

- университетских округов России, Казань, 15-16 мая 2009 г./Под редакцией И.В. Терентьевой. – Казань: Казан.гос.ун-т, 2009г.- с. 143 – 147.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
6. Нугуманова Л.Н. Формирование готовности учащихся профильной школы к техническому труду Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука» МАНПО, №5, 2009. – С. 66-71.
7. Скобельцына Е.Г. Профессиональная ориентация учащихся. Из опыта работы МАОУ «Лицей им. Н.И. Лобачевского при Казанском государственном университете» Вахитовского района г. Казани //Университетский округ: развитие инновационного потенциала образовательной системы региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 3 декабря 2009 года.: В 2-х ч. Ч.1 – Н.Новгород. – 2010 г. - с. 104 – 106.
8. Скобельцына Е.Г. Профессиональное саморазвитие учителя – необходимое условие повышения качества образования (из опыта работы МАОУ «Лицей им. Н.И. Лобачевского при КГУ»)// Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем: материалы Всерос. науч. конф./ под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. - с. 474 - 478

УДК 378

Олейникова О. Н.¹, Муравьева А.А.²

¹д.п.н, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru

²к.ф.н., ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru

**СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы становления основных принципов и трендов развития педагогики профессионального образования, отвечающие потребностям общества знаний и постиндустриальной экономики. Рассмотрение этих вопросов осуществлено на примере ряда зарубежных стран, где в течение последних десятилетий проводятся серьезные теоретические и практико-ориентированные исследования в области смены парадигмы профессионального образования, а также на опыте авторов настоящей статьи в части модернизации среднего профессионального образования в России.

Особое внимание уделено таким вопросам, как социально-конструктивистские основы современной парадигмы профессионального образования, студенто-центрированное обучение, модульные программ, результаты обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, общество знаний, студенто-центрированное обучение, обучение в процессе деятельности, результаты обучения, социальный конструктивизм, качество обучения, модульные программы

Oleynikova O. N.¹, Muraveva A.A.²

¹Professor of Pedagogy, Director of Centre for VET Studies, Russia Moscow, observatory@cvets.ru

²PhD, philology, senior expert, Centre for VET Studies, Russia Moscow. observatory@cvets.ru

BACKBONE SIGNS OF MODERN PEDAGOGICS OF PROFESSIONAL

EDUCATION

Abstract: The article addresses key principles and trends underpinning vocational education and training development that respond to the needs of knowledge-based post-industrial economy. The issues under consideration are viewed against the background of countries known for decades for serious theoretical and practical research relating to the change in the vocational education and training paradigm, as well as to the authors' own experience of VET modernization in Russia.

Special focus is laid on such issues as student-centred teaching and learning, modular curricular, quality systems, social constructivism, learning outcomes.

Key words: vocational education and training, knowledge-based economy, student-centred teaching and learning, learning by doing, learning outcomes, social constructivism, quality of education and training, modular curricula.

Профессиональное образование в современном контексте становления экономики и общества знаний неизбежно ориентировано на модернизацию для удовлетворения потребностей различных целевых групп, оптимизации затрат (особенно в ситуации затянувшегося кризиса) и повышения его привлекательности для населения. В результате произошел пересмотр всей парадигмы профессионального образования, включая систему управления качеством, методику и роль преподавателей и мастеров производственного обучения [2].

Одним из путей реализации новой парадигмы является совершенствование самого процесса обучения с точки зрения осуществляемых в его рамках, так называемых мета-когнитивных процессов, которые предполагают понимание обучающимися собственных познавательных процессов, постоянную рефлекссию относительно этих процессов, их самооценку и постоянное управление ими.

Самооценка – в свою очередь – предполагает рефлекссию относительно собственных знаний и способностей, включая понимание того, что человек знает, как он думает и где и почему он применяет знания и стратегии. Управление процессом собственного познания (когнитивным процессом) относится к планированию и реализации соответствующих стратегий и их адаптации к изменяющимся ситуациям. Вышеуказанное означает перенос ответственности за обучение с преподавателей на обучающихся, что должно быть подкреплено соответствующей организацией учебного процесса и обучающей среды.

В контексте убыстрения темпов изменений в сфере экономики и в социальной сфере такой подход является наиболее эффективным, поскольку позволяет дать обучающимся возможность освоить результаты обучения/компетенции, развивая их способности обучаться в течение всей жизни.

В центре современной парадигмы и педагогики профессионального образования и обучения находятся результаты обучения [6]. Теоретическая основа использования результатов обучения при проектировании программ подкреплена многочисленными исследованиями [11], включая принципы и теории социального конструктивизма, являющиеся производными от зон ближайшего развития Выгодского, разработанные такими исследователями, как, например, Бергер П., Лукман Т. [4].

Существуют различные классификации результатов обучения, основанные на иерархии концептуальных подходов, описывающих результаты обучения. Наиболее известной является таксономия Блума, которая получила развитие в целом ряде последующих работ и будет рассмотрена ниже [5].

Одним из теоретических столпов современной парадигмы профессионального образования является теории социального обучения/научения. Теория социального обучения/научения, предложенная Альбертом Бандурой, является, возможно, самой влиятельной современной теорией обучения и развития [1]. Ее автор привнес в теорию

обучения социальный параметр, доказывающий, что люди могут осваивать новую информацию и модели поведения, наблюдая за другими людьми.

Основное предположение, на котором основана эта теория, заключается в том, что люди учатся не через прямое подкрепление, но через наблюдение за моделями. Обучение происходит при наблюдении за поведением модели и мысленном повторении ее действий. Затем наблюдаемое поведение имитируется, и цикл завершается. Разумеется, при этом важно учитывать, что человек способен воспроизвести наблюдаемое поведение.

Даная теория позволяет объяснять различные виды сложного общественного поведения (например, гендерные роли и моральные дилеммы). Это принципиальное положение лежит в основе планирования процесса обучения в рамках современной парадигмы профессионального образования и обучения.

Следующей характеристикой современной парадигмы образования является ориентация на индивидуальные стили обучения. В этой связи важно отметить роль исследований У. Мишела, автора когнитивно-аффективной теории социального научения/обучения, который утверждает, что люди различаются в отношении нескольких субъектных переменных, и именно эти различия дают начало широкому разнообразию индивидуальных особенностей [8]. Во-первых, к ним относятся различные виды компетенций, оказывающих влияние на наши мысли и действия. Во-вторых, люди различаются своими стратегиями кодирования — в том смысле, что они по-разному репрезентируют или символизируют средовую стимуляцию. В-третьих, это ожидания или субъективные вероятности, отражающие степень правдоподобия того, что определенные способы поведения или события приводят к определенным результатам. Четвертая переменная - субъективные ценности - указывает на то, что люди различаются по той цене, которую они придают различным результатам. Наконец, существуют системы и планы саморегулирования, что означает, что поведение регулируется на основе индивидуально устанавливаемых стандартов.

В целом, когнитивный подход заслуживает особого упоминания, поскольку он предполагает индивидуальное освоение конкретных типов обучения, в то время как подходы, провозглашающие приоритет активного обучения, делают акцент на динамическую роль социальных взаимоотношений и ситуаций, в которых осуществляется обучение.

Также для становления теории современного образования большую роль сыграли и достижения в области исследований мозга. В публикации ОЭСР 2007 года «Понимание мозга: рождение науки об обучении» отражены результаты многолетних исследований, в области процессов восприятия, когнитивных и эмоциональных функций, которые помогают лучше понять процессы обучения для того, чтобы их совершенствовать. Пластичность мозга и так называемые «сенситивные» (чувствительные) к обучению периоды представляют собой два ключевых вывода, которые явились результатами этих исследований [10].

Все упомянутые выше теории непосредственно связаны с концепцией студенто-центрированной педагогики, которая понимается как набор взаимосвязанных подходов к преподаванию и обучению, имеющих некоторую теоретическую и прагматическую общность в части ценностных основ и предположений. Неотъемлемой частью этой педагогики является обучение на основе опыта, рефлексивное обучение, открытое обучение, групповое обучение, практическое обучение и активное обучение.

Студенто-центрированная педагогика непосредственно связана с активными методами обучения. В Дании, например, в рамках студенто-центрированной педагогики, реализуется так называемая программа *Industri teknikeruddannelsen*, представляющая собой методику открытого обучения. В рамках этого подхода преподаватели получают значительную свободу в преподавании, а заинтересованные стороны, представляющие сферу труда, и студенты – больше возможностей участия в

процессе проектирования и реализации образовательной программы. Метод открытого обучения означает, что студенты могут формировать компетенции в наиболее удобном для них темпе и в соответствии с индивидуальным стилем обучения. Использование данного метода предполагает серьезные изменения в культуре обучения – студентам разрешается свободно передвигаться в аудитории во время занятий, разговаривать друг с другом, шутить и т.д., что существенно повышает мотивацию студентов и улучшает достижение результатов обучения.

В Финляндии такой метод также активно используется. Так, в программах увеличен объем практического обучения, в том числе и на предприятиях. В результате 90% оценок в дипломе выставляются за результаты демонстрации умений.

Другими словами, все указанные выше теоретические подходы нашли отражение в образовательных программах, которые имеют модульную структуру и основаны на результатах обучения/компетенциях. Как правило, любая образовательная программа содержит описание целей и задач программы, результатов обучения, как всей программы, так и отдельных модулей/курсов/дисциплин [3,6]. При этом формулировка результатов обучения/компетенций содержат четкое указание на принадлежность программы к определенному уровню квалификации. Таким образом, формулировка результатов обучения имеет принципиально важное значение.

Следует также подчеркнуть разграничение результатов обучения и целей и задач программы. Цели и задачи – это намерения и ожидание методистов и преподавателей относительно того, что должно быть достигнуто в процессе обучения. В то время, как задачи позволяют планировать программы, результаты являются основанием для мониторинга и оценки процесса обучения.

Таблица 1. Связь между задачами и результатами обучения представлена ниже:

Цели/задачи	Результаты обучения
Акцент на намерениях преподавателя	Акцент на том, что будет уметь делать обучающийся
Описание намерений	Описание результатов обучения
Акцент на возможностях реализации обучения	Акцент на использовании освоенных знаний и умений
Включает в себя оценку объема обучения за конкретный период	Требует гибкости в определении ключевых точек оценки определенного объема обучения

Основоположником классификации результатов обучения является Д. Блум, чья классификация (таксономия) результатов обучения до сих пор успешно используется при проектировании образовательных программ [7]. Основным ее преимуществом является представление мышления в структурированной и доступной для практиков форме.

С 1956 г. таксономия претерпела определенные изменения в связи с совершенствованием базовой концепции таксономии мыслительных процессов, в рамках которой нет их четкого разделения и, наоборот, подчеркивается их взаимосвязь.

В ходе многочисленных исследований установлено, что при проектировании модульной программы (профессиональных модулей) нужно искать ответы на следующие вопросы:

- каковы результаты обучения;
- какие знания и умения необходимы для достижения этих результатов обучения;
- какие методы обучения наиболее целесообразны для достижения результатов обучения (стратегии обучения, организационные формы и методы);
- какие средства обучения нужно использовать (электронное обучение, дистанционные методы);
- где оптимально проводить обучение (учебное заведение, предприятие)

– как должен быть структурирован процесс обучения.

Важно подчеркнуть, что модульная образовательная программа/модули отражают не логику отдельных дисциплин, но логику профессиональной деятельности: В этой связи осваиваемые результаты обучения/компетенции часто являются трансверсальными (общими – в нашей терминологии), то есть они могут использоваться/актуализироваться в различных ситуациях. И в этой связи остро стоит вопрос о способах интеграции трансверсальных / общих компетенций в образовательные программы. Сформированы два дополняющих друг друга подхода. В рамках первого – эти компетенции автоматически интегрируются в профессиональные. Это наблюдается в Германии.

Таблица 2. Выдержки из образовательной программы по логистике, уровень квалификации 4 (аналог российского СПО базового уровня)

Параметр	Ирландия	Нидерланды	Испания
Модуль: выполнение логистической функции	Планирование инвентаризации и учета запасов	Координация и участие в принятии и хранении запасов/товаров	Оптимизация цепочки поставок
Студенты должны уметь			
осуществлять приемку товаров:	критически оценивать и проводить контроль запасов с использованием систем учета запасов:	планировать и организовывать:	определять этапы и осуществлять операции в рамках логистической цепочки в соответствии с уровнями обслуживания и требованиями качества в части отслеживания наличия товаров
планировать приемку (определять время разгрузки на основе количества грузов и транспорта и т.д.) планировать приемку и распределение терминалов и т.д. определять места хранения	классифицировать запасы с использованием анализа ABC анализировать запасы по назначению определять и приводить примеры в формате SMART при планировании запасов разрабатывать систему эффективных запасов и их мониторинга	планировать график, осуществлять мониторинг логистических мероприятий по приемке и хранению товаров для обеспечения их правильного хранения и в зависимости от приоритетов их использования планировать принимать решения по оптимизации процессов	рассчитывать стоимость логистики в части переменных параметров, связанных с осуществлением услуг по дистрибуции, для формирования бюджета логистической службы анализировать и контролировать наиболее часто встречающиеся проблемы в логистической цепочке для их решения

Второй подход предполагает формирование отдельного перечня трансверсальных/общих компетенций, как это имеет место во Франции, где выделено 7 ключевых компетенций, освоение которых включено в программы совместно с пояснениями относительно того, как они могут быть связаны с освоением профессиональных предметов. Иногда предлагаются отдельные курсы для освоения общих компетенций.

Образовательные программы, ориентированные на результатах обучения – это целая философия и подход к образованию и планированию образования, в рамках которого все решения относительно программы являются производными от тех

результатов, которые должны быть достигнуты к концу периода обучения. При этом результаты обучения являются производными от четко различаемых параметров физического, психологического и социо-культурного развития, требований окружающей среды, ролей и ответственности. При определении результатов обучения - по мере возрастания уровня образования - требования социально-культурной среды повышаются.

Ниже приведено сравнение формулировок результатов обучения в образовательных программах различных стран.

Важно подчеркнуть, что при проектировании образовательных программ особое внимание уделяется сбалансированности учета в них профессиональных и общих компетенций обучающихся. А при реализации программ – учету индивидуальных стилей обучения и использованию различных методов преподавания для вовлечения обучающихся в процесс обучения, повышения их ответственности за процесс обучения и его результаты, для формирования у них способности к рефлексии, работе в команде и сотрудничеству.

Следует подчеркнуть, что использование результатов обучения позволяет формировать области доверия между теми, кто обучается, и кто обучает. Педагогика, основанная на результатах обучения, основана на конструктивистских теориях социального обучения/научения и переосмысленных бихевиористских положениях, в частности – социального и когнитивного бихевиоризма.

Смысл современных трактовок результатов обучения заключается в признании их междисциплинарного характера и учета в них общих/трансверсальных компетенций. Таким образом, результаты обучения являются организующим фактором, позволяющим формулировать достижения различных целевых групп обучающихся независимо от форм и форматов, а также продолжительности обучения. Благодаря этому результаты обучения являются общей рамкой или основой для преподавания, обучения и оценки.

Программы, ориентированные на результаты обучения, изначально (в 90х годах прошлого века) появились в Бельгии (Фландрия), Финляндии, Франции, Венгрии, Ирландии, Нидерландах, Норвегии, Швеции, Великобритании и др. Позже этот подход стал использоваться практически во всех странах Восточной Европы и Средиземноморья.

В ряде стран осуществляется модернизация профессиональных образовательных программ на основе результатов обучения. Это такие страны, как: Австрия, Бельгия/Валлония, Болгария, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Германия, Греция, Исландия, Латвия, Лихтенштейн, Мальта, Португалия, Словакия, Испания, Турция.

В последние годы системная разработка программ на основе результатов обучения/компетенций заметно интенсифицировалось в связи с принятием Европейской рамки квалификаций, основанной на результатах обучения.

В заключение еще раз подчеркнем основные положения:

- в современном мире профессиональное образование теряет узкую направленность, начиная ориентироваться на более широкие знания и умения, и требует «прочной» общеобразовательной основы, позволяющей гражданам гибко адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда, продолжая образование и обучение в течение всей жизни,
- для современного работника важны как профессиональные, так и общие компетенции,
- новые требования к профессиональному образованию привели к формированию новой парадигмы и педагогики профессионального образования,
- теоретической основой новой парадигмы и педагогики профессионального образования являются теории социального научения/обучения, теории социального

конструктивизма и когнитивизма,

- практическая реализация новой педагогики предполагает использование модульных технологий, основанных на результатах обучения/компетенциях,
- в настоящее время практически все экономически развитые страны осуществляют переход или уже перешли на реализацию модульных образовательных программ профессионального образования, основанных на результатах обучения/компетенции, которые успешно используются в начальном и непрерывном профессиональном образовании и обучении, обучении взрослого населения, повышении квалификации работников и обучении безработных граждан,
- массовый переход на модульные технологии, основанные на результатах обучения/компетенциях, обусловлен особенностями общественного и экономического развития,
- за счет ориентации на результат, модульные образовательные программы позволяют осуществлять гибкую адаптацию содержания к изменяющимся требованиям в сфере труда, что означает, что такие программы реагируют на изменения структуры рынка труда и спрос на новые компетенции.

Список литературы:

1. А. Бандура. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
2. Муравьева А.А. Формирование современной парадигмы профессионального образования в Российской Федерации в свете интеграционных процессов/ Вестник Тверского государственного университета, №23, 2010. С 102-115.
3. Модульные технологии и разработка образовательных программ: учебное пособие / О.Н. Олейникова, А.А.Муравьева, Ю.В.Коновалова, Е.В.Сартакова. Изд. 2-е, перераб. и доп.- М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2010. – 256 с.: ил.
4. Berger, P. L., Luckmann, T. The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. 1966.
5. Blaume D. (2011) Writing and using good learning outcomes, Leeds Met university. [Http://www.leedsmet.ac.uk/Learning_Outcomes.pdf](http://www.leedsmet.ac.uk/Learning_Outcomes.pdf)
6. Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. Cedefop, 2012
7. Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. CEDEFOP, 2010
8. Mischel W. Cognitive-Affective System Theory. psychology.illinoisstate.edu/.../Mischel.htm
9. The shift to learning outcomes. Policies and Practices in Europe. Cedefop, 2008
10. Understanding the brain: the birth of a new learning science. OECD, 2007
11. .Kolb. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1984)

УДК 37.013.78

Опфер Е. А.

к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский
государственный социально-педагогический университет»

Россия, г. Волгоград

Е-mail: eug.opfer@yandex.ru

РИСКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЪЕДИНЕНИЯ ВУЗОВ

Аннотация: в статье рассмотрено положение педагогического образования в условиях объединения вузов. Выделены и раскрыты группы рисков, с которыми столкнулась или может столкнуться в ближайшее время система высшего