

## ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

© 2010

*Е.И. Снопкова*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Педагогика»  
*О.О. Прокофьева*, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой «Педагогика детства и семьи»  
*Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилёв (Белоруссия)*

*Ключевые слова:* диверсификация образования; методологический подход как фундаментальная норма; деятельностный подход; системомыследеятельностный подход; компетентностный подход; средовой подход.

*Аннотация:* в статье обосновывается принцип диверсификации высшего педагогического образования. Авторы раскрывают особенности деятельностного, системомыследеятельностного, средового и компетентностного подходов как исходных, комплексных норм, задающих содержательную и процессуальную целостность развития высшего педагогического образования в современных социокультурных условиях.

В содержании статьи обосновывается позиция авторов о необходимости разнообразных версий, как содержания педагогического образования, так и технологий его освоения.

Проблема диверсификации актуализируется реформированием высшей школы Республики Беларусь, трансформацией и модернизацией высшего педагогического образования, разработкой новых образовательных стандартов, программного и методического обеспечения учебного процесса.

### ВВЕДЕНИЕ

Проблема повышения качества обучения в высшей школе получила в настоящее время особое звучание, в связи с актуализацией задачи инновационного образования, которое бы смогло обеспечить подготовку специалистов, способных осуществить инновационные действия во всех сферах социально-экономического развития страны, обеспечив технологические прорывы и безопасность государства.

Авторы статьи не разделяют позицию, связанную с попытками ограничения разнообразия в содержании, методах, технологиях и т. д. любого образовательного процесса, в том числе и высшего педагогического образования. Проектирование и реализация содержания, процессов и технологий высшего образования связаны напрямую с определением методологических подходов в качестве фундаментальных норм организации деятельности. Исходя из выбранного в качестве фундаментального подхода и осуществляется проектирование и реализация задуманного в том или ином фрагменте образовательной практики. Подход есть то основание, «что остается неизменным при анализе и проектировании любого конкретного явления» [1, С. 149] (в том числе процессов и технологий управления качеством высшего педагогического образования). Подход выступает в функции исходной,

комплексной нормы, которая задает целостность всей проектируемой деятельности.

Основная часть. Мы считаем, что в качестве исходной нормы могут выступать различные подходы, и разделяем точку зрения Ш. А. Амонашвили и В. И. Загвязинского о паритетности, приоритетности и акцентах в теории и практике образования [2]. В тот или иной период педагогического процесса, исходя из различных условий и находясь под влиянием разнообразных факторов, его субъекты на основе принципа паритетности и приоритетности могут выбирать различные стратегии, повышая тем самым качество высшего образования.

Актуализация проблемы диверсификации педагогического образования связана с переходом к классическому университетскому образованию и появлением новых, в том числе и научных специальностей. В настоящий период разрабатываются и принимают новые образовательные стандарты, типовые или базовые учебные программы, методическое обеспечение педагогического процесса высшей школы Республики Беларусь. Происходит коренная трансформация педагогического образования, в связи с которой и появляются разные его версии.

Важность разнообразных версий содержания образования и технологий его освоения актуализируется, с нашей точки зрения и тем, что в учебной деятельности не только проявля-

ются способности обучающихся, но и в ней же и развиваются. Возникают зависимости между содержанием образования и формами его освоения; насыщенной интеллектуальными и др. ресурсами средой и эффективностью обучения и др.

Мы считаем, что в универсуме проектирования необходимо задать весь спектр возможных подходов к управлению качеством высшего педагогического образования. С нашей точки зрения, наиболее актуальными и инструментальными в современной социокультурной ситуации являются следующие подходы, нормирующие содержание высшего образования: средовой, компетентностный, деятельностный, системно-мыследеятельностный.

Для реализации разных подходов к организации и обеспечению качества высшего педагогического образования должно быть разработано как теоретическое, так и практико-методическое обеспечение процесса педагогической подготовки будущего учителя. Степень конструктивной проработки обеспечения разной типологии на основе вышеуказанных подходов в настоящее время не одинакова. Если на онтологическом уровне проектирования, с нашей точки зрения, равнопредставлены все отмеченные подходы: присутствуют разнообразные теоретические модели организации учебного процесса, разрабатываются концептуальные основания образовательного процесса, описываются его законы и закономерности, конструируется категориальный аппарат и т. п., то реализационный или технологический уровень представлен не равномерно. В реальной же практике доминирует традиционный или знаниево ориентированный подход.

В зависимости от методологического подхода выстраивается вся цепочка проектирования и конкретизации целей, содержания, методического обеспечения образовательного процесса, видение конечного результата (различные модели профессионализма), требования к квалификационным характеристикам профессорско-преподавательского состава вуза и т. д. Подход детерминирует выделение образцов, которые должны осваиваться в учебном процессе и транслироваться средствами образования и самообразования как «нормы» профессиональной деятельности.

Деятельностный подход как методологическая база университетского образования обращает внимание на организацию различных форм деятельности, в которую включается обучающийся. В процессе учебного взаимодействия происходит «оспособление», т. е. овладение разными предметными и надпредметными способами деятельности. Качество образования определяется нормированным типом технологизированной профессиональной деятельности, усложнение «содержания образования при подобном подходе связано с усложнением форм деятельности» [3, С.6]. Ю. В. Громыко выделяет три пласта деятельностного содержания образования: предметизированное содержание образования, включающее нормативные модели, язык описания, формы, принципы, способы мышления; распределенную форму – рефлексивное мышление, выявление и анализ собственного метода, отношение к нему; средовые формы содержания образования [3].

В качестве технологически оформленного образца реализации деятельностного подхода можно привести контекстное обучение в высшей школе А. А. Вербицкого. Модель действия специалиста в вышеуказанной технологии (анализ ситуации – позиция теоретика; постановка задачи – позиция теоретика; решение задачи – позиция практика; доказательство истинности решения – позиция теоретика) реализуется в учебном процессе высшей школы через такие базовые формы деятельности как, учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность (деловые игры) и

учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, дипломное проектирование) [4].

СМД-подход (системномыследеятельностный), в соответствии с которым «практика образования начинает рассматриваться как наращиваемая структура мыследеятельности, проектируемая самими субъектами образовательного процесса. Эта структура мыследеятельности может проектироваться на любые типы предметных содержаний...» [5, С.9]. При таком подходе учебная деятельность, по мнению Ю. В. Громыко, может быть рассмотрена одновременно в трех слоях: в пространстве категорий мышления; в мыследеятельности и мыслекоммуникации как нормы, средства, правила действия в проблемной ситуации; в пространстве индивидуальных форм учебной деятельности как реально-практические способы учебной работы.

Осуществляя рефлексию практики высшего педагогического образования и теоретического уровня ее научного осмысления, вычленив его различные образцы на основе разных методологических подходов (в данном случае подход выступает и культурной нормой, позволяющей осуществить критериальный анализ образцов), можно воспользоваться приемом Г. П. Щедровицкого. При анализе «системного движения» Г. П. Щедровицкий представил участников системного движения в виде рефлектирующей группы, участники которой имеют свою картину действительности и свою программу действий, соответствующих этой картине [6]. Представители профессорско-преподавательского состава вуза в нынешней социокультурной ситуации в наглядной форме демонстрируют такую же рефлектирующую группу, по-разному осмысливающую проблемы современного педагогического образования, что проявляется как в научных текстах, методическом обеспечении, так и в конкретных действиях в педагогических и учебных ситуациях. Не ставя перед собой задачу подробного анализа всех подходов к теории и практике высшего педагогического образования и не претендуя на их полную характеристику (парадигм, подходов, идеологии, версий и т.п., в данном случае уместны все названия) можно выделить конструктивистский и постмодернистский варианты понимания педагогического образования.

Прагматический подход, давший толчок конструктивистским подходам в дидактике привел к появлению компетентностного подхода. Данный подход полагает содержанием образования набор определенной системы компетенций и компетентностей будущего профессионала, которые необходимо формировать и развивать в процессе высшего образования. Реальный процесс реформирования системы высшего профессионального образования в Республике Беларусь включает обновление образовательных стандартов на основе именно компетентностного подхода. Осмысливаются «вопросы обоснования и определения ключевых и профессиональных компетенций выпускника вуза, а также их операционализации, разработки и внедрения компетентностно ориентированного образования в учебно-воспитательный процесс вузов» [7, С. 145].

Постмодернистские представления в педагогике связаны с отказом от поисков универсальной теории содержания образования в пользу ее множественности, включение опыта обучающихся как источника содержания образования, являющегося гарантией для полной самореализации личности, развитие «постформального» мышления сущность которого в производстве собственных знаний каждым участником педагогического процесса [8]. В философском плане осмысление постмодернистских педагогических исканий обосновывалось феноменологическим подходом, философией

экзистенциализма, персонализма. Данный подход в реальной практике педагогического образования является альтернативой «объективизму, нейтрализующему мир человеческой индивидуальности и исключаящему индивидуальность познающего из процесса познания» [9, С.22]. В русле данного направления на конкретно научном уровне методологии педагогики появляется средовой подход, осмысливающий проблемы образовательного пространства и образовательной среды, активизирующей все возможные образовательные процессы, а именно обучение, нравственное становление, воспитание, саморазвитие, формирование, социализацию и т. д. Согласно средовому подходу содержание образования можно рассматривать как средство самопроявления обучающегося, достояние его личности. В процессе проектирования высшего педагогического образования на основе средового подхода создается система условий и возможностей как для профессионального, так и личностного становления участников педагогического процесса.

Средовой подход, который детерминирует необходимость выявления не столько качества педагогического процесса и результата, сколько качество образовательной среды, которая в свою очередь является гарантом качества и процесса и результата. Качество высшего педагогического образования коррелирует с качеством среды, в которой активизируются все возможные образовательные процессы, а именно обучение, нравственное становление, воспитание, саморазвитие, формирование, социализация и т. д. Вышеуказанный подход детерминирует иные способы конструирования, как содержания образования, так и экспертизы его качества. Планируемые результаты обучения не задаются нормативно, они сценируются, вероятно осмысливаются организатором учебного взаимодействия, который создает условия для рефлексии обучающимися собственных внутренних результатов и продуктов образовательного процесса. На появление содержания образования влияют все компоненты образовательной среды, например, пространственно-предметный, организационно-технологический, социальный и др. В связи с чем, речь может идти о проектировании специфических технологий управления качеством образования, которые соорганизуют процессы опосредованного управления развитием личностных качеств и профессиональных способностей будущих педагогов. В современном педагогическом познании разворачивается процесс осмысления стохастических образовательных технологий, которые в отличие от классических, направлены на технологизацию не образовательного процесса, а среды. Такие технологии носят принципиально вероятностный характер, разрабатываются в условиях невозможности унификации образовательной цели.

В контексте средового подхода по-новому проявляется роль и значение университетской кафедры, которую можно рассматривать в качестве профессиональной общности, выполняющей функцию управления развитием студентов и обеспечивающую качество образования. Сообщество профессионалов берет на себя задачу обеспечения такой среды, которая детерминируется множественными смысловыми ориентирами всех участников педагогического процесса. В профессиональной общности развивается рефлексивное мышление, происходит «вырашивание» проектировочных, исследовательских, конструкторских способностей, овладение экспертными процедурами и т. п., что и определяет сущность проблемы качества образования и технологий его экспертизы [10].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С нашей точки зрения, проблемы разработки и реализации процессов и технологий управления качеством высшего

педагогического образования на основе всех четырех подходов, возможно рассматривать в контексте инновационной деятельности, которая, по мнению В. И. Слободчикова, не удобляется научной. Ее необходимо осмысливать в пространстве вполне определенной социальной практики, в данном случае в сфере развивающегося университетского образования. В связи с этим возникает необходимость фиксации инновационного опыта, его культурного оформления и разработки механизмов трансляции [11]. Всякая инновационная деятельность предполагает ее организационно-управленческое оформление и нормативно-правовое закрепление в изменяющейся образовательной практике. Деятельностное, системомыслительностное, средовое и компетентностное содержание педагогического образования в вузе относится к инновационным феноменам и требует, как теоретического осмысления и научного обеспечения, так и нормативного закрепления, тиражирования и воспроизводства в реальной педагогической практике. Решение проблемы тиражирования инновационного опыта затрагивает проблему инновационной компетентности профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза, которая выражается, по мнению В.И. Слободчикова, в совокупности осуществляемых научно-исследовательской, проектной и образовательной деятельностью. Проектирование процессов и технологий управления качеством высшего педагогического образования на основе рассмотренных подходов позволяет включить ППС вуза в содержательно разные виды деятельности (научно-исследовательскую, проектную, педагогическую, организационно-управленческую), которые и определяют инновационную компетентность преподавателей высшей школы в контексте масштабности решаемых задач с точки зрения воздействия на образовательную практику.

В современной образовательной теории и практике происходит отказ от однонаправленных, однозначных и одномерных процессов, в связи с чем, при выборе стратегий управления качеством педагогического образования паритетно должны быть равнопредставлены все возможные модели и технологии. На уровне же локальной образовательной ситуации выявляются приоритеты, происходит расстановка акцентов и выбираются наиболее соответствующие стратегии, модели, технологии педагогического образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов, О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования/О. С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 352 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования/ Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский// Педагогика. – 2000. – №2. – С.11 – 16.
3. Громыко Ю. В. Педагогические диалоги/ История разработки деятельностного содержания образования. Пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 416 с.
4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход/ А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании. Пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 332 с.
6. Щедровицкий, Г. П. Системное движение и перспективы развития системно-структурной методологии/ Г. П. Щедровицкий// Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – С. 63 – 87.
7. Жук, О. Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете/ О. Л. Жук// Качество высшего педагогического образования:

проблемы и пути повышения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 15 апр. 2004 г./ Редкол. Н. А. Березовин (отв. ред.) и др. – Мн.: БГУ, 2004. – С.145 – 152.

8. Дмитриев, Г. Д. Модернистский и постмодернистский дискурсы в дидактике США/ Г. Д. Дмитриев// Школьные технологии. – 2007. - №1. – С.16 – 22.

9. Торхова, А. В. Персональное образовательное пространство будущего учителя/ А. В. Торхова// Народная асвета. – 2004. - №4. – С. 21 – 23.

10. Снопкова Е. И. Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования/Е. И. Снопкова// Управление качеством образования: теория и практика/ под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Мн.: «Зорны верасень», 2008. – С.258 – 273.

11. Слободчиков, В. И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания): Научное издание. / В. И. Слободчиков. – Киров: КОГУП «Кировская областная типография», 2003. – 32 с.

## DIVERSIFICATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODOLOGICAL SOUNDNESS

© 2010

*E.I. Snopkova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair "Pedagogy"  
*O.O. Prokofjeva*, candidate of pedagogical sciences, head of the chair "Children and family pedagogy"  
*Mogilev State University named after A.A.Kuleshov, Mogilev (Belarus)*

*Keywords:* educational diversification; methodological approach as fundamental norm; active approach; systematic mental active approach; competence approach; environmental approach;

*Annotation:* The article grounds the principle of higher pedagogical education diversification. The authors reveal specific features of active, systematic mental active, environmental and competence approaches as initial, complex norms that set matter and process integrity of higher pedagogical education development in modern socio-cultural conditions.

The article grounds the authors' opinion about the need of different versions of pedagogical education content and technologies of its mastering.

The problem of diversification is actualized with the reforming of higher school in the Republic of Belarus, transformation and modernizing of higher pedagogical education, development of new educational standards, the program and methodical provision of educational process.