

Теория образования и обучения

Земфира МаксUTOвна Большакова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Надежда Николаевна Тулькибаева, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВЫ, ТЕОРИИ, ТЕХНОЛОГИИ

В статье сформулированы основы трансформации образования, определяемые современным пониманием содержания компетентностной парадигмы образования, необходимости постоянного изменения содержания и структуры процесса обучения, результатом которого выступают функциональные знания и обобщённые профессиональные действия.

Ключевые слова: процесс «изменения изменений», принципы непрерывного образования, механизм непрерывного образования, формы организации обучения.

Теоретическое осмысление сущности компетентностной парадигмы и полученных результатов её реализации необходимо использовать для уточнения понятийного аппарата существующей парадигмы. Перед педагогической наукой поставлена новая задача, каким образом улучшить результаты образования в условиях принятой парадигмы? За счёт каких изменений возможно достичь предполагаемых результатов.

Условием работы компетентностной парадигмы выступает непрерывное обра-

зование, которое имеет методологическое обоснование, и принятая обществом его структура. Данное условие имеет глобальный аспект, могут быть внесены уточняющие изменения его смысла и методологических основ. Очевидно, необходимо определить ведущие факторы изменения технологий образования. Инновационные процессы выступают индикатором изменений. За основу преобразований могут быть взяты ресурсные потенциалы психолого-педагогических наук. Следовательно,

возможности осуществления психолого-педагогической направленности управления формированием функциональных знаний выступает процесс «изменения изменений» средствами инновационных процессов. Принятая методология процесса «изменения изменений» и расщепление высшего образования на уровни позволяет выделить основные дидактические принципы организации непрерывного образования.

К основным принципам непрерывного образования отнесём принципы непрерывности, соответствия и результативности. Принцип непрерывности образования играет ведущую роль, в какой-то мере изменяет сущность принципа преемственности. При этом выстраивается цепочка образования: предпрофильное (основное общее образование); профильное (старшие классы общеобразовательной школы); бакалавриат, специалитет, магистратура; послевузовское образование (аспирантура и докторантура).

Вторым принципом в условиях процесса «изменения изменений» образования назовём принцип соответствия между содержанием образования и ключевыми компетенциями, формируемыми на каждой ступени. В процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется. При этом для каждой профессии выделяются относительно устойчивые комплексы профессиональных характеристик. В зарубежной профессиональной педагогике они возведены в ранг ключевых квалификаций. К ключе-

вым квалификациям относятся: абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; креативность, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений, коммуникативные способности; способность к совместному труду и сотрудничеству, надёжность, работоспособность, ответственность.

Принцип соответствия опирается на теорию профессионально обусловленной структуры личности. Опираясь на идеи А.И. Божович, В.С. Мерлина, К.К. Платонова выделим основные элементы структуры личности: направленность, профессиональная компетентность, профессионально важные качества и профессионально значимые психофизиологические свойства [1– 3].

Направленность как элемент структуры личности выступает системообразующим фактором личности. Этот подход раздвигает границы профессионального становления личности, ибо система доминирующих потребностей и мотивов, ценностных ориентаций и установок спускается в основное общее образование. Под профессиональной компетентностью личности понимается совокупность профессиональных действий, умений и знаний, а также способов выполнения профессиональной деятельности. К основным компонентам профессиональной компетентности относятся:

- социально-правовой — знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приё-



мами профессионального общения и поведения;

- специальный — способность и готовность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать действия, умения и знания;
- персональный — способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;
- аутокомпетентность — адекватные представления о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональной деструкции;
- экстремальный профессиональный — способность и готовность действовать во внезапно усложнившихся условиях, авариях, нарушениях технологических процессов и других возникающих рисках.

Третьим принципом, реализующим процесс «изменения изменений» образования, назовём принцип результативности образования, сущность которого заключается в достижении заданного уровня теоретической и практической компетентности выпускника той или иной ступени непрерывного образования.

Всё сказанное позволяет утверждать, что содержание высшего образования изменяется в соответствии с требованиями общества. Процесс продвижения по

ступеням непрерывного образования является механизмом непрерывного образования и определяется нарушением равновесия (или соответствия) между уровнями усвоения теоретических и практических компетенций. Это нарушение равновесия выступает движущей силой принятия решения о необходимости продолжения своего образования, то есть вступление в ситуацию непрерывного образования.

Предпрофильное и профильное образование в большей степени выявляет направленность личности, определяет интерес к определённой сфере деятельности и соотносит способности личности с принимаемым выбором. Выбор сделан. Процесс дальнейшего образования осуществляется в условиях проявившейся направленности личности. Государственная политика протраивает оценку готовности и способность личности по определению качества теоретической и практической подготовки к выполнению профессиональной деятельности. Можем утверждать, если уровни теоретической и практической компетентности достаточны и соответствуют друг другу, тем самым специалист имеет возможность успешно начать свою профессиональную деятельность. Это условие можно записать как:

$$\kappa_{\text{т}} \approx \kappa_{\text{пр}}, \quad (1)$$

где $\kappa_{\text{т}}$ — коэффициент усвоения теоретических компетенций, $\kappa_{\text{пр}}$ — коэффициент сформированности практических действий.

Практическая деятельность специалиста создаёт условия в первую очередь

для совершенствования практических компетенций. Может создаваться несколько ситуаций:

- профессиональная практическая деятельность приводит в большей степени к обогащению практической составляющей; тогда κ_T не соответствует $\kappa_{пр}$;

- профессиональная практическая деятельность протраивается в основном на реализации тех действий и умений, которыми овладел в образовательном процессе, идёт процесс применения усвоенных знаний и приобретённых действий в профессиональной деятельности:

$$\kappa_T + \kappa_{пр}, \quad (2)$$

применяются на практике, но даже полностью не реализуются (девиз таких специалистов «не тому нас учили»);

- профессиональная практическая деятельность приводит к необходимости совершенствования как теоретических, так и практических компетенций. Основой для такой ситуации является умение самостоятельно работать с литературой, осуществлять саморефлексию и самооценку результатов своей деятельности:

$$\kappa_T^1 = \kappa_T + \Delta\kappa_T; \kappa_{пр}^1 = \kappa_{пр} + \Delta\kappa_{пр}, \quad (3)$$

где рассматриваем $\Delta\kappa_T$ и $\Delta\kappa_{пр}$ как прирост соответствующих компетенций.

Итак, любая из описанных ситуаций усиливает у личности направленность на продолжение образования на следующем уровне, этому предшествует этап принятия собственного решения. Результатом образовательного процесса на следующем уровне будет достижение более высокого уровня теоретических и прак-

тических компетенций и условия их соответствия:

$$\kappa_{T(n)} \approx \kappa_{пр(n)}. \quad (4)$$

Далее цикл повторится с новыми запросами, новыми возможностями в иной профессиональной деятельности. При этом происходит изменение качеств личности, развитие профессиональных способностей. Эти процессы можно довольно чётко проектировать, если выполнить анализ характера изменений каждого компонента профессиональной компетентности — создаются основы для непрерывного образования.

Основным фактором развития педагогической науки выступает её взаимосвязь с педагогической практикой. Педагогическая практика является эмпирическим фактором познания реального (педагогического) мира. При этом наблюдаемые педагогические явления есть отражение реального педагогического видения. Педагогическая практика в большей степени познаёт этот реальный педагогический мир на уровне эмпирически-творческой деятельности, находит решения возникающих задач. Педагогическая наука полученные эмпирические знания превращает в теоретические в процессе интеллектуального осмысления. Именно реальная педагогическая жизнь высветила ряд проблем, разрешение которых определили содержание изменений образования. К значимым проблемам процесса изменений отнесём явления непрерывного образования.

Остановимся на теоретическом уровне разрешения данных проблем.

Сделаем попытку определения истоков профильного образования. В основе



его лежит идея индивидуального развития человека, при этом будем говорить о развитии индивидуальных способностей личности. В педагогике хорошо известны средства индивидуализации обучения: от создания и реализации программы развития конкретной личности до идеи дифференциации. Дифференциация образования в определённом смысле и есть выражение профильного образования. При этом профильное обучение выступает более абстрактной моделью дифференциального обучения, точнее обучение по утверждённой образовательной программе определённого профиля и уровня представляет интерес для современной образовательной организации стилиориентированного обучения, при котором обучающий и обучающийся получают статус личности. Основным отличием статуса личности от субъекта является её стиль мышления.

Совпадение стилей мышления личностей обеспечивает высокий уровень референтности коллектива. Присутствие в среде обучающихся с другими стилями мышления уровень референтности коллектива снижает. При этом возникает необходимость выделения инвариативной составляющей педагогического процесса и вариативной, учитывающей другие стили мышления.

Педагогическая технология предполагает выделение максимальной выборки в коллективе, стиль мышления учащихся данной выборки определяет инвариативную часть процесса обучения. При этом характер взаимодействия преподавателя и обучающихся инвариативной части процесса обучения может простраи-

ваться на совпадении стилей обучения (преподавание и учение профильного предмета). Второй тип взаимодействия содержит в своей вариативной части педагогической технологии совпадение стилей мышления преподавателя и обучающихся в меньших выборках.

Итак, педагогическая технология с выделением инвариативной составляющей учебного процесса должна обеспечить взаимодействия между типом мышления преподавателя и типом мышления обучающихся коллектива.

Модель такой технологии может быть представлена следующим образом при выделении нескольких типов мышления преподавателей (А, С, Р) и типов учения (а, с, р):

- в наиболее значимой референтной группе, представляющей содержание инвариативной части учебного процесса:

$$A \leftrightarrow [a_{\max}], C \leftrightarrow [c_{\max}], P \leftrightarrow [p_{\max}];$$

- создание референтных групп из меньшего количества обучающихся:

$$A \leftrightarrow [a], C \leftrightarrow [c], P \leftrightarrow [p];$$

- управление иными взаимоотношениями в малых группах:

$$A \leftrightarrow [c], C \leftrightarrow [a], P \leftrightarrow [a],$$

$$A \leftrightarrow [p], C \leftrightarrow [p], P \leftrightarrow [c].$$

Индивидуальный подход в образовании может найти выход в создании вариативных педагогических теорий. Стилевая педагогика выступает таким вариативным подходом [4].

Процесс развития науки, в частности педагогической, непрерывный. Но наука

тесно связана с практикой и опирается на её закономерности, взаимосвязи. Как правило, систематически происходит изменение той или иной отрасли. В особых случаях осуществляется модернизация всей совокупности отраслей. Причиной такой системной модернизации могут выступать факторы социальных изменений развития общества. Такие явления наблюдаются в отдельно взятой стране на этапе изменения политического строя. При этом обнаруживается закономерность последовательности сфер хозяйства, вступающих в эпоху преобразований. Как правило, система образования выступает обслуживающей отраслью определённого политического и экономического уклада страны (и могло быть наоборот). Поэтому названная сфера в какой-то мере завершает процесс преобразований. Система образования нуждается в постоянных изменениях в соответствии с социальными и экономическими свершившимися преобразованиями. Рейтинг последовательности преобразований отраслей хозяйства сейчас не обсуждаем. Исходим из постулата необходимости преобразования системы образования. Исходным звеном модернизации (трансформации) системы образования выступает общее образование. Именно сущность процесса преобразования общего образования (как ведущего звена системы образования) определяет содержание модернизации других звеньев этой системы. Системный анализ позволяет утверждать, что в рейтинге важности далее выступает система педагогического образования. Именно она, которую понимаем как целостное един-

ство педагогической теории и профессионально-педагогической практики, обязана обеспечить реализацию педагогической практики общего образования в новой структуре и новом содержании.

Вузовская методика призвана разрабатывать как теорию, так и технологию воспитания и обучения молодёжи на данном этапе развития педагогической науки. При этом основу создания новых технологий могут представлять типы обучения. Именно осознание типов обучения позволит осуществить рефлексию своей деятельности каждому преподавателю.

Выделим на основе анализа теории и практики вузовского обучения основные формы обучения, рассматривая обучение как сложный процесс, который можно представить деятельностью преподавания и деятельностью учения обучающихся:

- классическая форма организации обучения — преподаватель полностью определяет содержание материала, методы работы. При этом обучающийся процесс учения регулирует сам;
- освоение методов учебного познания — преподаватель в содержание материала включает методы учебного познания, тем самым начинает процесс регулирования учения;
- освоение образцов конкретных технологий — преподаватель раскрывает технологию своей деятельности. При этом обучающийся имеет образцы деятельности преподавания, которые он соотносит с собственной деятельностью учения



и собственной рефлексией процесса и результата обучения;

- перевод обучающегося в ситуацию субъекта собственной деятельности — преподавание выстраивается на сознательном учёте индивидуальных особенностей обучаемых, т.е. преподаватель задумывается о методах работы в соответствующей аудитории, признавая за студентами право быть индивидуальностями;
- преподаватель выстраивает взаимодействие на основе знаний особенностей мышления обучающегося, анализа собственного мышления. Данный тип обучения даёт совер-

шенно новые знания — знания о самом себе, своих особенностях мышления, о структуре своей будущей педагогической деятельности на основе изучения собственного стиля мышления.

Утверждение, что кадры решают всё, определяет направленность движения педагога к акмеологическим высотам. При этом особое внимание необходимо уделить вузовскому преподавателю: его предметным знаниям, которые определяют его как профессионала в предметной области. Но существует не менее важная область педагогических знаний — знания профессионала-педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1995. — 352 с.
2. *Мерлин В.С.* Очерк теории темперамента. — М: Просвещение, 1964. — 303 с.
3. *Платонов К.К.* О системе психологии. — М.: Мысль, 1972. — 216 с.
4. *Тулькибаева Н.Н.* Педагогика: взаимосвязь теории и практики в условиях модернизации и образования: монография / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова. — Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2008. — С. 74–78.