(cc) BY

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Тягунова Юлия Владимировна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ)
г. Челябинск, Челябинская область
Тамбиев Сергей Геннадьевич
канд. пед. наук, полковник, начальник кафедры
ФГКВОУ ВПО «Череповецкое высшее военное инженерное
училище радиоэлектроники» Минобороны России
г. Череповец, Вологодская область

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕСУРСОРАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-НАУЧНОГО ПРОЦЕССА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: *статья описывает существующие в истории высшей школы России модели проектирования образовательно-научного процесса в вузах. Они рассматриваются как предпосылки зарождающейся технологии проектирования Основных образовательных программ высшего образования, направленных на развитие человеческого ресурса субъектов образования.*

Ключевые слова: *практические предпосылки, проектирование образовательных программ, человеческие ресурсы образования.*

Необходимость более глубокого осмысления фундаментальных оснований и предпосылок педагогической науки, исследования ее взаимодействия с философией и культурой стала следствием эволюционного преобразования в понимании структуры научного педагогического знания. Мы наблюдаем отражения этих изменений в содержании паспорта научной специальности «Педагогические науки», а также в перераспределении доли научных исследований по определенным позициям паспорта. Все чаще исследователи обращаются к педагогическому проектированию различных уровней образовательного процесса, что требует изучения оснований (предпосылок) данного явления [4].

В результате работы отечественных исследователей в науке было уточнено понятие предпосылочного знания [1; 2]. Им названа исторически изменяющаяся система знания, которая отражает отношение человека к миру, его способ видения, понимания и оценки действительности, своего места в ней. Кроме того, было установлено, что гуманитарное, в том числе педагогическое знание, в существенной степени опирается на ценностно-мировоззренческую и социокультурную позицию исследователя. Так были определены главные компоненты в структуре предпосылок:

– нормы и идеалы, формирующиеся как формы общественного сознания и получившие в практике педагогических исследований название нормативных предпосылок;

– философские категории, понятия (в том числе допонятийные формы) и принципы, названные теоретическими предпосылками;

– концепты здравого смысла, отраженные в практических предпосылках.

Все предпосылки проектирования образовательного процесса в университете были исследованы методом ретроспективного анализа движущих сил развития педагогического проектирования. В итоге были выявлены тенденции и направления его развития. С результатами этих исследования можно ознакомиться в статьях и монографии [3; 4]. Данная статья нацелена на освещение практических предпосылок проектирования образовательно-научного процесса университета.

В целях выявления практических предпосылок проектирования образовательно-научного процесса в университете, а также оценки современного состояния практики, исследования и анализа необходимости преобразований характеристик поставлены и решены следующие задачи:

– выявление и сравнение характерных признаков традиционных для российского ВО моделей проектирования;

– поиск и анализ резервов совершенствования процесса проектирования.

Первой задачей стало определение критериев и сравнение характерных признаков традиционного для российского высшего образования процесса проектирования образовательно-научного процесса. Решение задачи преимущественно базировалось на методах сбора данных (опросные методы, наблюдение, изучение документации и др.) и теоретических методах исследования (сравнения, анализа, теоретического осмысления и обобщения сведений, полученных в ходе сбора данных). Источниками сведений послужили опубликованные на сайте МИНОБРНАУКИ документы о порядке лицензирования и аккредитации основных образовательных программ высшего образования, ГОС второго поколения, ФГОС третьего поколения, ФГОС 3+, перечень Федеральных законов, обеспечивающих переход на двухуровневую систему ВО.

Анализ документов позволяет сделать вывод, что проектирование образовательно-научного процесса в российских университетах фиксируется в форме Основной образовательной программы высшего образования (далее ООП ВО). Опираясь на понимание проектирования как деятельности, на результаты теоретического исследования документов и опыта отечественного проектирования, в качестве критериев по которым осуществлялось изучение и сравнение моделей проектирования нами были определены следующие признаки: субъекты, цели, содержание, средства (технология), механизмы обеспечения качества, структура ООП, результаты проектирования ООП ВО.

Второй задачей стало сравнение двух моделей проектирования ООП ВО в нашей стране: предметно-знаниевой и компетентностной. Наибольший опыт проектирования российская система ВО накопила в области предметно-знаниевых ООП ВО. Их проектирование осуществлялось с 1992 года с момента вступления в силу Федерального Закона «Об образовании в РФ», в котором был впервые введен сам термин ООП и описана методика данного процесса.

Такие модели проектирования довольно быстро распространились в практике профессионального образования. Направленность на развитие человеческого ресурса в рамках данной модели успешно стала отражаться в распростра-

нении не только в образовательных организациях, но и на производстве, что зафиксировано в концепции обучающейся организации. Суть концепции состоит в том, что организация, ориентированная на образование работников на всех уровнях иерархии, положив этот ориентир в основу своей стратегии, в результате будет развиваться и изменяться сама, провоцируя дальнейшее развитие человеческого ресурса своих работников.

В таких организациях функция развития человеческих ресурсов реализуется в:

– в программах развития духовной культуры и системы образования;

– совершенствовании имеющегося у сотрудников уровня образования, переподготовки и повышения их квалификации, ориентации на модель опережающего обучения;

– изменении содержания труда, форм его организации и мотивации;

– рационализации методов подбора, оценки, аттестации кадров, продвижения работников и т.д.

Основанием для созидания предметно-знаниевой ООП ВО стали сложившиеся в поле конкретной профессии знания в определенных предметных областях. Ядром структуры ООП ВО являлся учебный план, который формировался из перечня дисциплин, содержание и объем которых устанавливалось ГОС. Для реализации программы предусматривалась традиционная технология ведения занятий в лекционной форме, в форме практических и лабораторных занятий. Оценка качества производилась в ходе определения соответствия характеристик ООП ВО установленным в ГОС требованиям к ее реализации и результатам ООП реальности. Результаты освоения ООП ВО определялись в ГОС через глаголы-модусы: должен знать (содержание определенных разделов дисциплин) и должен уметь (выполнять действия в рамках данных дисциплин на основе полученных знаний).

Процессы интеграции и глобализации в образовании, переход к рыночной экономике привели к тому, что предметно-знаниевая модель образовательной программы перестала отвечать вызовам времени, ввиду своей косности. Жестко

определенный перечень разделов дисциплин, обязательных к усвоению в программе, отрыв содержания дисциплин от реальной профессиональной деятельности недостаточно практически готовили выпускника к его будущей профессии, что, в конце концов, на практике отразилось в нежелании работодателей принимать выпускников вузов без достаточного опыта работы. Это привело к снижению уровня конкурентноспособности выпускников и реального сектора экономики, оставшегося без молодого пополнения, владеющего современными знаниями науки. Поэтому ведущим методологическим основанием проектирования ООП ВО государством ныне заявлен компетентностный подход, основная миссия которого в процессе профессиональной подготовки дать возможность студенту приобрести опыт профессиональной деятельности.

С введением в 2010 году ФГОС-3 государство сориентировало образование на проектирование компетентностных ООП ВО. Изучение педагогической практики показало, что к 2011 году произошел переход от предметно-знаниевой модели образовательной программы в ВО к компетентностной.

Компетентностная модель проектирования образовательно-научного процесса в университете, по замыслу разработчиков, должна преодолеть недостатки предметно-знаниевой модели в следующих направлениях, представленных в таблице.

Предметно-знаниевая	*Компетентностная*
Косность в содержании и технологиях	Инновации
Отрыв от практики	Практико-ориентированность на будущую профессиональную деятельность
Инвариантность образовательной траектории студента	Многовариантность образовательных траекторий студента
Безучастность субъектов, реализующих ООП ВО к ее созиданию	Партнерство субъектов в проектировании образовательно-научного процесса

Было выявлено, что в рамках компетентностного подхода, проектирование образовательной программы основывается на следующих его ориентирах.

1. Государство, ориентирует вузы на инициативу и самостоятельное проектирование образовательно-научного процесса. Не умаляя роли научного сообщества вуза, государство обязует его обеспечить работодателям и студентам

реальную возможность участвовать в проектировании, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ для студента или организации. Таким образом, государство, как учредитель, декларирует в ФГОС-3 свои требования к перечню субъектов проектирования компетентностной ООП ВО и полю их деятельности.

2. Образовательная программа содержит описание признаков ожидаемого (планируемого) уровня компетентности в некоторой образовательной и профессиональной области, называемой компетентностной моделью выпускника.

3. Основу образовательной программы составляет набор межпредметных образовательно-научных задач-ситуаций, направленных на формирование определенных компетенций, который выстраивают последовательно в соответствии с возрастанием полноты, проблемности, новизны, практичности.

4. Составной частью образовательной программы является определенная традиционная для выпускающей кафедры и вуза педагогическая технология организации образовательно-научного процесса, которая детализируется в программах формирования компетенций. Детализация технологии может доходить до описания алгоритмов и эвристических схем, организующих деятельность студентов по преодолению затруднительных ситуаций. Проектирование образовательно-научного процесса предусматривает и технологии консультирования, педагогического сопровождения, и поддержки студентов, в их самостоятельной работе, нашедших отражение в учебных планах.

5. При проектировании образовательной программы, в ее состав включают внеучебные мероприятия для формирования у студентов некоторых компонентов общекультурных компетенций.

6. В основании проектирования образовательно-научного процесса в университете государство рекомендует заложить определенные возможности вуза в развитии общекультурных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера), его способность сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для социализации личности.

В этих ориентирах довольно четко прослеживается рекомендация на развитие человеческого ресурса студента: в его вовлечении в проектирование, в возможности учиться по индивидуальной траектории, в самом содержании общекультурных компетенций и др. Это является несомненным преимуществом модели. Однако само понимание человеческого ресурса ограничивается компетенциями и невнятным описанием личных качеств, необходимых для социализации, что делает ориентир ущербным, частным.

Анализ компетентностного процесса проектирования ООП ВО был нацелен на выявление его преимуществ. Так очевидны профессиональная практико-ориентированность, реальное участие субъектов образования в проектировании ООП ВО, межпредметный характер содержания образования, интерактивность технологий его реализации, сравнительная открытость процедуры оценки качества. Вместе с тем наибольший интерес представляет выявление и анализ недостатков проектирования образовательно-научного процесса в рамках компетентностной модели.

Во-первых, модель лишь условно динамична. Основной перечень компетенций установлен жестко, в то же время изменения во внешней среде происходят непрерывно. Их скорость и масштаб зависит от социально-экономических, демографических особенностей региона, специфики отрасли, для которой вуз готовит выпускников и конкретно организаций, в которых планирует работать выпускник. Однако, ни на нормативном уровне, ни в теории не обнаружен регламент данного процесса, что, правомерно можно отнести к недостаткам компетентностной модели ООП ВО, поскольку возникает очевидное противоречие между необходимостью вузов исполнять декларацию и отсутствием рекомендованных методик ее исполнения.

Во-вторых, не определены пределы применения спроектированной образовательной программы, что в теории динамического моделирования является недопустимым. Однако, показатели, по которым можно было бы судить о необходимости коррекции ООП ВО, не обнаружены ни в нормативных документах, ни

в теории и ни в методике ВО. В результате коррекция ООП носит реактивный, а не плановый характер, что существенно влияет на ее результативность

Третьим существенным недостатком является отсутствие механизма согласования интересов субъектов проектирования. Не ясно, какова роль и где допустимые границы участия каждого в процессе проектирования? К какому типу относится взаимодействие этих субъектов (контрактное, договорное, соглашенческое партнерство, сотрудничество или иерархия) и на каких основаниях оно будет осуществляться.

В-четвертых, очевидна неопределенность в процедуре оценивания качества проекта ООП ВО. Так основанием для включения дисциплины в учебный план ООП ВО является ее значимость в формировании компетенции. Однако, оценивается результат освоения дисциплины (указывается в приложении к диплому), а не сформированность компетенции. Оценка осуществляется преподавателем, последним читающим дисциплину, хотя участие в формировании компетенции принимают несколько преподавателей, в том числе работодатель.

В-пятых, в методике проектирования компетентностной ООП заложена угроза чрезмерного увлечения университета прикладной ориентаций образовательного процесса в угоду требованиям рынка труда. Вместе с тем университет, по Закону об образовании обязан интегрировать образование и науку, в том числе фундаментальную, а также развивать не только прикладные компетенции, но и общекультурные, личные качества и заботиться о сохранении здоровья субъектов образования.

Таким образом, компетентностная модель хоть и является более совершенной по отношению к предметно-знаниевой, обладает недостатками, требующими устранения:

– нацелить модель на развитие всего человеческого ресурса: компетенций, личных качеств, здоровья субъектов образования;

– сделать модель еще более динамичной;

– превратить взаимодействие субъектов образования в партнерство в проектировании ОНП;

– придать открытый характер процессу оценки качества проектирования ОНП;

– планировать изменения в проекте ОНП;

– преобразовать прикладной характер компетенций в фундаментально-прикладной.

Переход к ФГОС 3+ в свою очередь обусловливает необходимость перехода к новой модели проектирования О

ОП ВО. В нашем исследовании такая модель получила название ресурсоразвивающей модели проектирования ООП ВО, а ее описание явилось целью диссертационного исследования.

Список литературы

1. Микешина Л.А. Ценностные предпосылки в структуре научного познания. – М., 1990.

2. Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. – М., 2000.

3. Тягунова Ю.В. Развитие человеческих ресурсов в образовательно-научном процессе университета // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки. – Том 6. – №4. – Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2014. – С. 41–49.

4. Тягунова Ю.В. Теория и технология проектирования образовательно-научного процесса в университете: Монография, Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2014. – 195 с.