

«бухгалтер» для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение (экономика и управление)»).

Создание указанной модели позволит обеспечить свободное продвижение в профессиональном образовательном пространстве вузовской специальности на основе согласования, стыковки образовательных программ от уровня профессиональной подготовки до уровня среднего профессионального образования. Для этого используется сквозная концепция профессиональных образовательных программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки по профессии. Анализируя возможности вуза с точки зрения материально-технического и программно-методического обеспечения, мы пришли к выводу, что у высших учебных заведений есть потенциал для создания организационно-педагогических условий реализации программ подготовки по «рабочей профессии» всех трех уровней.

В заключение отметим, что введение многоуровневой непрерывной подготовки по «рабочей профессии» позволит обеспечить возможность построения индивидуальной профессиональной, карьерной и личностной траектории педагогов профессионального обучения и повысить качество их подготовки за счет повышения квалификационного уровня.

**И. Г. Шендрик**

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДИЗАЙН-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЕ**

Само многообразие проблем, стоящих перед профессиональным образованием, подразумевает различный контекст их рассмотрения. Провозглашение компетентностного подхода, ориентация на вхождение в Болонский процесс, повышение уровня востребованности выпускников вузов общественным производством и многое другое требует, на наш взгляд, не точечных изменений, а анализа проблем по существу с ориентацией на неслучайные критерии, отражающие особенности современной социокультурной ситуации.

Традиционно профессиональное образование рассматривалось как продолжение общего образования, которое должно завершаться освоением субъектом основных составляющих профессиональной деятельности (профессиональных знаний и ценностей). Однако сегодня достаточно типичны

ми стали случаи, когда выпускники вузов не работают по полученной в вузе специальности, потому что по разным причинам полученная профессия их не устраивает. Мы не будем рассматривать все множество причин этого сложного явления. Остановимся на одном аспекте. По данным наших (и не только наших) исследований, об интересе к будущей профессии заявляют 25–30% первокурсников. Этот процент к окончанию вуза существенно не меняется (данные не относятся к элитарным вузам). Таким образом, можно предположить, что пребывание в профессиональном учебном заведении практически не меняет отношение к будущей профессии у значительной части студентов. Напрашивается вывод о том, что сложившийся сегодня процесс профессионального образования мало способствует формированию профессиональной направленности будущих специалистов. Почему это так? Вопрос далеко не простой; далее, не претендуя на широту охвата, мы проанализируем только один из аспектов его возможного рассмотрения. Предлагаемый аспект имеет парадигмальный характер, так как связан с рассмотрением организации образовательного процесса с максимально общих позиций, т. е. как типового культурно обусловленного образца.

Мы предлагаем рассмотреть образовательные парадигмы с позиции образовательного взаимодействия, в котором в той или иной мере должны учитываться интересы как образуемого субъекта, так и образователя.

При субъект-объектном взаимодействии образователя и образуемого особенности последнего не учитываются. В образовательном процессе доминирует ориентация на «среднего ученика». Содержание образования проектируется образователем исходя из логики науки, которая лежит в основе учебного предмета. Образовательный процесс реализуется в соответствии с традиционно выработанными нормами.

Учет образователем индивидуальных особенностей образуемого осуществляется в субъект-субъектом взаимодействии. На основе собственных представлений об образуемом образователь адаптирует под его особенности содержание и практику образования (индивидуализирует, дифференцирует и т. п.). Однако сам образуемый участвует в процессе проектирования содержания и практики образования только косвенно. Его мнение может быть учтено в том случае, если этого захочет образователь, причем критерии, которыми последний для этого пользуется, индивидуальны и чаще всего имеют случайный характер. Из-за презумпции правоты образователя могут появляться любимчики и изгои. В целом же в проекти-

ровании образовательного процесса образовательный исходит из имеющихся у него знаний, как правило, либо научного характера, либо претендующих на этот статус.

Реальное включение образуемого в процесс проектирования образования возможно в том случае, если за ним остается право выбора содержания и практики образования. Для этого необходимо особого типа образовательное взаимодействие – развивающее. В развивающем взаимодействии образовательный и образуемый являются полноправными партнерами, имеющими свои интересы и представления о будущей совместной деятельности. При этом в отличие от образуемого образовательный является носителем той части актуальной культуры (содержания образования), которая необходима образуемому. Непосредственному освоению содержания образования (обучению в традиционном смысле слова) должно предшествовать согласование образуемым и образовательным содержания образования, его практики и критериев оценки результативности. Согласование обеспечивает присвоение как образуемым, так и образовательным целей и средств будущей совместной деятельности. Таким образом, каждый из них становится самостоятельным субъектом в рамках совместно-разделенной деятельности. В таком образовательном процессе ключевым моментом становится процедура согласования, которая реализуется на диалогических принципах. Образовательный диалог, ориентированный на выработку основ свободно и ответственного выбора как образуемым, так и образовательным, обеспечивает реальное самоопределение каждого субъекта образовательного процесса.

Описанные выше особенности взаимодействия субъектов, реализуемые в образовательном процессе, дают возможность выделить его различные парадигмы: традиционную (каноническую), системотехническую (инновационную) и деятельностную.

В каждой обозначенной парадигме реализуется особый подход к включению образуемого в деятельность. В канонической парадигме такое включение осуществляется на уровне конкретных операций, которые предлагается выполнять образуемому (принцип «делай как я»).

В системотехнической парадигме перед образуемым ставятся цели действий, которые он должен осуществить с помощью операций. При этом предполагается, что цели он разделяет. Поскольку на практике частенько такого не бывает, то возникает проблема мотивации обучения.

Только в деятельностной парадигме деятельность образуемого воссоздается в ее функциональной полноте, начиная с потребности и заканчивая условиями ее реализации. Это является наиболее оптимальным для освоения деятельностного цикла как культурной нормы. Полноценное включение образуемого в деятельность в качестве самостоятельного субъекта становится возможным благодаря тому, что в ходе проектирования сохраняется объектно-каузальная непрерывность; это обеспечивает целостность его смысловой сферы.

Таким образом, проектирование каждой из парадигм имеет свои специфические особенности. В традиционной парадигме содержание образования полностью регламентируется, а практика образования сводится к различным видам работы, предполагающим прямое присвоение знания (в случае профессионального образования это лекция, семинар, практические занятия). В системотехнической парадигме у образователя появляется возможность в содержании и практике образования учесть особенности субъектов, включенных в образовательный процесс, и условия его организации. При реализации деятельностной парадигмы образователь вместе с образуемым формирует содержание и практику образования, а также критерии оценки эффективности образовательного процесса, исходя из их реальных потребностей и возможностей. В этом случае образуемый сам осуществляет переход от своего потребностного состояния в деятельностное, благодаря чему снимается проблема недостаточной мотивации образовательной деятельности. Тем самым образуемый проектирует сам себя, свою будущую жизнь. В деятельностном подходе происходит проектирование человеком себя через проектирование своей жизнедеятельности.

В таблице представлены результаты сравнительного анализа отдельных параметров, характеризующих основные парадигмы проектирования.

Идея проектирования субъектом себя в контексте целостной жизнедеятельности, реализуемая в деятельностном проектировании, корреспондируется с идеей дизайн-образования (В. Ф. Сидоренко, Е. В. Ткаченко и др.). Дизайн-подход в образовании ориентирован на создание условий для самоформирования человека, способного создать собственную жизнь и отвечать за нее, изменяя ее при необходимости. Мы исходили из того, что дизайн – это деятельность по созданию предметов, имеющих потребительную стоимость и отвечающих критериям красоты, функциональности и новизны. Создавая свою жизнь, человек, как правило, ориентируется на эти же критерии. Поэтому мы полагали, что образование необходимо рас-

смагивать не столько как освоение ЗУНов, сколько как средство, обеспечивающее создание целостной жизни человека.

#### Некоторые параметры образовательной деятельности в различных парадигмах

Параметр образования	Парадигма проектирования		
	Каноническая	Системотехническая	Деятельностная (дизайн)
Ориентация	На среднего ученика	На различные типы учащихся	На конкретного человека
Социально желаемый результат	Твердые знания, умения и навыки	Индивидуально значимые знания, умения и навыки	Компетентность в выборе необходимого для жизни
Задача образователя	Трансляция знаний	Трансляция адаптированных знаний	Выявление запроса на знания и помощь в их освоении
Содержание образования	Стандарт	Стандарт, адаптированный образователем	Стандарт, созданный самим учеником для себя
Практика образования	Монолог	Дифференцированный монолог	Диалог
Социально значимые результаты	«Человек – винтик»	«Человек нашел свой свое место»	«Человек, способный создать себе место»

Вышесказанное дает возможность говорить о дизайн-ориентированном образовании как о деятельностном проектировании образовании (подробнее см. [3]). По мнению Е. В. Ткаченко, С. М. Кожуховской, дизайн-ориентированное образование – это особое качество и тип образованности, в результате которого происходит воспитание проектно мыслящего человека, в какой бы сфере социальной практики он ни действовал – духовной культуре, производстве, науке, бытовой среде и т. д. [2]. При этом необходимо иметь в виду, что это только один из аспектов трактовки дизайн-образования, представленных в статье Е. В. Ткаченко и В. П. Климова [1].

Актуальность дизайн-ориентированного подхода сегодня определяется своеобразием современного состояния общества, для которого характерна поликультурность, с необходимостью ставящая человека в ситуацию выбора. В канонической и системотехнической парадигмах проектирования механизмы выбора у обучаемого не могут сформироваться, так как все решения относительно деятельности образуемого принимает образователь. Только при реа-

лизации деятельностной парадигмы у образуемого появляется реальная возможность развить у себя способность к свободному и ответственному выбору.

Дизайн-ориентированное образование, рассмотренное с позиций реализации деятельностной парадигмы проектирования образовательного процесса, создает реальные предпосылки для формирования самостоятельного субъекта деятельности. Для профессионального образования это означает, что его результатом станет реальная готовность к деятельности, т. е. компетентность. К сожалению, в исследованиях, посвященных разработке стандартов третьего поколения, данное обстоятельство практически не учитывается.

Вышеизложенное дает, на наш взгляд, возможность предположить, что для решения задач, связанных с формированием оптимальной готовности к профессиональной деятельности (компетентности) выпускников профессиональных образовательных учреждений, необходимо пересмотреть парадигмальные основания организации профессионального образовательного процесса с позиций дизайн-ориентированного образования.

#### **Библиографический список**

1. *Ткаченко Е. В., Климов В. П.* Дизайн-образование: концептуальные версии // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2000. № 1(3).
2. *Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М.* Дизайн-образование: Теория, практика, траектория развития. Екатеринбург, 2004.
3. *Шендрик И. Г.* Проектирование в дизайн-образовании // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. «Образование, здоровье, физическая культура». 2005. Вып. 6, № 15.

**Э. Ф. Зеер,  
И. В. Мешкова**

### **ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблема развивающего образования (обучения) изучалась в отечественной педагогической психологии научными коллективами, возглавляемыми В. В. Давыдовым, Л. В. Занковым и Д. Б. Элькониним. Исследования велись преимущественно в начальной школе. В. В. Давыдов, А. Н. Ле-