

## РЕСУРСНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УНИВЕРСИТЕТЕ

*Ю.В. Тягунова*

*Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск)*

## RESOURCE METHODOLOGY OF PROJECTING EDUCATION PROCESS IN UNIVERSITY

*Yu. Tyagunova*

*South Ural State University (the city of Chelyabinsk)*

**Рассмотрен ресурсный подход как методологическое основание педагогического проектирования образовательного процесса в университете, приведены результаты анализа существующих тенденций в методологии проектирования.**

*Ключевые слова: ресурсный подход, человеческие ресурсы, образовательный процесс университета, педагогическое проектирование.*

**Resource approach as a methodological basis of pedagogical projecting of education process in university is reviewed. The results of the analysis of the existing tendencies in methodology of projecting are given.**

*Keywords: resource approach, human resources, university education process, pedagogical projecting.*

Педагогическая наука породила ряд традиционных подходов к явлению проектирования образовательного процесса в высшем профессиональном образовании – ситуативный, системно-плановый, программно-целевой [2–5]. Каждый из них актуализировался в определенный исторический момент развития отечественного образования и обогатил терминологическую систему педагогического проектирования, расширил панораму аспектов применения явления проектирования.

Однако в конце 90-х годов назрели предпосылки смены сложившейся программно-целевой методологии. В педагогике этот существенный поворот связан с именем Ю.К. Бабанского [1], предложившего заложить в основу проектирования образовательного процесса вариативный пакет, состоящий из нескольких сценариев осуществления образовательного процесса. Широкая поддержка данной позиции в педагогической практике вылилась в практическое противоречие: избранные сценарии будущего образовательного процесса весьма жестко были увязаны с ресурсным обеспечением, таким образом,

в содержании проекта акценты были смещены с мероприятий по реализации целей проекта образовательного процесса на действия по активизации и привлечению ресурсов его осуществления. Вместе с тем именно достижение цели проектирования образовательного процесса продолжало выступать критерием эффективности и результативности проекта. Эта критериальная рамка и породила серьезные противоречия, потому что непосредственным результатом реализации проекта образовательного процесса оказывалось приращение ресурсов и ускорение развития имманентных системе образования возможностей, а оценивался другой результат – исполнение декларируемых целей. В результате возникло рассогласование между инспекцией, оценивающей качество как исполнение целей, и государственно-общественной экспертизой, проверяющей соответствие привлеченных и активированных ресурсов полученному результату реализации проекта.

Второй предпосылкой стало участие научно-педагогического сообщества в проектировании. Инициативность деятельности профес-

сиональных педагогов-проектировщиков, их скоординированные действия, возникающие при этом солидарность и кумулятивный эффект сложения их усилий позволили исследователям увидеть новые возможности проектирования: оказалось, что вместе с выявлением существующих, учетом очевидных, оптимизацией используемых в проекте ресурсов (основы целевого программирования) их можно в ходе проекта создавать, пробуждать и активизировать, наращивать. Осознание данного факта привело к пониманию избыточности педагогических проектов по отношению к непосредственной их цели, решаемой проблеме. Вообще стало ясно, что само наличие группы профессиональных субъектов проектирования – педагогов – с опытом реализации проектов образовательного процесса и проживших рефлексию этого опыта позволяет инициативно выходить за рамки первоначального варианта проекта.

Эти предпосылки обусловили особенную теоретическую интерпретацию сути явления проектирования педагогических объектов разного уровня. Так основным результатом проектирования образовательного процесса на стратегическом уровне – Основная образовательная программа высшего профессионального образования (ООП ВПО), которая стала мыслиться не просто документом, возникающим в результате проектирования образовательного процесса, а комплексной развернутой социальной нормой по отношению ко всем основным характеристикам ВПО для определенного направления подготовки. Эта норма предстает своеобразным социальным ресурсом, призванным обеспечить:

- реализацию (выполнение) требований соответствующего ФГОС ВПО как федеральной социальной нормы в образовательной и научной деятельности конкретного вуза, с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей регионального рынка труда;
- социально-необходимое качество высшего образования в конкретном вузе не ниже уровня, установленного требованиями соответствующего ФГОС ВПО;
- основу для объективной оценки фактического уровня сформированности обязательных результатов образования у студентов на всех этапах их профессиональной подготовки в конкретном вузе;
- основу для объективной оценки (и самооценки) образовательной и научной деятельности конкретного вуза.

Поскольку традиционные подходы даже в своих прогрессивных поздних вариантах не отвечали вызовам времени и новому пониманию педагогического проекта, произошла смена методологических оснований проектирования образовательного процесса: традиционная методология уступает ресурсному подходу. Интервенция ресурсного подхода к педагогическому проектированию протекает на фоне перехода к вероятностному прогнозированию во всех социальных сферах и отказа государства от разработки унифицированных рекомендаций по организации образовательной деятельности. В настоящее время мы проживаем этап теоретического осмысления ресурсного подхода и его практической апробации.

Ключевая его идея следующая. Сами ресурсы существуют в двух состояниях: не только в актуальном, когда ресурс выступает как средство достижения цели (именно так он мыслится в программно-целевом подходе), но и в состоянии покоя – как резерв. Тогда для использования ресурса необходимы дополнительные действия – актуализация (приведение в действенное состояние, развитие) [7]. Эти резервы должны быть учтены в проекте, а действия по их актуализации должны стать составляющей проекта. Таким образом, ведущим в ресурсной логике проектирования образовательного процесса становится не вопрос цели, традиционно привносимый в образование «извне», а вопрос ресурсного обеспечения движения субъекта образования по открыто проектируемой образовательной траектории.

Если анализировать ресурсы университета, то пространственно они находятся внутри или вне его, при их проектировании учитываются следующие принципиальные моменты:

- ресурсы проектирования образовательного процесса имеют собственную логику существования (время существования);
- для решения задач проекта может ощущаться недостаток возможностей (ограниченность ресурсов), ресурсы проекта могут реализовываться, привлекаться, развиваться – наращиваться, недостаток возможностей может компенсироваться;
- ведущее место в проектировании образовательного процесса в университете занимают человеческие ресурсы субъектов образования: студентов, научно-педагогического коллектива вуза, работодателей;
- каждый субъект образования по отношению к своим ресурсам выступает их авто-

ром, а экспертом качества этого «авторства» является общество.

Осмысление потенциала данных оснований и опора на них дают возможность выдвинуть идею об иначе понимаемой сущности объекта педагогического проектирования в университете – ООП ВПО. Ее ядром становится связанная с образовательным процессом в вузе система возобновляемых, частично возобновляемых и невозобновляемых человеческих ресурсов субъектов образования, которые проявляются или могут проявляться в реальной образовательной деятельности как компетенции (действия). Компетентностная модель (целостность компетенций на определенном уровне их сформированности) становится основным конструктом проекта образовательного процесса, зафиксированным в ООП как требования государства к результатам образования студента университета. Вместе с тем компетенция, сформированная в ходе проектирования и реализации проекта образовательного процесса до уровня «знает что и как делать» и «умеет делать», является лишь потенциалом, резервом будущей социально-профессиональной деятельности субъекта образования. Ресурсом она становится, если принимает инициативный характер (поднимается до уровня готовности ее исполнять). В этом случае она перестает являться только тем, чем должна быть: действием, поскольку становится избыточной по отношению к самой себе, не равной самой себе, превосходит нормы, ожидания и характеризует уже личные качества и свойства субъекта, обладающего ею. Сформированная до данного уровня готовности компетенция сразу воспринимается таким образом, как если бы она являлась ресурсом (источником сил и средств), дающим возможность изменения сферы ее приложения.

Процессуально-педагогическое проектирование образовательного процесса в рамках ресурсной методологии проходит следующие этапы:

- целостный, антропоцентрированный процесс созидания вариантов приращения ресурсов человека в образовательном процессе;
- отбор гуманно ориентированных оптимальных вариантов и внедрение их в массовую практику в соответствии с задуманными характеристиками;
- оценку результатов реализации проекта, осуществляемого профессиональным педагогом в ходе социального партнерства с субъек-

тами образования, и установление ответственности за качество данных результатов [6].

Такая интерпретация понятия, объекта, этапов обуславливает и управленческие особенности педагогического проектирования образовательного процесса: его управленческая сторона состоит в описании отношения к тем или иным качествам и свойствам субъекта образования как к реальному ресурсу и управлению в ходе образовательного процесса всеми ресурсами образования и окружающей среды в целях приращения (сохранения) ресурса субъекта образования.

Экспансия этой идеи в образование позволяет реально осуществить множественность различных проектов образовательного процесса, что, в свою очередь, должно было привести и уже приводит к ряду фундаментальных следствий, формирующих ресурсную природу образования:

1. Образовательный процесс проектируется гуманно ориентированным (проектов образовательного процесса в пределе может быть столько, сколько людей с их человеческим ресурсом).

2. Проекты образовательного процесса могут ориентироваться на различные культурно значимые ориентиры: науку, практику, социальные ценности и др. (их может быть в пределе столько, сколько ориентиров).

3. Проекты образовательного процесса мыслятся равноценными и равнозначными, если они полностью раскрывают ресурсы субъектов образования.

4. Проекты образовательного процесса несут в себе отпечаток субъективной позиции проектировщика, его человеческого ресурса.

В рамках ресурсного подхода педагогическое проектирование предваряется детальным изучением целостной ресурсной картины проекта образовательного процесса по нескольким направлениям:

- цели проектируемого образовательного процесса (для чего используются ресурсы);
- партнеры, информация, технологии, материальные средства и условия, общественно-профессиональная репутация вуза и др. (ресурсы как таковые);
- государство, педагоги, родители, администрация университета, студенты, работодатели и другие субъекты образования (обладатели и распорядители ресурсов); природная и культурная среды;
- статус, ожидания, интересы субъектов проектирования, характеристики внешней и

внутренней среды (свойства, от которых зависят перечень и объемы ресурсов).

Данный подход диктует и собственную логику проектирования, связанную с шагами по использованию ресурсов: исследование (в том числе диагностика, прогнозирование, анализ), планирование, программирование работы с ресурсами образовательного процесса, организация работы с единичным образцом проекта, внедрение в массовую социальную практику, оценка результатов реализации проекта, коррекция – этапы проектировочной деятельности.

Такая логика позволяет говорить, что ресурсный подход несколько сгладил существующие определенные противоречия программно-целевого подхода и более полно отвечает современным представлениям о проектировании образовательного процесса.

В свою очередь, анализ смены подходов также обусловил выявление следующих тенденций в педагогическом проектировании образовательного процесса в университете:

- расширение круга субъектов проектирования;
- профессионализация проектировочной деятельности в образовании и повышение ее качества;
- интеграция образования, науки и производства в проектировании;
- увеличение доли неформализуемых аспектов проекта;
- индивидуализация объектов проектирования.

Необходимость теоретического осмысления проектирования образовательного процесса в рамках ресурсной методологии, безусловно, потребует обращение к новым педагогическим концепциям и теориям. Предварительное теоретическое исследование предпосылок позволяет сделать вывод о том, что такими теориями могут стать:

- теория интеграции образования;
- теория маркетинга в образовании;
- теория инноваций в образовании;

- системно-синергетическая концепция гуманно ориентированного образования;
- теории индивидуализации образовательных программ;
- теории динамического программирования.

Обоснование применения данных теорий в ресурсной логике педагогического проектирования и выявление принципов является задачей дальнейшего исследования явления проектирования образовательного процесса в университете.

### Литература

1. Бабанский, Ю.К. *Интенсификация процесса обучения* / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология. № 6).
2. Безрукова, В.С. *Педагогика. Проективная педагогика: учеб. для индустр.-пед. техникумов и для студентов инженер.-пед. специальностей* / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая кн., 1999. – 329 с.
3. Заир-Бек, Е.С. *Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: автореф. дис. ... д-ра пед. наук* / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: РГПУ, 1995. – 35 с.
4. Муравьева, Г.Е. *Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: моногр.* / Г.Е. Муравьева; под ред. М.М. Левиной. – М.: [б. и.], 2002. – 200 с.
5. *Подходы к разработке нормативно-методического обеспечения реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования* / В.А. Богословский, С.Н. Гончаренко, Е.В. Караваева и др. – М.: МГУ, 2008. – 75 с.
6. Тягунова, Ю.В. *Понятие и явление проектирования образовательно-научного процесса университета* // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – Вып. 15. – № 4 (263). – С. 50–56.
7. Шамова, Т.И. *Управление образовательными системами* / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2002. – С. 190.

Поступила в редакцию 26 августа 2012 г.