развитие. Работы В. Ф. Взятышева, Е. С. Заир-Бек, Р. И. Ильина, А. А. Кирсанова, И. И. Ильясова, Ю. С. Тюнникова и других педагогов позволили перейти к созданию и активному использованию на практике технологий педагогического проектирования. В то же время, данная область педагогических исследований сохраняет свою актуальность и, особенно, для теории и практики послевузовского профессионального образования. Проектирование же образовательных программ на основе компетентностной модели преподавателя вуза является практически неисследованной областью для отечественной общей и профессиональной педагогики.

Целенаправленный анализ генезиса понятия показал, что проектирование, сложившееся в технических отраслях знаний в середине XX века, широко распространилось и в гуманитарной сфере: появилось дизайнерское, экономическое, экологическое, педагогическое и другие виды социального проектирования. В данной связи, правомерно утверждение Н. О. Яковлевой, считающей, что в основе педагогического проектирования не только технические корни, но и педагогические, прежде всего прогнозирование, в частности, опытно-экспериментальное, основы которого заложены в 70—80-х годах прошлого века Э. Г. Костяшкиным, В. О. Кутьевым, Л. М. Зелениной и другими исследователями НИИ общей педагогики АПН СССР [267, С. 13]. Их разработки по перспективам развития содержания образования, воспитательной работы легли в основу создания широкомасштабных проектов, направленных на решение современных проблем. Но прогнозирование имеет ряд существенных отличий от проектирования. Это, прежде всего систематическое исследование перспектив развития объекта [206, С. 8], осуществляемое параллельно проектированию.

По нашему мнению, наиболее четко провести различия между этими понятиями можно исходя из их цели, результата и критериев оценки. С этих позиций главная цель прогнозирования – описание характеристик будущего объекта, а проектирования – его построение. Результатом первого выступает абстрактное представление будущего объекта, а второго – конкретное, детальное его построение. Прогноз оценивается исходя из соответствия действительности, а проект – из соответствия намеченной цели.

Аналогичной точки зрения, высказанной Н. О. Яковлевой о педагогических предпосылках проектирования образовательных технологий, придерживается А. Тупицын. Ученый выделяет четыре источника, способствовавшие проникновению проектирования в педагогическую науку:

1) это развитие проектирования социальных, социально-морфологических и производственных высокотехнологичных систем;

2) движение учителей новаторов (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, И. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, Н. П. Щитинин и др.) и проектировочная деятельность целых педагогических коллективов: школа адаптирующей педагогики Е. А. Ямбурга, школа самоопределения А. Н. Тубельского, школа завтрашнего дня Д. Ховарда и т.д.;

3) активная деятельность в нашей стране зарубежных и отечественных фондов, поддерживающих педагогические инициативы (Фонды: «Сороса», «Спенсера», «Вернадского», «Гуманитарное образование», «РГНФ» и др.);

4) разработка методологических основ педагогического проектирования (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. М. Монахов, Г. П. Щедровицкий и др.) [189, С. 545—567].

Неправомерно, с нашей точки зрения, отождествлять проектирование с планированием. Присущие данным понятиям общие признаки: ориентация на будущее; активное воздействие

на социальные процессы; конкретное решение перспективных проблем; гибкость, много-вариантность, хотя и в строго определенном, сравнительно узком диапазоне, – зачастую приводят к их смешению, определению одного через другое. Так, В. П. Беспалько считает проектом многошаговое планирование [26, С. 233], Т. А. Стефановская – план [232, С. 281]. Однако это два самостоятельных понятия. Планирование – лишь небольшая часть проектировочной деятельности специалиста (организатора образования, педагога, психолога), используемая на всех ее этапах. Проект в силу большей детализации допускает меньше неоднозначности при реализации, чем план, т.е. форма его фиксации. В проекте представляются строение, вид, элементы объекта, а в плане – предписания по его переходу из одного состояния в другое.

Кроме того, как отмечают В. В. Краевский и И. Я. Лернер, «проект – индивидуальное представление учителя о собственной будущей деятельности ... Не все элементы такого представления могут и должны включаться в план. Часть информации остается в его педагогическом сознании. Проектирование лишь, в конечном счете, лишь в итоге находит свое воплощение (притом неполное) в плане» (128, 144).

Пытаясь трактовать термин проектирование, В. С. Безрукова выделяет этапы моделирования, проектирования и конструирования. Сохраняя последовательность действий проектировщика, автор в то же время не переносит основные особенности традиционного проектирования в педагогическое определение данного понятия [22, С. 94; 107–116]. Такое рассогласование, усиленное неудачным названием второго этапа, дублирующего общее наименование самой деятельности, оставляет открытым ряд методологически важных вопросов: об управляемости процесса проектирования, его оценке, о возможности повышения его эффективности и т.д.

Важно отметить, что процесс проектирования педагогических объектов сравнительно хорошо исследован в литературе. В качестве отправных для нас служили, к примеру, работы В. Е. Радионова [207, С. 37— 38] – по проектированию педагогических систем, В. А. Козырева (118) – по проектированию гуманитарной образовательной среды педагогического университета, Е. С. Заир-Бек [84, С. 365— 387] – по обучению проектированию и проектированию учебных программ. Используя идеи названных ученых, мы осуществляли проектирование модели программы послевузовского образования преподавателей. В самом общем виде, процесс педагогического проектирования модели программы предполагал осуществление определенной последовательности таких алгоритмов, как разработка концепции программы, составление теоретической (идеальной) модели объекта, выявление его существенных свойств; анализ принципов и условий его функционирования; разработку проектной модели объекта; создание экспериментальной модели объекта и ее апробацию в педагогической действительности; анализ результатов эксперимента и коррекцию проекта.

Как отмечает В. А. Козырев (118), в педагогических проектных исследованиях, связанных с проектированием сложных систем, полный цикл шагов может занимать весьма длительное время. Поэтому зачастую в исследованиях такого рода авторы ограничиваются разработкой теоретической (идеальной) модели объекта. С этим трудно спорить, однако следует иметь в виду, что ценность таких исследований оказывается существенно зависимой от степени уверенности в том, что создаваемая теоретическая (идеальная) модель адекватно отражает функционирование реального объекта, прообразом которого она предположительно является. Иными словами, в этом случае требуется дополнительное обоснование того, что теоретическая модель реалистична и может служить основой для последующих шагов по созданию реального объекта.

Зачастую, проектирование требует синтеза различных знаний: педагогических, психологических, философских, социологических, исторических, экологических, медицинских, правовых, технических, информационных и др. Обращение к ним вызвано колоссальной ответ-

ственно не только за технологическую сторону образовательного процесса, но и за жизнь и психическое состояние людей, участвующих в реализации данного проекта.

Если для технического проекта можно перечислить и описать все элементы, конструктивные узлы и условия, обеспечивающие его внедрение, то для педагогического проделать такую работу бывает крайне трудно в силу многофакторности социально-педагогических и психолого-педагогических явлений, а также индивидуальных особенностей людей, как субъектов его реализации. Социально-педагогические и психолого-педагогические проекты более гибки по сравнению с техническими, и в отличие от них имеют некоторый резерв для коррекции отдельных конструктивных узлов. Например, недостаточный уровень мотивации обучающихся преподавателей на учебном занятии или тренинге может быть изменен путем применения форм и методов обучения, соответствующих их интересам и потребностям, а недостатки в предъявлении учебного материала – тщательно продуманной, последовательной самостоятельной (неформализованной) отработкой отдельных действий обучающихся.

Чем сложнее проектируемый объект, тем труднее довести проектирование до фазы создания реально действующей модели в приемлемые сроки и апробировать ее на практике, тем выше соблазн ограничиться разработкой теоретической модели, но тем выше и риск того, что разработанная сегодня модель ко времени ее реализации окажется неадекватной объективной реальности, и тем меньше уверенности в реальной ценности разработанной теоретической модели. Здесь уместно привести определение понятия «проектирование», данное М. Азимовым: «Процесс проектирования – это принятие решения в условиях неопределенности с тяжелыми последствиями в случае ошибки» [цит. по 207, С. 25].

Следует обратить внимание на эту деталь. Так как, еще в 80-х годах XX века Э. Н. Гусинский [64, С. 269] сформулировал принцип неопределенности для гуманитарных систем, согласно которому результаты взаимодействия и развития гуманитарных систем не могут быть детально предсказаны. Поэтому для таких систем применяют вероятностное проектирование. Многими авторами отрицается существование абсолютно схожих учебных ситуаций и условий, т.к. в основу современной образовательной системы вводится принцип неопределенности ряда учебных параметров и параметров управления и в современной системе образования необязательно, а порой и невозможно создать один педагогический инструментальный и применять его в подобных учебных ситуациях. Данный принцип, по всей видимости, будет иметь еще большее значение для сферы послевузовского образования, осуществляемого индивидуально или в условиях факультетов или центров дополнительного профессионального образования.

Таким образом, сказанное выше в полной мере относится к процессу проектирования отдельных компонентов программы послевузовского образования преподавателя высшей школы. Сложность и длительность полного цикла этого педагогического проектного исследования очевидны, поскольку все компоненты образовательного процесса, особенно неформального (информального) компонента, не поддаются четкой алгоритмизации. Именно по этой причине, при проектировании программы такого образования для преподавателей вуза, по нашему убеждению, доведение проектной задачи до фазы экспериментальной апробации, является принципиально важным с точки зрения научной ценности проводимого исследования. К тому же, важную роль в процессе проектирования конкретной (в большинстве случаев, индивидуализированной) программы послевузовского образования преподавателей, могут оказать индивидуальные потребности и творчество со стороны всех субъектов образовательного процесса.

Необходимо отметить, что привлечение понятия «проектирование» к образовательной сфере, его адаптация к новой среде, трансформация в понятие «педагогическое проектирование» связано с решением целого ряда методологических проблем, поскольку влечет расширение терминологического пространства науки, пересмотр представлений о некоторых традиционных категориях, необходимость их соотнесения между собой и т.д. Собственно педагогическое проектирование и его приложения исследовались В. С. Безруковой, В. П. Бес-

палько, Е. С. Заир-Бек, Н. Н. Суртаевой, Ю. К. Черновой, В. З. Юсуповым и др. Однако, по мнению Н. О. Яковлевой, несмотря на интенсивные поиски ученых в целях создания единой теории, пока остаются слабо изученными вопросы терминологии данной проблематики, ее содержательного наполнения.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.