

**А. Н. ХАРЧЕНКО**

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ  
НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
В ПЕРВЫЕ ГОДЫ РАБОТЫ В ВУЗЕ**



**Леонид Николаевич Харченко**  
**Проектирование программы**  
**неформального образования**  
**и психологической поддержки**  
**преподавателя в первые**  
**годы работы в вузе**

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=11822364](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11822364)*

*Проектирование программы неформального образования и психологической поддержки преподавателя в первые годы работы в вузе. Монография: Директ-Медиа; Москва; 2014*

*ISBN 978-5-4460-9834-7*

### **Аннотация**

Книга содержит теоретические аспекты и практические советы по организации неформального образования и психологической поддержки преподавателя в первые годы работы в высшем учебном заведении. Адресовано преподавателям современных вузов, организаторам высшего профессионального образования, аспирантам и соискателям ученых степеней по педагогическим наукам.

# Содержание

Введение	4
§ 1. Научные представления о сущности педагогического проектирования	9
Конец ознакомительного фрагмента.	23

**Леонид Харченко**  
**Проектирование**  
**программы неформального**  
**образования и**  
**психологической**  
**поддержки преподавателя**  
**в первые годы**  
**работы в вузе**

**Введение**

Осознаваемая в обществе потребность вхождения образовательной системы России в мировое образовательное пространство выдвигает перспективу органического учета мировых тенденций и российских стандартов образования в профессиональной подготовке будущих специалистов. Важной и перспективной проблемой для теории и практики развития высшего образования является разработка целост-

ного процесса подготовки личности преподавателя вуза к многообразной научно-образовательно-воспитательной деятельности. Это, в свою очередь, требует обеспечения технологической грамотности преподавателя, выражающейся в интеграции социальных и личностных образовательных стратегий обучения, создающих образовательный и воспитательный эффект. Сегодня все более осознается, что интегральной характеристикой личности преподавателя вуза выступает профессиональная компетентность. То есть, компетентностный подход выступает одним из условий обновления вузовского образования.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Одной из важнейших задач является работа с кадрами высшей научно-педагогической квалификации из числа талантливой молодежи. На современном этапе возникла необходимость в качественно иной подготовке преподавателя вуза, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний

с инновационностью мышления и практико-ориентированным научным подходом к разрешению конкретных научных и образовательных проблем.

В числе основных составляющих работы по поддержанию высокого качества высшего образования Меморандум о высшем образовании Комиссии Европейского Сообщества (1991 г.) назвал: расширение научных исследований и максимально возможное их внедрение в учебный процесс; повышение профессиональной компетенции преподавателей.

Согласно Программному документу «Реформа и развитие высшего образования» ЮНЕСКО (1995 г.) Генеральной конференции одним из аспектов образовательной деятельности, наиболее существенно влияющих на качество высшего образования, является – качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ, обусловленное сочетанием преподавания и исследования.

Качественный анализ послевузовского профессионального образования показывает, что в этой сфере деятельности существует немало проблем. Исследования, проведенные А. Ракитовым, Л. Романковой, показывают, что в настоящее время только четверть профессорско-преподавательского персонала вузов принимает участие в научных исследованиях, что свидетельствует о снижении уровня квалификации вузовских преподавателей. Имеет место также несо-

ответствие между снижением интереса к науке и ростом числа поступающих в аспирантуру. Представляет собой особый интерес сам процесс профессионального становления преподавателя вуза, поскольку он во многом протекает неорганизованно, стихийно, самостоятельно.

В решении задач, стоящих перед современной системой высшего образования, многое определяется профессиональной компетентностью и педагогическим мастерством профессорско-преподавательского состава вузов. Поэтому не случаен все возрастающий интерес ученых к проблемам профессионально-педагогического становления преподавателя высшей школы. Как показывает обзор специальной литературы, исследования ведутся в различных направлениях. Исследования В. Н. Введенского посвящены формированию компетентности будущего педагога, Д. Пузанкова, И. Федорова и В. Шадрикова – разработке компетентностной модели специалиста для сферы техники и технологий в рамках двухступенчатой системы высшего профессионального образования. Предметом исследований Л. М. Абдулиной, В. А. Антиповой, Е. В. Бережновой, Н. В. Кузьминой, Ю. К. Янковского является изучение содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

В настоящее время ведутся поиски новых форм, путей подготовки преподавательских кадров: через создание при вузах факультетов и отделений образования (С. И. Григорьев, В. Л. Миронов); через совершенствование деятельно-

сти аспирантуры и адъюнктуры (В. В. Запольская, В. Б. Колаховский, Г. И. Семенов); через магистратуру (В. И. Гончаров, В. А. Кузнецова, В. Сенашенко и др.).

Анализ научно-педагогической литературы также свидетельствует об отсутствии специальных исследований по проблеме формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей вузов в рамках неформального (самостоятельного) образования. Состояние проблемы на практике усугубляется пробелами в системе профессионально-педагогической подготовки преподавательских кадров для вузов, несформированностью единой научно обоснованной системы их подбора для работы в вузе. Обостряется основное противоречие, заключающееся в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности преподавателя вуза, его личного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему научно-педагогической деятельностью.

Поэтому автор при написании данной книги ставил перед собой цель ознакомить всех организаторов вузовского образования, а также настоящих и будущих преподавателей вузов с теоретическими и практическими аспектами проблемы проектирования неформального образования и психологической поддержки преподавателей в первые годы работы в высшей школе.



# **§ 1. Научные представления о сущности педагогического проектирования**

Усиление внимания ученых и практиков к проблеме проектирования образовательного процесса является закономерной тенденцией развития образования. От современного педагога и психолога, требуется не только способность осуществлять психологическую поддержку клиента и реализовывать процесс обучения, но и уметь проектировать эти процессы. Такая необходимость психолого-педагогического проектирования обусловлена 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 (54), 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. Мот-

ков) и культуры психологической деятельности в целом.

С другой стороны, квалификационными требованиями к современному специалисту, предъявляемые 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-психолого-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 качественную образовательную систему (цит. по 83).

Слово «проект» происходит от латинского «projectus», что означает буквально брошенный вперед, план, замысел в виде прообраза объекта, намерение [17, С. 560–561], пред-

положение [15, 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 [70, С. 25]. Во-вторых, проект понимают как некоторую акцию, совокупность мероприятий, объединенных одной программой, или организационную форму целенаправленной деятельности (76). Третье значение термина «проект» – это деятельность по созданию модели какой-либо системы или объекта. В. Е. Родионов при анализе сущности проектирования выделяет, прежде всего, его итерационный характер (лат. *iteration* – повторение) [17, С. 292], когда для приближения к удовлетворительному решению многократно моделируется объект, и принимаются соответствующие решения. На основе проведенного науковедческого анализа он 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» [78, С. 37— 38].

Таким образом, 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 строить в своем сознании, придумывать идеальные модели, лишь частично отражающие действительность, а частично отражающие субъективный мир человека, его ценности и цели.

Необходимо отметить, что проект отличается от других видов деятельности, так как изначально предполагает «уникальность» создаваемого продукта или услуги. По мнению А. А. Колесникова, Т. Г. Колесниковой, А. В. Олейник [48, С. 6–8] наиболее общими признаками проекта являются следующие:

- 1) проект направлен на достижение конкретных (новых) результатов или определенных (новых) целей;
- 2) проект ограничен во времени, имеет четко определенные начало и конец;
- 3) проект предполагает взаимосвязанную и координируемую деятельность;
- 4) для достижения целей проекта требуется система управления проектом.

Исходя из классической триады «природа – общество –

человек», выделяют следующие виды проектов: природные, технические (инженерные) и социальные. Проектирование в области педагогики и психологии 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 рас-

смаатривается 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 (2, 27, 93) 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 будущности.

Социальное проектирование считают нетрадиционным видом проектирования, связанным со сложными объекта-

ми по организации и развитию человеческой деятельности (27, 93). Философы и социологи 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 (3). Для обеспечения этих процессов необходимо строить идеальные модели их протекания, что и является задачей социального проектирования.

Ученые связывают социальное проектирование преимущественно с построением моделей любых существующих социальных объектов, определением их характеристик, с оптимизацией социальных процессов. Часть из них 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 2).

Сходной точки зрения придерживается В. М. Розин. У него социальное проектирование – это вид нетрадиционно-го проектирования, в котором; осуществляется разработка новых социальных объектов (систем, структур, отношений, нового качества жизни) (66, 73).

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. 55, С. 7— 19].

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

Сегодня в отечественной науке психолого-педагогическое проектирование трактуется как самостоятельная полифунк-



циональная деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения (11). 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 и психологическим 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 формального и неформального образования;
- средства обучения (воспитания), играя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности, например реализация личностных (семейных и др.) проектов;
- процедуры в контексте другой деятельности, например

управления, соуправления, самоуправления образованием;  
– формы (инновационного) развития того или иного педагогического объекта (системы, процесса, явления).

В технической отрасли знаний (М. Азимов, Л. Б. Арчер, В. Гаспарский, Дж. К. Джонс, Я. Дитрих, П. Хилл и др.) проектирование традиционно понимается как подготовительный этап производственной деятельности. Оно предназначено для решения актуальной технической проблемы, основу которого составляет изобретение; содержание проекта определяется ценностными ориентациями; в процессе проектирования моделируется некоторый объект действительности; итоговый проект приспособлен к массовому производству (тиражированию).

В контексте проводимого нами исследования заслуживают внимания зарубежные подходы к проектированию, по разному классифицирующие функции управления проектами. Так, концептуальная модель Д. Джонса [26, С. 91] представляет собой проектирование в виде трехступенчатого процесса:

- 1) дивергенция – расширение границ проектной ситуации с целью обеспечения достаточного пространства для поиска решения;
- 2) трансформация – создание принципов и концепций;
- 3) конвергенция – собственно проектирование, выбор варианта с наименьшими затратами.

Д. Диксон [27, С. 18], обращаясь к проектировочной де-

тельности, 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 [29, 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 со-

зданного таким образом поля видения и постепенное уточнение совокупности величин, характеризующих удовлетворение потребности проектирования.

С точки зрения П. Хилла [93, С. 59], 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.

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 педаго-

гических 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» [56, С. 74].

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.

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: «...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» [50, С. 5

— 68]. 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 с коллегами опять возвращается к проблеме педагогического проектирования. Они предлагают рассматривать проектировочную деятельность как нормативную модель в вертикальном разрезе, через последовательность следующих стадий (51):

- 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;

# 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.