

*The paper deals with the methods based on the multicriterion approach to assess the efficiency of the bicorporate systems for target vocational training of transport specialists. Railway transport enterprises are potential employers of university graduates. The author introduces the complex of criteria to assess the quality of target vocational training in the bicorporate system integrating the organizational and methodical relations between the railway engineering higher school and industry enterprises. At Samara State University of Transport the target group consists of extra-mural students working in RZD JSC.*

**Key words:** target vocational training, bicorporate system, training assessment, assessment criteria, assessment methods.

Original article submitted 23.10.2014;  
revision submitted 19.11.2014

---

*Lyudmila P. Ovchinnikova*, Associate Professor of the Department of Philosophy and History of Science.

УДК 378

## **СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

***Г.М. Орлова, С.А. Гулина***

Самарский государственный технический университет  
4430100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244  
E-mail: G.M.Orlova@yandex.ru

*Рассматриваются специфические особенности деятельности педагога по проектированию образовательных программ в последовательном (преемственном) единстве этапов воспитательно-дидактической проблематизации, структурно-целевого планирования, образовательной реализации и педагогической рефлексии.*

**Ключевые слова:** педагогическое проектирование, проектировочная деятельность, образовательная программа, образовательный стандарт.

Интеграция отечественной образовательной системы в общеевропейские образовательные структуры открывает перед отечественной системой образования новые перспективы и в то же время требует изменения подходов к проектированию и анализу учебного процесса, расширения и обогащения содержания понятия профессиональной компетентности педагога.

Основными идеями при построении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и факторами совершенствования разрабатываемых на их основе образовательных программ являются фундаментализация, теоретизация, аксиологизация, стандартизация, технологизация и гуманитаризация современных образовательных моделей [1]. В этих условиях очевидным становится факт невозможности одних только образовательных институтов обеспечить педагога готовыми образцами решения множества возникающих профессионально-педагогических проблем.

---

*Гульсина Махматовна Орлова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Трубопроводный транспорт».

*Светлана Анатольевна Гулина*, кандидат технических наук, доцент кафедры «Трубопроводный транспорт».

Подобная ситуация во многом объясняет интерес исследователей к развитию профессиональной компетентности учителя, в частности путем его обучения педагогическому проектированию.

Принципиальная необходимость в проектировании возникает в момент осознания широко понимаемой значимости перехода образовательной системы на качественно новый уровень своего развития и существования, выявления препятствующих такому переходу факторов и потребности в разработке эффективных средств, позволяющих осуществить желаемое обновление.

Проектирование – это особый вид *собственно человеческой* мыслительной деятельности, итогом-результатом которой выступает некий прогностический артефакт (план, замысел, намерение) с обязательным наличием той или иной степени выраженности компонента *новизны*.

В условиях современной образовательной действительности технология *педагогического проектирования* представляется одним из направлений подготовки преподавателя к успешной профессиональной деятельности, дает возможность качественного ее изменения.

При определении специфических особенностей проектной деятельности педагога, выделения ее существенных характеристик следует, на наш взгляд, соотнести термин «проектирование» с аналогично родственными – «разработка», «планирование», «прогнозирование», «конструирование».

Толковый словарь русского языка определяет слово «разработать» как «обрабатывая, возделывая, сделать пригодным для чего-нибудь; тщательно, всесторонне исследовать, подготовить, обработать во всех подробностях» [2]. В аналогичном словаре В. Даля «разработать» – значит «делать, работать из чего, перерабатывать, выделять, заниматься, стараясь вникнуть глубже» [3]. Таким образом, разрабатывается нечто *уже готовое*, то, что уже есть и существует объективно. Тогда как *проектирование* предполагает создание чего-либо *нового*, отличающегося от уже существующего и всегда применяемого.

Основу глагола «планировать» образует существительное «план». В интересующем нас аспекте слово «план» – это «заранее намеченная система деятельности, предусматривающая порядок, последовательность и сроки выполнения работ; предположение, предусматривающее ход, осуществление чего-либо» [2]. Согласно словарю В. Даля, план – это «предприятие, намерение, обдуманное предположение, порядок действия для достижения чего-либо» [4], тогда как «проект» есть «план, предначертанье, задуманное, предположенное дело»; проецировать (проектировать) – «задумать, загадать, сообразить и предположить к исполнению» [3]. В современном толковом словаре «проект» понимается как «замысел, план»; «проектировать» – предполагать, намечать [2]. Отсюда можно сделать вывод, что содержательно планирование *не всегда* соотносимо с достижением качественно нового в своем реализуемом итоге, в отличие от проектирования, где последняя составляющая выступает сущностно определяющей и *идентифицирующей*.

Еще один близкородственный термин – *конструирование*. Конструировать означает «создавать конструкцию чего-нибудь, строить», а также «вообще создавать что-нибудь». При этом под конструкцией понимается «состав и взаимное расположение частей какого-нибудь построения, сооружения, механизма, а также само такое построение, сооружение, машина с таким устройством» [2]. Сопоставляя рассматриваемый вид человеческой деятельности с проектированием, следует отметить, что при всей содержательно-смысловой близости этих понятий

конструирование представляется *частью, этапом* проектирования, поскольку элемент предполагаемой и достигаемой новизны в данном виде созидательной активности достаточно ярко не выражен.

Деятельность *прогнозирования* определяется в психолого-педагогической литературе как научно-аналитический этап и основа для составления перспективных, текущих и оперативных планов педагогической работы. Социологи считают, что прогнозирование осуществляется параллельно проектированию, указывает траекторию его осуществления, способствует повышению научной обоснованности и эффективности проектной деятельности. Таким образом, прогнозирование сравнительно с проектированием носит в большей степени *вероятностный* характер и не столь прямо и непосредственно ориентировано на конечный результат – построение практически реализуемого *инновационного* проекта.

Содержательно-функциональная сложность феномена проектирования предполагает обращение к этапной логике его *структурного* устройства.

*Пятнадцать* этапов разворачивания проектной деятельности предлагает О.Г. Прикот: 1) маркетинг проекта – позиционирование проектных идей на рынке образовательных услуг; 2) определение ценностей (мотивов) лиц, принимающих решения по инициативе проекта; 3) ценностное самоопределение разработчиков проекта, в том числе по отношению к ценностям лиц, принимающих решение; 4) создание этического кодекса разработчика проекта (например определение основных табу для лиц, принимающих решения, и разработчиков); 5) постановка цели (целей) проекта; 6) определение задач проекта; 7) разработка прогноза результатов проектирования и последствий реализации проекта; 8) корректировка содержания, целей и задач проекта на основе прогностических данных; 9) определение ресурсного обеспечения каждой из задач процесса проектирования с точки зрения полноты и достаточности внешнего и внутреннего обеспечения (кадры, финансы, материальное обеспечение, информация, энергия, информационное обеспечение и инфраструктура); 10) разработка программы мероприятий по реализации целей и задач проекта; 11) собственно реализация проекта и получение результатов; 12) описание результатов проектной деятельности, в том числе относительно каждого из ее субъектов; 13) сопоставление прогнозируемых и реально полученных результатов проекта, определение причин отклонений и затруднений; 14) мониторинг результатов, изучение последствий реализации проекта; 15) корректировка целей проекта при возобновлении следующего цикла работ [5].

Логически сжатую (обобщающую) этапную структурность функциональной многогранности процесса педагогического проектирования предлагает Г.А. Русских: «мотивация», «концептуализация», «моделирование», «реализация», «рефлексия» и «экспертиза» [6].

В операционной основе (инструментальной структуре) педагогического проектирования, исходящего из *результата* действия, исследователи выделяют следующие компоненты:

1. *Концептуальная* составляющая (цели, принципы, общие идеи создания проекта).

2. *Позиционная* составляющая, которая конкретизирует концептуальную, отражая позицию субъекта проектирования по осуществлению идей в реальной практической действительности (правила деятельности субъектов).

3. *Образовательная* составляющая, фиксирующая процесс реализации позиционной составляющей и определяющая его логику и содержание в детализации действий участников педагогического процесса.

4. *Диагностическая* составляющая – основа управления реализацией проектного замысла, фиксирующая достижение (или недостижение) цели.

5. *Коррекционная* составляющая (меры, предупреждающие отрицательный результат, коррекция результата) [7].

В аспекте становления самоопределения субъекта проектирования (педагога) содержание структурных компонентов педагогического проектирования образовательных программ может выглядеть следующим образом:

– *целеполагание* – построение целей образовательной программы, переход от понимания целевой составляющей образовательного стандарта к осознанному конструированию (выбору) конкретики образовательных целей программы;

– *диагностика* – блок самостоятельной работы, фиксирующей характер достижения избранных целей; здесь содержание образовательного стандарта, образующего содержательно-логическую основу соответствующей (предметной, учебной) программы, переводится субъектом педагогического проектирования на язык деятельности учащихся;

– *логическая структура* образовательной программы (тематическая дифференциация материала, конкретизация предметного (проблемного) поля личностного развития учащихся);

– *коррекционная деятельность* – педагогические действия, направленные на улучшение образовательной программы (проекта) и оптимизацию процесса ее усвоения учащимися.

Проектировочная деятельность преподавателя как составляющая его профессионально-педагогической компетентности неотъемлемо обладает *преобразовательно-познавательными* свойствами.

С преобразовательной стороны проектировочная деятельность в своем развертывании трансформирует педагогический объект (педагогическую предметность) и потому имеет своим продуктом нечто новое (новшество); в аспекте познавательном – формирует знание педагога о проектируемом объекте (предмете).

Поэтому «всякая деятельность педагога по продумыванию, фиксированию, реализации проектного замысла может быть как инновационной, так и традиционной. Инновационные компоненты проектировочной деятельности в образовании трактуются нами как *совокупность технологического инструментария педагогического проектирования, осуществляемого педагогом нетрадиционными средствами* с целью разрешения актуальных образовательных проблем» [7].

Педагогическое проектирование – это ценностно-ориентированная, иницируемая проблемой, глубоко мотивированная, высокоорганизованная, целенаправленная профессиональная деятельность по изменению педагогической действительности [5], предполагающая строго упорядоченную последовательность действий, приводящих к *инновациям в практике* [8].

Проектирование учебного процесса (целей, содержания, методов и т. д.) выступает важнейшей составляющей *образовательных технологий*, а одна из принимаемых формулировок *технологий образования* включает в себя «совокупность средств и методов воспроизведения теоретических оснований процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели, предполагающих *научное проектирование*, при котором задаются эти цели и сохраняется возможность объективных измерений достигнутых результатов» [9].

В плоскости нашего рассмотрения следует особо подчеркнуть, что процесс педагогического проектирования в аспекте усиления его мотивационной

составляющей должен быть одновременно и процессом *повышения квалификации* преподавателя. При этом исследователи подчеркивают *инновационный* характер подготовки учителя в системе повышения квалификации посредством «становления опыта педагогического проектирования» (Г.А. Русских) [6].

Отсюда следует, как отмечает О.Г. Прикот, что каждый значимый этап деятельности по проектированию завершается получением конкретного продукта, значимого как для самого проектировщика, так и для образовательного учреждения [5].

Проектная деятельность педагога выступает формой творческого освоения новых приемов профессиональной деятельности, способствует достижению качественно новых результатов в развивающем обучении.

Итогом-результатом проектирования как вида креативной мыследеятельности человека выступает, как правило, некий артефакт с той или иной субъективно-объективной степенью выраженности новизны или проект.

К основным *типам* проектов относятся:

– *содержательно-ориентировочные* (направляющие), главная задача которых – представить *новый* облик на уровне идеи, принципа, подхода; здесь выделяют собственно *проект* (например развития учреждения), *концепцию* (теоретико-обобщающий конструкт) и *модель* (структурная, функциональная, структурно-функциональная);

– *констатирующе-закрепляющие* (нормативные), основной задачей которых является утверждение существующего (либо достигнутого) состояния или облика, который в своей реализации *не может иметь* иных вариантов бытийной представленности;

в этом отношении самым распространенным видом является *положение*, которое закрепляет статус системы или процесса, действия, устанавливая *достаточно жесткие* границы и требования;

– *программно-плановые*, целевой спектр которых предполагает процессы выстраивания деятельности, определения конкретных шагов для достижения желаемых результатов, т. е. пути достижения *нового облика*; к этому типу относятся самые разнообразные *программы* и планы [10].

Таким образом, *типы* проектов отличаются друг от друга степенью нормативности содержания и характером детализации действий.

В интересующем нас отношении *программа* представляет собой документ (от лат. *documentum* – доказательство, свидетельство), определяющий цели, задачи, содержание и способы организации деятельности, а также формулирующий ее предполагаемые результаты [10]. Программа – это комплексная модель какой-либо деятельности или ее части (в целом – педагогической или учебной, воспитательной, работы с родителями и т. д.).

Определение программы как *документа* подчеркивает ее *регламентирующий* характер, определяющий правила и логику деятельности, объем содержания и принципы целевой реализации.

В отличие от проектов нормативного характера программа предполагает *вариативность в реализации*. Программа – это особый вид проекта, выполняющий в первую очередь *конструктивную* (конструирующую) функцию, когда в приоритете находится *выстраивание конкретных шагов* по достижению спроектированного облика.

В отличие от других типов проектов, программа должна не только представить идейный замысел, но и в аспекте своего главного предназначения обозначить конкретный *путь достижения, реализации замысла*. Поэтому программа является

по своей сути «действенным проектом», выступающим руководством к действию, и в этом смысле, безусловно, носит методический характер и является конкретным инструментом организации педагогического процесса [10].

Основанием для выделения видов программ выступает *предмет программирования*. Если предметом программирования является *образовательный процесс*, то программа является «образовательной»; если учебный процесс или учебный предмет – «учебной»; если воспитательный процесс (или его отдельные элементы) – «воспитательной». Выстраивание долгосрочного пути качественного изменения (развития) образовательного объекта составляет содержание *программы развития*.

Как отмечают исследователи, именно создание механизмов инновационного развития образовательной системы, актуализация моментов ее перехода из одного (более низшего) к другому (более высокому) состоянию и является *предметом педагогического проектирования* (Г.А. Русских) [6]. При этом одним из условий-механизмов такого перехода выступают *образовательные программы педагога*, поскольку одной из главных целей подобных программ является «создание средствами своего учебного предмета такой системы образования, существенным признаком которой является адаптивная образовательная среда обучаемого» [6].

*Образовательная программа* определяет содержание образования определенного уровня и направленности.

Образовательные программы различны по объему и содержанию (излагают все направления работы или один вид деятельности), а также по *временному периоду*, на который они рассчитаны (долгосрочные, средне- и краткосрочные).

Ведущая функция образовательных программ всех уровней – региона, учебного заведения, педагога, ученика – заключается в отражении перспектив образования и ориентации его субъектов на их деятельностную реализацию и достижение.

Образовательные программы, в том числе высшего и среднего профессионального образования, обычно представляют собой документ (или *комплект документов*), определяющий в соответствии с Государственным образовательным стандартом содержание образования по направлению (специальности) определенного уровня профессионального образования, включая всю совокупность образовательных услуг [9].

В российском образовании реализуется два вида образовательных программ – *общеобразовательные* (основные и дополнительные) и *профессиональные* (основные и дополнительные).

Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ (дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования).

К профессиональным относятся программы: начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования, послевузовского профессионального образования.

Обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим государственным *образовательным стандартом*.

Образовательные программы делятся на  *типовые, рабочие и индивидуальные*. Типовые образовательные программы составляются учеными, методистами,

авторами учебников и могут утверждаться органами управления образованием. Эти программы очерчивают базовый круг знаний, умений и навыков, включают целевые установки, конкретизируют формы и виды деятельности учащихся, требования к подготовке учеников. Рабочие образовательные программы составляются или подбираются самими педагогами для осуществления реального обучения в конкретных условиях. Такие программы составляются по каждому учебному курсу, как правило, на целый год. Индивидуальные образовательные программы воплощают в себе ученический компонент базисного учебного плана и составляются по отношению к обучению отдельных учеников. Индивидуальные образовательные программы учеников учитываются педагогом при конструировании общей рабочей программы и осуществлении образовательного процесса.

Рассмотрим основные содержательно-смысловые особенности проектирования (*конструирования*) образовательной программы.

А.В. Хуторской выделяет *три* основных подхода к конструированию образовательных программ: *линейный, концентрический и спиральный* [11].

Линейный способ построения образовательной программы состоит в том, что отдельные части (порции) учебного материала выстраиваются последовательно друг за другом без дублирования изучаемых тем в разные годы обучения.

Концентрический способ допускает возможность возвращения к одному и тому же материалу в разные периоды обучения, например через несколько лет, предусматривая усложнение и расширение его содержания.

Спиральный способ компоновки материала образовательной программы предполагает, что ученики, не теряя из поля зрения исходную проблему, расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний.

Мы считаем существенным моментом, предполагающим максимальную *индивидуализацию* процесса формирования готовности педагогов к проектированию образовательных программ, указание В.А. Хуторского на субъективный (авторский) характер образовательной программы: «Рабочая (по тексту – образовательная) программа всегда субъективна, то есть имеет своего автора (или авторов) и относится прежде всего к его деятельности» [11].

Алгоритм создания *рабочей* образовательной программы по В.А. Хуторскому представляет следующую последовательность этапов:

- выяснение и актуализация для учителя и учеников *смысла изучаемого курса* как приоритетный момент содержания любой учебной дисциплины;
- конкретизация предвосхищаемого результата обучения (смысла учебного курса) в *целях* программы;
- указание (осознание) спектра развиваемых *умений и способностей* учащихся, приоритетных для каждой (учебной) темы;
- обозначение соответствующих *педагогических технологий*, включающих определенным образом сконструированные системы форм и методов обучения;
- группировка *содержания образовательной программы* вокруг фундаментальных образовательных объектов, концентрирующих в себе основной материал;
- включение в содержание программы *фундаментальных образовательных проблем*, культурно-исторических аналогов предполагаемой образовательной продукции учеников;
- включение в программу содержания, устанавливаемого самим учеником (*личностное содержание образования*), – предполагаемой образовательной продукции учащихся (элементы творчества на уроках, тематика творческих работ и др.) [11].

Приведенная выше логика построения определяет следующий компонентный состав *учебной программы по общеобразовательным курсам*:

- смыслы учебного курса;
- цели и задачи курса;
- развиваемые личностные качества учеников (умения и способности);
- основные виды деятельности учеников;
- деятельностное содержание образования (технологии, формы и методы обучения);
- тематическое содержание программы, группируемое вокруг фундаментальных образовательных объектов; фундаментальных образовательных проблем; культурно-исторических знаний; ритмической основы конструирования программы;
- личностное содержание образования (образовательная продукция учеников);
- формы контроля, рефлексии и оценки результатов обучения [11].

*Учебная программа* – это нормативный документ, определяющий содержание образования по каждому учебному предмету и объем времени, выделяемого как на изучение предмета в целом, так и на каждый раздел и тему изучаемого материала [12].

В образовательных учреждениях используются следующие виды учебных программ:

- *типовые*  учебные программы, определяющие базовые знания, умения и навыки, систему ведущих мировоззренческих идей, общие рекомендации методического характера;
- *рабочие*  учебные программы, которые формируются на базе типовых программ и отражают специфику обучения в данном образовательном учреждении в конкретной социально-педагогической ситуации;
- *личностно-индивидуальные*  или  *авторские*  (учебные) программы, разрабатываемые и реализуемые высококвалифицированными, творчески работающими учителями [1].

По утверждению О. Ломакиной, проектирование педагогических объектов, в качестве которых может выступать *педагогическая* (методическая) система, и в том числе образовательная или учебная программа, носит *циклический* характер, последовательно включает следующие фазы-этапы: формирование стратегии (или планирование), оценку и реализацию [8].

Среди обосновываемых исследователем *принципов* проектирования образовательных объектов выделим:

- *единство культурного и образовательного пространства*;
- *многомодельность* (исследование сверхсложных объектов включает в себя элементы, относящиеся к разным формам движения системы в процессе ее функционирования);
- *динамизм* (движение системы от сущности первого порядка к сущности второго и более высокого (высоких) порядка);
- *полнота* (обеспечение реализации в спроектированном объекте системы требований к его функционированию);
- *человеческие приоритеты* (ориентация на человека, личность и индивидуальность обучаемого; главным субъектом в методической системе обучения является учащийся – участник всех подсистем, процессов или ситуаций);
- *интердисциплинарность* (модель проектирования методической системы канонизирована, универсальна и адаптивна к любым образовательным предметным областям);
- *аксиологизация* (применение такой логико-эмоциональной процедуры, как оценка, выражающая результат интерпретативного мышления учителя);

- *оптимизация* (выбор управленческих решений, связанных с улучшением, перепроектированием системы учителем);
- *аксиоматизация* (обеспечение инструментальности, параметризуемости теории проектирования образовательных систем);
- *независимость* (материальная реализация проекта не меняет природу и ее законы);
- *реализуемость* (проект в теории абстрактен, на практике приобретает свое реальное воплощение);
- *проецируемость* (установка иерархической зависимости между типом методической системы учителя и направленностью методической системы обучения);
- *диагностируемость* (организация постоянной обратной связи, реализация измерительного инструментария, мониторинг функционирования системы на практике);
- *абсолютная добровольность участия* (предоставление возможности любому субъекту образовательного процесса принять участие в проектировании);
- *завершенность* (доведение проекта до логического завершения);
- *конструктивная целостность* (установление прочной взаимосвязи между компонентами методической системы и этапами ее проектирования и реализации на практике) [8].

В современной системе образования *образовательные программы* выступают в качестве определенных *модулей* построения целостной образовательной системы, имея при этом то или иное самостоятельное модульное наполнение (Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова) [14].

Г.А. Русских выделяет в *образовательной программе педагога* три взаимосвязанные части: анализ образовательной ситуации; концепцию; комплексно-целевые программы [6].

*Анализ образовательной ситуации* своего образовательного учреждения и особенностей изучения курса, который преподает педагог, предполагают: определение тенденций изменения содержания и качества образовательных услуг педагога, выявление внешних и внутренних ресурсов, обеспечивающих обучение, выявление особенностей программного обеспечения курса, определение эффективных способов организации учебного процесса, определение перспектив профессиональной подготовки педагога. Названный анализ позволяет выделить группу *противоречий*, сложившихся в процессе преподавания определенной дисциплины, которые позволяют сформулировать проблемы и определить пути их решения. Решение выявленных проблем в практике работы педагога дает возможность получить *новое качество образования* и одновременно повысить мастерство учителя.

*Концепция программы* раскрывает целевые установки, концептуальные идеи, основные критерии определения качества образования и прогнозируемые результаты.

Под *комплексно-целевой программой* понимается адресный документ, в котором с учетом ресурсного потенциала взаимоувязаны между собой цели деятельности участников педагогического процесса, исполнители, способы достижения и сроки реализации цели.

Как считают Е.С. Заир-Бек и Е.И. Казакова [14], проектирование образовательных программ отдельного (учебного) предмета осуществляется в соответствии с основным структурным принципом построения – ориентацией на конкретные виды и уровни образовательных достижений учащихся.

В этом отношении образовательная программа – это программа деятельности участников образовательного процесса определенного типа по реализации целей базового образования соответствующего уровня [6]. Важнейшим критерием гуманистической направленности образовательной программы выделяют создание, расширение и укрепление адаптивной образовательной среды ученика [6].

Поэтому в основе проектировочной деятельности педагога (педагогического проектирования), определяющей ее специфику и структуру, лежит предварительное выделение (предпочтение) типологии программ исходя из приоритетов ее основной направленности.

Все вышесказанное позволяет сделать обобщающие выводы:

– специфика деятельности педагогов по проектированию образовательных программ заключается в продуктивно-познавательном, эвристически развивающем и гуманистически утверждаемом характере ее многогранной практической реализации;

– особенности процесса педагогического проектирования образовательных программ связаны с повышением значимости профессионального развития преподавателей как образовательных субъектов, приоритетностью (престижностью) инновационной деятельности педагогов, актуализацией компетентностного и акмеологического потенциалов профессионального становления личности;

– деятельность по проектированию образовательных программ осуществляется в последовательном (преемственном) единстве этапов воспитательно-дидактической проблематизации, структурно-целевого планирования, образовательной реализации и педагогической рефлексии;

– структура процесса подготовки педагога к проектированию образовательных программ соотносится, с одной стороны, с логикой этапов построения образовательных программ, а с другой – со структурными особенностями проектной деятельности как составляющей профессионального мастерства педагога;

– компонентная структура деятельности по педагогическому проектированию образовательных программ включает модули целеполагания, анализа образовательной ситуации, проблемного поиска, образовательных технологий и результативности; деятельность педагога в пределах выделенных модулей предполагает актуализацию рефлексивно-мотивационной и рефлексивно-прогностической сторон продуктивной активности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. – М.: Рус. яз., 1981-1982. – Т. 4. – 1982. – 683 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. – М.: Рус. яз., 1981-1982. – Т. 3. – 1982. – 555 с.

5. *Прикот О.Г.* Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы // Методист. – 2002. – № 2. – С. 44-47.
6. *Русских Г.А.* Образовательная программа педагога – средство подготовки учителя к педагогическому проектированию // Методист. – 2003. – № 6. – С. 15-22.
7. *Жидкова Н.И., Столярова И.В.* Развитие профессиональной компетентности учителя на основе овладения инновационными компонентами деятельности проектирования учебного процесса (технологический аспект). // Методист. – 2002. – № 5. – С. 18-22.
8. *Ломакина О.* Этапы проектирования деятельности // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 127-130.
9. *Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др.* Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под редакцией В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
10. *Ильина Т.В., Ушакова М.В., Шинкевич И.В.* Педагогическое программирование в учреждении дополнительного образования: методический аспект. – Ярославль: ОЦДО, 1996. – 30 с.
11. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
12. *Крившенко Л.П.* Педагогика. – М.: ТК Велби, Изд. Проспект, 2004. – 432 с.
13. *Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 126 с.
14. *Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И.* Педагогические ориентиры успеха: актуальные проблемы развития образовательного процесса: методические материалы к обучающим семинарам. – СПб.: Петроградский и К, 1995. – 64 с.

Поступила в редакцию 24.01.2015;  
в окончательном варианте 28.01.2015

**UDC 378**

**SPECIFICITY OF EDUCATORS' ACTIVITY IN EDUCATIONAL PROGRAMMS DESIGNING**

***G.M. Orlova, S.A. Gulina***

The State Technical University of Samara  
244, Molodogvardeiskaya str., Samara, 443100  
E-mail: G.M Orlova@yandex.ru

*The article studies specific features of pedagogical activity in the area of educational programs designing in sequential (successive) unity of educational and didactic problematization, structural-objective planning, educational realization and pedagogical reflection stages.*

Original article submitted 24.01.2015;  
revision submitted 28.01.2015

---

*Gulsina M. Orlova* (PhD), Associate Professor, "Pipeline Transport" Department.  
*Svetlana A. Gulina* (PhD in Technical Science), Associate Professor, "Pipeline Transport" Department.