

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

И.В. Молочкова

Анализируются проблемы модернизации профессионального образования с точки зрения современной науки; выделяются парадигмальные аспекты, актуальные для образования в постиндустриальном обществе; обозначаются основные методологические ориентиры проектирования образовательного процесса в вузе с позиций культурологии, аксиологии, системно-антропологической психологии.

Ключевые слова: гуманитарный потенциал образования, модернизация образования, ключевые компетенции, онтопедагогика.

Постиндустриальный этап развития характерен интегративными процессами и гуманитаризацией науки, многообразием культур и человеческой деятельности, отказом от техногенного варианта цивилизации, резким ускорением темпов развития, чем предопределяет проективную направленность и интегративно-метапредметный характер образования. К сожалению, структура и содержание образования сегодня, как отмечают исследователи, не соответствуют структурам современной культуры и человеческой деятельности, поскольку из трех форм «духовной предметности» – знания, ценности и проекта – в пространстве образования находит должное отражение, по сути, одна – знание [8].

С завершением эпохи индустриализации узкопредметная дифференциация знания и культуры уступает место межпредметной интеграции и синтетическим формам знания и метапредметам, а точнее – «неклассическим» дисциплинам, которые сочетают в себе содержание и методы как научно-рационального, так и гуманитарного характера, например, информатика, экология, дизайн и т. д.

В итоге, речь идет о таком образовании, которое перестает быть «знаниевым», «рационально-просвещенческим», упрощенно «зуновским», а становится механизмом «окультурации» человека и организации индивидуальной траектории развития личности. Новая парадигма так или иначе ассоциируется с углублением и развитием гуманитарно-культурологических, культуротворческих и этико-эстетических начал.

Как парадигмальный аспект образования **проективность** означает: учет высокой *дина-*

мичности переживаемой фазы культурно-цивилизированного развития; *вариативность* и принципиальную *конструируемость* образования с целью обеспечения его соответствия потребностям и историческим перспективам развития [8]. Попытка модернизации системы образования в нашей стране направлена в первую очередь на создание механизма ее устойчивого развития, обеспечения ее соответствия социальным требованиям, результативности и эффективности, повышения конкурентоспособности выпускников учреждений профессионального образования на внутреннем и внешнем рынках труда.

Соответственно основными направлениями модернизации выступают:

- обеспечение современного *качества* образования;
- расширение *доступности*, массовости образования;
- принятие мер по сохранению и укреплению *здоровья* обучающихся;
- повышение общественного и государственного *статуса* педагогического работника;
- усиление *взаимосвязи* образовательных учреждений с общероссийскими и местными рынками труда;
- повышение *качества* образовательного процесса;
- обучение русскому *языку* как средству государственного и международного общения.

Если говорить о профессиональном образовании, то основным направлением его модернизации является вхождение России в Европейское пространство высшего образования. Результатом усилий в данном направлении стало подписание 18 мая 2007 года мини-

страми образования стран-участниц Болонского процесса Лондонского коммюнике. В этом документе были четко определены задачи, которые должны решать высшие учебные заведения на современном этапе:

- подготовка студентов к *активной роли* в демократическом обществе;
- подготовка студентов к их будущей *профессиональной деятельности и личностному развитию*;
- создание и поддержание передовой *базы знаний* и содействие в развитии научных *исследований и инноваций*.

Проводимая в нашей стране модернизация высшего профессионального образования (ВПО), по мнению В.А. Иванникова, имеет две составляющие. Первая нацелена на то, чтобы приблизиться *по форме* к западной модели высшего образования. Она предполагает два уровня образования, учет объема прослушанных курсов в новых единицах (в кредитах – вместо учебных часов), новые правила выбора профессии, новую форму документов и пр. К сожалению, обсуждение реформы ведется в основном по этой первой составляющей, имеющей значение для финансирования образования и его организационной стороны.

Главное же второй составляющей – *сохранение и технология образования*, которые существенны для любых форм и вариантов образования, поскольку *качество образования* определяется главным образом содержанием и методами обучения, мотивацией студентов и уровнем квалификации преподавателя, хотя и финансирование при этом может сыграть свою роль [3]. Отмечается, что требования, которым должна соответствовать система образования в зарождающемся постиндустриальном обществе, опираются на понимание *векторов* развития информационного общества и позволяют с их учетом выстроить *опережающую*, а не реактивную *политику развития образования* [1].

Для выделения этих векторов и связанных с ними требований к системе образования предлагается обратить внимание на четыре аспекта, так или иначе задающие *логику развития образования*.

- Первый аспект касается вопросов *целесообразности* и напрямую связан с проблемами педагогической аксиологии.
- Второй аспект затрагивает проблему *содержания образования* и развития тех способностей личности, которые необходимо

транслировать новым поколениям учеников и учителей для их успешной самореализации в условиях информационного общества.

- Третий аспект развития системы образования связан с решением задачи выбора образовательных *технологий*.
- Четвертый аспект определения логики развития образовательной системы касается проблемы *ресурсов* (финансовых, материальных, правовых, организационных, кадровых) [1].

Трудно не согласиться с мыслью о том, что в идеале ВПО должно обеспечивать понимание учащимися профессиональной области и умение создавать новые технологии, в норме – формировать умение осваивать новые технологии ближайшего будущего из своей профессиональной области [3]. При этом профессиональное образование должно предоставлять специалисту возможность *понимать человеческую цену* внедрения новых технологий и техники, принимаемых производственных, экономических и политических решений.

Таким образом, все более очевидными становятся на современном этапе развития российского общества требования к профессиональному образованию с позиций психолого-педагогической науки:

- контекстный и компетентностный подход к отбору содержания и методов обучения;
- проектный подход к организации форм обучения;
- субъектный подход в педагогическом общении и взаимодействии;
- применение новейших информационных технологий в качестве дидактических средств.

Последние десятилетия двадцатого века были отмечены активными процессами онтологизации психологической науки. Это позволило, с точки зрения историко-системного анализа [4], зафиксировать тенденцию перехода научного психологического познания на уровень изучения метасистем, позволяющий рассматривать человека как открытую самоорганизующуюся систему, а его эволюцию – как усложнение его системной организации. В результате, в науке постепенно становятся доступными пониманию такие сложные феномены как «многомерный мир человека», «субъективная реальность», «событийная общность», «ко-эволюция сообществ» (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева,

В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов, В.Я. Ляудис и другие).

Поскольку конечной целью модернизации является переход к образовательному, динамично развивающемуся обществу с высоким уровнем духовной, правовой, профессиональной культуры, постольку неизбежным является переход от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме, которая в полной мере может позволить реализовать аксиологическую функцию образования. Выявление гуманистического потенциала образования, его отношения к человеку как субъекту познания, общения и творчества связано с рассмотрением аксиологических (ценностных) аспектов образования, основными идеями которых выступают: *универсальность и фундаментальность, гуманистические ценности, единство целей и средств, приоритет идеи свободы*.

По своим целевым функциям гуманизация образования представляет собой процесс, направленный на развитие личности как *субъекта* творческой деятельности. В то же время, гуманизация является ключевым моментом нового *педагогического мышления*, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса, основным смыслом которого становится развитие личности. И тогда совершенно обоснованно ведущим принципом образования становится *непрерывное* общее и профессиональное *развитие* личности, предполагающее формирование готовности у человека к постоянному самоопределению и самоизменению [7].

При решении проблемы содержания образования в первую очередь следует учитывать такую характерную черту информационного общества, как нарастающий темп изменений окружающего нас мира. Система образования может помочь человеку угнаться за потоком перемен и не потерять самого себя, если в обществе будет установка на проектирование *«мобильного образования в мобильном мире»* [1, с. 80]. При этом суть мобильного образования рассматривается как его гибкость, доступность к знаниям, вариативность программ школьного, профессионального и дополнительного образования взрослых. В условиях информационного общества *ключевой способностью*, которая должна формироваться в различных формах учебной, игровой и профессиональной деятельности, должна стать *способность к обучению*.

Развитие способности к обучению тесно связано с тем, что именно информационное общество в известном смысле обречено на широкое стимулирование разных видов *непрерывного* образования, перехода от традиционного для индустриального общества «образования на всю жизнь» к постоянно обновляемому «образованию через всю жизнь» [1]. Как известно, высшее профессиональное образование включает в себя три самостоятельные, хотя и взаимосвязанные части:

- *новое понимание мира* и места человека в нем, степень *погружения человека в культуру*;
- формирование *профессионального мышления*, предполагающего в том числе возможность разбираться в ряде родственных профессий;
- овладение *ремеслом*, приобретение профессиональных знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности в определенной сфере науки и практики [3, с. 48].

С этой точки зрения особую актуальность приобретает вопрос о профессиональной культуре специалиста, который напрямую связан с вопросом о его профессиональном самосознании. В процессе конкретизации понятия профессиональной культуры, как отмечает О.В. Орлова [6], возникают мысли о профессиональной *этике, толерантности, единстве теоретической и практической* подготовки. Однако есть и другие немаловажные аспекты, на которые она обращает наше внимание, в частности, это такие *составляющие профессиональной культуры*, как степень *саморефлексии, уровень включенности в профессиональное сообщество, широта общекультурного кругозора*. Каждый из этих аспектов, в свою очередь, связан с важными для профессионального становления процессами и может выступать в качестве *ключевых компетенций* специалиста, независимо от направления его профессиональной подготовки.

Саморефлексия обнаруживает тесную связь с процессом самопознания; с супервизией как возможностью объективного анализа деятельности и сопровождения профессионального роста; с самообразованием и повышением профессиональной квалификации.

Включенность в профессиональное сообщество позволяет осуществлять обмен опытом, способствующий не только повышению квалификации, но и осуществлению взаимной

поддержки как профилактики профессионального «выгорания»; развивать навыки командного взаимодействия; своевременно получать информацию об актуальном состоянии и направлениях развития современной науки и практики.

Широта общекультурного кругозора способствует более высокому уровню профессионального самосознания, осознанию социальной значимости своей профессии, ответственному целеполаганию; укреплению у психолога таких способностей, как открытость миру, гибкость, толерантность, креативность; видению межпредметных связей и, следовательно, возможности профессионального развития при опоре на смежные области научного знания.

Гуманитарный подход к образовательным процессам, с точки зрения С.Л. Братченко, заключается в том, чтобы видеть в них не только учебные процедуры, а нечто гораздо большее и значимое: живых людей и складывающиеся между ними человеческие отношения [2].

Таким образом, в современных условиях все более актуальной становится задача разработки критериев эффективности образовательного процесса, которые бы отражали, в первую очередь, его гуманитарный потенциал. При разработке принципов гуманитарной экспертизы образования в качестве таких критериев выделяются: ценности и цели образовательного процесса; личная значимость и осмысленность; ведущая активность; модальность познания; роли участников образовательного процесса; технологичность; вариативность; интегрированность и гармоничность; критерии и способы оценивания; стиль общения [2].

В то же время, нельзя игнорировать тот факт, что, несмотря на декларацию процессов гуманизации и гуманитаризации образования на государственном уровне (в законах «Об образовании», «Стратегии модернизации содержания общего образования» и т. д.), в реальности в российской школе и в вузе мало что меняется в сути тех отношений, в которые вступают участники образовательного процесса.

Происходит это, по-мнению автора теории психологических систем (ТПС) В.Е. Ключко, вследствие того, что подлинная гуманизация образования возможна только в том случае, если образовательные модели выйдут за пределы концепции воспроизведения. Именно мера выхода за эти пределы и

может означать степень их гуманизации [4, с. 156]. Определяющим показателем отнесения образовательной модели к воспроизводящей определяется ее направленность на достижение конкретного результата или цели, в качестве таковой подразумеваются «трансляция», «присвоение», «усвоение» и «воспроизведение» опыта предшествующих поколений. Итогом реализации усилий по достижению поставленных целей является закрепление пассивно-страдательной позиции человека во взаимоотношениях его с миром культуры. Причем постепенно эта позиция приобретает характеристики пассивно-потребительской не только в условиях образования, но и в системе жизненных отношений человека в целом.

В этой связи чрезвычайно важным представляется поиск психологических оснований разработки образовательной модели, которая В.Е. Ключко названа «онтопедагогикой» [4]. Поскольку теория психологических систем понимает человека как особую психологическую систему – открытую и продленную в мир, имеющую пространственно-временную (хронотопическую) организацию, многомерный мир человека выступает тем, что выражает его сущность, его самость.

Соответственно онтопедагогика имеет целью создание условий, в которых оптимально осуществлялось бы становление человеческого в человеке – ценностно-смыслового мира человека с подвижной, открытой в окружающую среду (природную, социальную, культурную) границей, где степень открытости означает степень психологического здоровья всей системы [4, с. 163].

В теории психологических систем убедительно доказывается необходимость перехода в образовании и в науке от «парадигмы отражения» к «парадигме порождения», скрытым идеалом образования в которой выступает суверенный человек, то есть человек, понимающий смысл и ценность того, что он делает, и способный сам строить и перестраивать свой образ мира и образ жизни. Тогда становится понятно, что ближайшими практическими задачами в области образования становится разработка педагогических технологий онтопедагогики в виде «техник человекообразования» через использование психологических механизмов усложнения системной организации человека: смыслообразования, смыслопорождения, смыслопередачи, целеобразования, рефлексии, персонализации, персонификации.

В этом контексте трудно не согласиться с мнением [5] о том, что одним из значимых показателей психологических изменений участников образовательного процесса может выступать информация о различных проявлениях становления субъектности непосредственно в образовательном процессе. Областью исследования психологических изменений в образовании становятся психологические характеристики усложнения системной организации человека, индикаторами которого выступают суверенизация, уровневая организация сознания, психологические механизмы усложнения.

Литература

1. Асмолов, А.Г. О приоритетах государственной образовательной политики России / А.Г. Асмолов // *Российский психологический журнал*. – 2005. – Т. 2. – № 2. – С. 72–83.
2. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
3. Иванников, В.А. Проблемы подготовки психологов / В.А. Иванников // *Вопросы психологии*. – 2006. – № 1. – С. 48–52.
4. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В.Е. Ключко. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
5. Красноярецова, О.М. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов / О.М. Красноярецова // *Сибирский психологический журнал*. – 2005. – № 22. – С. 129–134.
6. Орлова, О.В. Проблема профессиональной культуры психологов как основы формирования профессиональной модели психолога образования в общекультурном контексте / О.В. Орлова // «Психология образования: проблемы и перспективы»: материалы Первой междунар. науч.-практ. конф., Москва, 16–18 декабря 2004 г. – М.: Смысл, 2004. – С. 337–338.
7. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
8. Тхагапсоев, Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // *Педагогика*. – 1999. – № 1. – С. 106–110.

Поступила в редакцию 18 июля 2011 г.

Молочкова Ирина Владимировна. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск; 8(351)267-98-96, e-mail: imirina9@gmail.ru

Irina V. Molochkova. Candidate of pedagogic sciences, thi Senior lecturer of Department of Developmental Psychology, South Ural State University, Chelyabinsk; 8(351)267-98-96, e-mail: imirina9@gmail.ru