

Л. Н. Харченко

# Проектирование программы неформального образования родителей

DirectMEDIA

**Леонид Николаевич Харченко**  
**Проектирование**  
**программы неформального**  
**образования родителей**

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=11822315](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11822315)*

*Проектирование программы неформального образования родителей.*

*Монография: Директ-Медиа; Москва; 2014*

*ISBN 978-5-4460-9827-9*

### **Аннотация**

В монографии рассматриваются теоретические основы проектирования программ неформального образования для взрослого населения, представлен процесс проектирования такой программы, технология ее реализации и методика оценки результативности. Монография предназначена для организаторов психолого-педагогической подготовки родителей в условиях неформального образования, интересна будет исследователям инновационных процессов, происходящих в российском образовательном пространстве.

# Содержание

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ  | 4  |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ<br>ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ<br>НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>РОДИТЕЛЕЙ | 14 |
| 1.1. Научные представления о сущности<br>педагогического проектирования                             | 14 |
| Конец ознакомительного фрагмента.   | 33 |

# Леонид Харченко

## Проектирование

# программы неформального образования родителей

## ВВЕДЕНИЕ

В любой исторический период развития общества семья является той первичной и социальной основой, которая формирует нравственный и психический уклад личности, транслирует подрастающему поколению семейные и родовые ценности, является залогом стабильности государства. Данные исследований показывают, что современная российская семья ослаблена материально и психологически. Многие родители не готовы выполнять свои родительские функции. Исследователи современного состояния российской семьи (А. Антонов, Л. Г. Волков, В. Н. Гуров, Е. И. Зритнева, Н. Г. Храмова, В. И. Щеголь, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.) оценивают его как кризисное, отмечая снижение воспитательных функций семьи, усиление материнского и снижение отцовского влияния на детей, возрастание тревоги родителей за своих детей и, как следствие, неуверенность роди-

телей в выборе и правильности воспитательных действий.

В данной связи от степени подготовленности родителей к выполнению родительских функций, т.е. наличия у них определенных психолого-педагогических знаний и практических навыков (родительской компетентности) напрямую зависит успешность воспитательно-развивающей деятельности родителей.

Современное состояние образования многие ученые (Аллак Ж., Гершунский Б. С., Жуков В. И., Кумбс Ф. Г., Новиков А. М., Садовничий В. А. и др.) оценивают как кризисное. И кризисные явления в большей степени развиваются в системе традиционного (формального) образования. В то же время, в течение последних лет в отечественную систему образования начинают проникать, благодаря работам С. Вершловского, О. С. Газмана, М. В. Кларина, С. А. Мацкевича, Е. П. Тонконогой и др., сформулированные в конце XIX и к 80-м годам XX века развитые в зарубежной науке (Дьюи Дж., Ноулз М., Ahmed H., Coombs Ph., Marsick V., Watkins K. и др.) идеи неформального образования, в котором, по мнению ученых, наиболее полно может проявляться субъектная позиция обучаемого.

Изучение особенностей формирования родительской компетентности, обусловленное необходимостью реализации задач воспитания и развития ребенка, проектирование образовательного процесса и создание условий успешной реализации педагогических проектов, направленных на пси-

холого-педагогическое образование взрослого населения, разработка оценочно-критериальных измерителей родительской компетентности является своевременным. В этой связи значимыми становятся вопросы проектирования программы неформального образования родителей с целью обеспечения формирования их родительской компетентности.

Образовательная среда учреждений неформального образования имеет до сих пор слабо используемый потенциал в организации не только собственно процесса обучения, но и процесса психологической поддержки родителей. Осуществленный анализ показал, что осмысление проблемы поддержки в науке представлено в достаточной степени. Она рассматривается в рамках гуманистической психологии (А. В. Брушлинский, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс и др.); психологические аспекты поддержки являются предметом изучения в работах А. Адлера, А. И. Волковой, Т. П. Гавриловой, Н. Н. Загрядской, И. Е. Лилиенталь, Л. А. Петровской и др.; психолого-педагогические аспекты поддержки раскрываются в исследованиях А. Г. Асмолова, О. С. Газмана, И. Б. Котовой, К. Маклафлин, С. В. Нетбаевой и др.; социальным аспектам поддержки посвящены работы М. Аргайл, Б. Леннер-Аксельсон, И. Тюлефорс, U. Bauman, S. Cobb, E. L. Jonson и др.; психотерапевтические и медицинские аспекты поддержки исследовались Б. Д. Карвасардским, М. Е. Ланцбургом, Б. Ливехудом, И. Романенко, В. Франкл, Э. Г. Эйдемиллером и др.; в исследованиях Л. И. Вассермана, А. В. Пет-

ровского, К. Роджерса и др. исследуются вопросы эмоциональной поддержки личности; семейная и супружеская поддержка рассматривались в трудах М. Andrews, С. Cutrona, М. Fiedman, S. Jacobson, К. Sakata и др.; вопросы самоподдержки исследовали В. И. Андреев, С. К. Гроф, А. И. Зеличенко, Свяцкевич И. Ю. и др.

В тоже время, обширный теоретический и практический опыт психологов в области поддержки личности в трудные для нее периоды, одним из которых является «родительство» в процессе воспитания ребенка, указывает на то, что в современной практической психологии еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психологической поддержки. Она трактуется как вся система профессиональной деятельности психолога (Р. М. Битянова); общий метод работы психолога (Н. С. Глуханюк); одно из направлений и технология профессиональной деятельности психолога (Р. В. Овчарова). Что придает нашему исследованию еще большую актуальность и теоретическую значимость.

Мы также обратились к публикациям, в которых раскрывается взаимосвязь психолого-педагогических и организационно-методических аспектов образовательного процесса (Ю. В. Варданян, В. И. Загвязинский, М. В. Кларин, А. М. Новиков, О. П. Околелов, А. В. Петровский, В. А. Сластенин, К. Д. Ушинский и др.), что было использовано нами в качестве теоретической основы при выявлении условий

эффективной реализации экспериментальной модели программы неформального образования и поддержки родителей. Кроме того, в современной педагогике и психологии все более значимыми становятся исследования, связанные с проектированием комплексных, интегральных исследований, в которых психолого-педагогический процесс рассматривается как целостная система. В трудах отечественных психологов и педагогов: В. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, В. В. Белоуса, Е. В. Бондаревской, И. В. Боязитовой, А. В. Брушлинского, Т. Ф. Базылевича, И. Б. Котовой, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, В. М. Русалова и др. обнаруживается стремление ученых к целостности познания человеческой индивидуальности и его жизнедеятельности. Отсюда возрастающая важность проектирования именно таких исследований и именно таких образовательных программ.

С точки зрения задач нашего исследования, ценность данных работ состоит в том, что их результаты позволяют создать целостное представление о сущности педагогического проектирования (его этапах, направленности, сферах применения, закономерностях) и возможности его использования в качестве механизма конструирования образовательного процесса в условиях центра неформального образования при разработке экспериментальной образовательной программы для родителей.

На необходимость проведения исследований, связанных

с развитием неформального образования взрослого населения, указывает целый ряд международных и российских нормативно-правовых актов. К ним, в первую очередь, необходимо отнести Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г., Коммюнике Комиссии Европейских Обществ от 23 октября 2006 года «Обучение взрослых: учиться никогда не поздно». КОМ (2006) 614, «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях», Федеральную целевую программу развития российского образования, Стратегию социально-экономического развития России до 2020 года, федеральный проект «Молодая семья» и др. Главная цель данных стратегических документов – приведение количественных и качественных параметров существующей системы образования в Российской Федерации в соответствие с международными подходами и требованиями.

В последнее десятилетие отмечается усиление запроса со стороны будущих родителей на послеродовую подготовку, о чем свидетельствует увеличение количества негосударственных организаций, направленных на удовлетворение этой потребности родителей, – только в Москве сегодня действуют более 40 родительских школ и клубов. В настоящее время наблюдается усиление внимания к данной проблематике со стороны государственных органов, как в медицине, так и в образовании. В 2002 г. при Минздраве России создан Координационный совет по оказанию медико-психологической

помощи в лечебно-профилактических учреждениях детства и родовспоможения.

Несмотря на достаточно высокий теоретический и методический уровень проанализированных нами исследований, посвященных подготовке родителей к воспитанию детей, их психологической поддержке в этом процессе, следует констатировать, что основное внимание в них уделяется общим вопросам образования взрослых и психологической поддержки как психолого-педагогическим процессам.

В настоящее время, особенно в регионах, не существует комплексных программ, реализуемых в центрах неформального образования, которые были бы направлены на одновременное обучение и психологическую поддержку родителей в первые годы воспитания ребенка. При этом недостаточно раскрыты процессы проектирования моделей таких программ, отмечается недостаток технологий реализации целостных интегрированных программ обучения эффективно-му родительству и неразработанность научного инструментария измерения эффективности таких программ.

В этой связи представляется перспективной разработка такого рода задач на базе теоретических предпосылок, заложенных отечественной и зарубежной педагогикой и психологией, которые решали бы проблему психолого-педагогической подготовки (развития родительской компетентности) родителей к эффективному выполнению родительских функций. Таким образом, есть все основания утверждать,

что педагогическая наука и практика свидетельствуют об актуальной потребности в проектировании программ неформального образования родителей, научно-теоретическом и практическом обосновании модели и технологии реализации такой программы в образовательном пространстве учреждения неформального образования.

В основу написания монографии положены предположения, согласно которым процесс формирования родительской компетентности и коррекции эмоционально-чувственной сферы личности родителя в первые годы воспитания ребенка будет эффективным, в сравнении с имеющейся практикой, если:

– в образовательном пространстве центра неформального образования в качестве механизма, определяющего содержание образовательной программы и психологической поддержки родителей, используется педагогическое проектирование, представляющее собой процесс разработки предстоящей психолого-педагогической обучающе-учебной деятельности педагогов и родителей;

– результатом проектирования выступает модель программы обучения и психологической поддержки родителей в первые годы воспитания ребенка, успешность реализации которой определяется сформированностью мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов родительской компетентности и оптимальными показателями тревожности и неуверенности слушателей центра неформаль-

ного образования;

– в образовательном пространстве центра неформального образования используется технология реализации программы обучения и психологической поддержки родителей в первые годы воспитания ребенка, в которой теоретическая и практико-прикладная составляющие подготовки родителей к выполнению родительских функций взаимосвязаны; на занятиях осуществляется рефлексия родителями собственного и коллективного опыта, приобретаемого на каждом этапе реализации программы; применяются индивидуальные и групповые методики (консультации, тренинги, элементы арттерапии и пр.), корректирующие эмоционально-чувственную сферу личности родителя, проигрываются ситуации в различных семейных ролевых (отца, матери, ребенка и др.) позициях; определены целевые установки для каждого этапа реализации программы; обеспечена преемственность этапов ее реализации; используются современные средства обучения.

В соответствии с авторскими установками в монографии были поставлены и решены следующие задачи:

– теоретически обосновать возможность использования педагогического проектирования в процессе разработки программы неформального образования родителей;

– на основе теоретического анализа отечественных и зарубежных теорий и концепций выявить и систематизировать взгляды исследователей на неформальное образование роди-

телей;

- построить модель программы неформального образования и психологической поддержки родителей в процессе воспитания ребенка;

- разработать технологию реализации программы неформального образования родителей;

- определить эффективность модели и технологии в процессе реализации программы неформального образования родителей.

Материалы, изложенные в монографии могут использоваться в практике неформального образования взрослых, в системе подготовки, переподготовки и повышения профессиональной квалификации психологов и педагогов, работающих в учреждениях дополнительного и неформального образования.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

## **1.1. 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 пси-

хологии. 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.

С другой стороны, квалификационными требованиями к современному специалисту (педагогу и психологу), 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. Моныхов, 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 В. В. Серикову).

Слово «проект» происходит от латинского «projectus», что означает буквально брошенный вперед, план, замысел в виде прообраза объекта, намерение [33, С. 560–561], предположение [27, 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 [121, С. 25]. Во-вторых, проект понимают как некоторую акцию, совокупность мероприятий, объединенных одной программой, или организационную форму целенаправленной деятельности [145, С. 6]. 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) [33, 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: «Проек-

тирование 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 полной знаний» [149, 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 [78, С. 6–8] наиболее общими признаками проекта являются сле-

дующие:

- 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 но-

вое 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 [6, 57, 179] 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 объектами по организации и развитию человеческой деятельности [57, 179]. 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 (А. М. Амосов). Для обеспечения этих процессов необходимо строить идеальные модели их протекания, что и является задачей социального проектирования.

Ученые связывают социальное проектирование преимущественно

существенно 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 (5).

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) (132, 114).

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 [92, С. 7–19].

С учетом общности сущностных характеристик, социальное проектирование (и психолого-педагогическое проекти-

рование 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 полифункциональная деятельность, определяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения (18). 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 многофунк-

циональности 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 (56, 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 [57, 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 [58, 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 [179, 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 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» [93, 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 педа-

гогом-ученым. М. Н. Яковлев детально разработал технику коллективообразования и урока [цит. по 51, 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: «...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» [81, 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 [82]:

- 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 в научном и практическом ракурсах.

В конце 80-х годов XX века вышел в свет первый труд В. П. Беспалько [19] 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. Взятыхшева, Е. С. Заир-Бека, 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.

Целенаправленный анализ генезиса понятия показал, что проектирование, сложившееся в технических отраслях знаний в середине XX века, широко распространилось и в гума-

нитарной сфере: появилось дизайнерское, экономическое, экологическое, педагогическое и другие виды социального проектирования. Правомерно, на наш взгляд, 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 [192]. 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 [148, С. 8], осуществляемое параллельно проектированию.

Думается, 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 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.) [130, С. 545–567].

Неправомерно также отождествлять проектирование с планированием. Присущие данным понятиям общие признаки: ориентация на будущее; активное воздействие на социальные процессы; конкретное решение перспективных проблем; гибкость, многовариантность, хотя и в строго опре-

деленном, сравнительно узком диапазоне, – зачастую приводят к их смешению, определению одного через другое. Так, В. П. Беспалько считает проектом многошаговое планирование [18, С. 233], Т. А. Стефановская – план [165, С. 281]. Однако это два самостоятельных понятия. Планирование – лишь небольшая часть проектировочной деятельности специалиста (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» [169, С. 234].

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 [16, С. 107–116]. Такое рассогласование, усиленное неудачным названием вто-

рого 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.

# 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.