

Методы развивающего обучения

**МЕТОДЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Author's  Club

Москва
2023

УДК 373.1.02(082)
ББК 74.202я43
М 54

Методы развивающего обучения (серия)

М 54 Методы развивающего обучения и профессиональное образование: сборник статей / редактор-составитель В. Г. Васильев. – М.: Некоммерческое партнёрство «Авторский Клуб», 2023. – 196 с.

ISBN 978-5-907027-68-8

Сборник статей продолжает серию, посвященную вопросам теории, методики и практики развивающего обучения. Книга вторая посвящена профессиональному образованию, прежде всего обсуждению и решению проблем теории и вопросов практики подготовки педагогов, владеющих системой развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. В книге собраны материалы, связанные с деятельностью Педагогической мастерской В. Г. Васильева в области профессионального образования – решением проблем, либо обозначенных самими авторами системы или другими исследователями, либо возникших в деятельности самой мастерской.

Сборник адресован экспертам профессионального образования, руководителям, педагогам и студентам образовательных организаций, учителям-предметникам и учителям начальных классов, педагогам дополнительного образования, методистам-исследователям.

УДК 373.1.02(082)
ББК 74.202я43

ISBN 978-5-907027-68-8

© В. Г. Васильев, 2023
© НП «Авторский Клуб», 2023

Содержание

Книга вторая

Методы развивающего обучения и профессиональное образование

1. О национальной идее в образовании	3
2. О молодежи: исторический возраст и периодизации.	14
3. Опыт, высокий профессионализм и качество образования. Этюд об инновационном образовании.	31
4. Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании	39
5. К вопросу о посреднической функции профессионального образования	45
6. Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования	52
7. Коммуникация как открытое действие	64
8. О дидактической проблематике профессионального образования	68
9. О механизмах развития в профессиональном образовании	74
10. Образовательные возможности автономного учреждения (этюд о качестве образования).	79
11. Современное понимание педагогики развития.	99
12. Самостоятельность как цель и средство учебной деятельности	104
13. Методическое проектирование в подготовке педагогов-профессионалов	110
14. Учебная педагогическая деятельность	116
15. Концепция прикладного педагогического бакалавриата.	122

16. Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова как способ подготовки современных педагогов	137
17. Структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике как основа психолого-педагогического проектирования	152
18. Роль практики и исследований в постановке и решении задач профессионального развития студентов прикладного бакалавриата	171
19. Разработка содержания и инструментов оценки эффективности реализации программ прикладного бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки	177

Книга вторая

Методы развивающего обучения и профессиональное образование

1. О национальной идее в образовании

В. Г. Васильев, Г. Н. Блинов, Н. Н. Носков

Опубликовано: Перемены. № 3. М.: Эврика, 2006.

Преамбула

Решение о создании в стране двух Национальных университетов и объявленные президентом приоритетные национальные проекты в области жилищного строительства, сельского хозяйства, здравоохранения и образования актуализировали вопрос о **национальной** идее в образовании. Что значит **Национальный** университет? – вот один из основных вопросов, волнующих людей. Какова связь национальных проектов и национального университета?

Ответы на эти вопросы могут определить стратегию развития всего образования в России на многие десятилетия. Поэтому ожидания многих людей связаны с новым, необычным шагом в профессиональном образовании, с обнаружением нового содержания, которое еще только зарождается. Обнаружить и оформить это новое – задача всего общества.

Введение

В настоящее время в нашей стране осуществляется политика экономического и социального развития с целью вывода России на передовые позиции мирового сообщества.

Одним из основных механизмов этой политики является создание крупных национальных проектов, реализуемых и по отраслевому принципу, и через стратегии развития регионов.

Ключевым вопросом при создании этих проектов становится вопрос, что означает статус «национальный»?

В обобщенном представлении, это проекты, при реализации которых включается механизм, выявляющий «сигналы», идущие от различных субъектов, социальных групп, профессиональных сообществ, и учитывающий эти замыслы, устремления и чаяния народа. Это проекты, в основе которых лежат и культурно-исторические традиции, и предельно современные достижения в области науки, техники, гуманитарных технологий. Другими словами, это проекты, удерживающие и порождающие национальную идею.

Кроме того, такие проекты одновременно удерживают две логики: с одной стороны, их цель – становление и развитие человека, его духовного начала и материального бытия в соответствии с Конституцией, а с другой стороны, их цель – становление и развитие России, ее экономической и политической позиции в мире. И в этом случае человек рассматривается как трудовой ресурс, как средство кадрового обеспечения.

Примером, опосредствующим идею двух логик, служит так называемая экономика знаний – и становящееся понятие, и развивающаяся практика, где знания, с одной стороны, являются прямым или опосредованным средством экономического эффекта, а с другой стороны – экономика включается в процесс «производства» знаний.

Суммируя все сказанное, мы получаем, что национальная идея – это такое основание и такая стратегия деятельности, которые, собирая все лучшее

в существующей ситуации и выстраивая из этого «ступеньку», позволяют совершить шаг в этапном развитии каждого человека и страны в целом.

Пределно актуальными для нас сейчас являются четыре национальных проекта: в области образования, в сфере жилищной политики и практики, в здравоохранении и в сельскохозяйственном секторе экономики. Все эти проекты реально несут на себе национальный статус, так как они:

- всесторонне учитывают потребности людей в духовном раскрепощении и материальном благополучии;
- нацелены на развитие регионов и отраслей через активное включение в «допроектирование» и реализацию различных коллективных и индивидуальных субъектов;
- ставят задачу усиления и развития наиболее современных и сильных сторон существующих и новых практик;
- ориентированы на инновационные механизмы, приводящие к порождению и удержанию национальной идеи.

Таким образом, перед всеми субъектами, участвующими в национальных проектах, стоят задачи поиска конкретных форм национальной идеи, лежащих в основании реализации каждого проекта. Данная работа посвящена поиску форм национальной идеи в проекте в области образования.

Базовые смыслы и предложения по национальной идее

Возьмем в качестве исследуемого объекта коллективные орудийные и знаковые системы. Орудия труда – это средство преобразования и развития природы человеком. А знак – средство изменения самого человека.

Можно утверждать, что современные орудийные и знаковые системы (особенно следует выделять становящиеся, развивающиеся системы) пределно насыщены наукоемкими технологиями и теоретическими знаниями, для их создания используются согласованные усилия особым образом

создаваемых команд, а для эффективного применения требуется коллективное усилие специальной группы людей – «команды мастеров». И самое главное, эти системы вынуждают человека в определенной позиции включать себя в их структуру.

Таким образом, перед (высшим профессиональным) образованием стоит задача: с одной стороны, готовить творцов – людей, способных коллективным образом создавать орудийные и знаковые саморазвивающиеся системы (строить заводы, осваивать природные ресурсы, создавать научные, социальные и культурные системы), а с другой стороны, готовить мастеров – людей, способных наиболее эффективным (продуктивным) способом использовать, эксплуатировать эти системы.

На наш взгляд, основная проблематика современной профессиональной деятельности связана с реально возникающим изменением **знаниевой структуры** орудийных и знаковых систем и утратой «**мастерства**» как культурного атрибута общества. Поясним, что имеется в виду.

Знаниевая структура объекта – это система знаний об этом объекте,

Мастерство – способность человека к овладению объектом или деятельностью до наиболее продуктивных (эффективных) пределов. В частности, мастерство включает в себя, например, профессионализм и коллективный высококвалифицированный труд.

Показателем утраты мастерства можно считать, в частности, неудовлетворенную потребность нашей экономики в высококвалифицированных (рабочих) кадрах, неготовность к оперативному овладению современными технологиями.

1. Для анализа проблематики образования возьмем **форму существования знания** в человеке как непосредственном носителе мышления и деятельности. Вся предыдущая традиция образования была организационно выстроена на идее **знаковых форм** существования знаний в человеке. Знаковые формы (тексты, формулы, правила) строились на основе принципа отражения содержания определенных

объектов человеческой мысли и деятельности, затем оформлялись в идее учебных предметов и транслировались в процессе обучения. В результате человек получал умение и навык извлечения из знаковых форм знаний и использования их в качестве средств мышления и овладения орудиями деятельности. Принцип отражения позволял рассматривать сам объект и систему знаний о нем как единое целое, что позволило человечеству создать образовательную систему, основанную на ЗУНах (знания – умения – навык). В ней в основание овладения умениями и навыками полагается «спрессованный пласт культуры» – знания, превращающие навык в культурный атрибут. Такое диалектическое (рефлексивное) оборачивание естественной логики становления эмпирических знаний (делаю рукой – делаю в уме (умею) – знаю, как делать) позволило сделать науку главным механизмом развития этой образовательной системы. Наука, с одной стороны, сама развивается на таком способе образования, с другой – изменяет содержание образования – знания, превращая их в базовую единицу трансляции. Такая связь образования и науки привела к научно-технической революции – важной вехе развития человеческой цивилизации.

Говоря об изменении знаниевой структуры объекта, мы имеем в виду три аспекта. Первый – смещение знаний в сторону функционального развития и методов использования этого объекта. Вторым связан с тем, что создание самого объекта и неразрывно связанной с ним знаниевой структуры ставит задачу создания теории объекта. С учебной точки зрения в структуре ЗУНов возникают знания о знаниях, и появляется задача развития навыков создания этих знаний. Третий аспект – включение в знаниевую структуру модели субъектных взаимодействий, отношений и самих людей.

Что мы предлагаем? Мы предлагаем на основе разработок Г. П. Щедровицкого использовать в качестве знаковой формы существования знаний схему «двойного знания». В соответствии с этой схемой выделяются два типа знаний: в одном – фиксируются **представления об объекте как таковом**, а в другом – **представления об описывающих**

и изображающих его знаниях. И эти два типа знания будут задавать принципиально иную онтологию связей между знаниями и их объектами. Она будет включать в себя функциональное устройство объекта, теоретическое описание объекта (как метода), схему деятельностных позиций и **институционализированных социумов.** Именно такое изменение знаниевых структур орудийно-знаковых систем определяет их высокую эффективность.

Для образования это будет означать решение стратегической линии «Постановка творчества и мастерства на основе того, что в структуре знаний, умений и навыков (ЗУНов) возникают знания о знаниях и появляется задача развития навыков создания этих знаний». Другими словами, в образовании мы должны осуществить переход:

$$\mathbf{ЗУН} \Rightarrow \mathbf{З*У*Н*},$$

где **З*** содержит и теоретическое обобщение, и модель предыдущего опыта, то есть знания о ЗУНах, а **У*** и **Н*** есть способ и практика восхождения от абстрактного к конкретному – сотворенные умения и навыки новой деятельности. Овладение такими знаниями, умениями и навыками требует другого типа мышления, способного через «обобщения» и «восхождения» преодолевать негативную инерцию общественного сознания и его рамочную предопределенность.

Исходя из существующей образовательной практики, мы наиболее остро проблематизируем подготовку и обучение рабочим профессиям, которые, надо полагать, должны быть особой формой высшего образования. И без такого подхода мы не решим проблему нехватки высококвалифицированных рабочих кадров.

Сформулировав подобным образом стратегическую линию смены образовательной парадигмы, мы можем конкретизировать задачи образования на языке способностей и компетентностей человека следующим образом.

Предложение 1. Мы должны подготовить человека, способного к такому мышлению, которое позволяет ему индивидуальным и коллективным (специально подготовленной командой) способом видеть проблемную ситуацию, обнаруживать в ней новые смыслы, уметь их оформлять (описывать, моделировать, включать в модели отношения людей), обнаруживать разрывы, болевые и сильные стороны, преобразовывать (переводить на модельный язык) для постановки целей и задач, проектировать результат, планировать пути достижения, распределять роли и переходить к реальным действиям. Сделать это наиболее продуктивно можно только обладая мощной внутренней духовной и физической энергетикой (здоровьем).

2. Далее, крайне важно выстроить нестандартный механизм, позволяющий в специально организованной деятельности выявить «сигналы», идущие от различных субъектов, социальных групп, профессиональных сообществ и государства в направлении системных изменений и усиления «лучшего» в образовании. Оформлять содержание этих «сигналов» в соответствующие тексты и использовать их при принятии стратегических решений в инстанциях различного уровня.

Организация выявления, оформления и предъявления подобных предложений напрямую связана с гражданским заказом, без которого бессмысленно обсуждать образовательные задачи и качество образования.

Предложение 2. Фактически нужен институт выявления потребностей общества в области образования и оформления их в гражданский заказ.

Предварительные исследования в этом вопросе показывают, что основные потребности фокусируются по четырем направлениям:

- духовно-нравственное воспитание;
- здоровье и безопасность;
- подготовка высококвалифицированных специалистов (особенно рабочих профессий);
- почти 100-процентное стремление родителей к получению их детьми высшего образования.

Каждый из этих аспектов, преобразованных в гражданский заказ, естественно, требует отдельного рассмотрения, что мы в дальнейшем и намереваемся сделать. Ясно, что первые три целесообразно изучать, когда институт гражданского заказа и управления качеством образования уже создан.

По первым двум мы предлагаем создать **национальную образовательную программу** на основе педагогики, медицины, психологии, биологии и социологии, не навязанную школам и вузам, а имеющую собственные институты, сетевым образом взаимодействующие с образовательными учреждениями. Такая программа, учитывающая ведомственные интересы и территориальные особенности регионов, была бы важным результатом национальных проектов.

3. Сложнее дело обстоит со стремлением к «всеобщему» высшему образованию. В некоторых регионах число принятых в вузы в 2004 году превысило число выпускников школ. По общему признанию ценность аттестата зрелости в том, что он (аттестат) является необходимым условием поступления в вуз, а не «мерилом» этой самой «зрелости». Система начального профессионального образования крайне непрестижна и процентов на 70–80 выполняет социальную функцию «камеры хранения».

На наш взгляд, востребованность высшего образования в обществе связана со стремительным, «лавинообразным» наращиванием пласта культуры, полагаемого в освоение высокой компетентности в современном профессиональном труде.

С другой стороны, видимо, объективная ситуация современного мира заключается в том, что люди двадцать первого века в 17–22 года «еще не готовы» к полноценной трудовой деятельности. Двадцатый век своей научно-технической революцией и наращиванием пласта культуры отодвинул трудовой возраст к 21–23 годам. Как реально можно это увидеть? Фактическое отсутствие мест престижной трудовой деятельности для молодежи, неспособность «взрослых дядей» решить проблемы «дедовщины» в армии, превращение многих учебных заведений в институты социальной защиты – вот

те примеры, которые можно связать с изменениями сроков вступления человека в трудовую деятельность. Понятно, что изменение данной ситуации потребует и особых форм образования, и особых институтов социализации.

Предложение 3. Для решения этих проблем мы предлагаем особую форму обязательного высшего образования (первая ступень, например, на уровне бакалавриата), которая задавала бы научный, культурный и практический фундамент высококвалифицированного труда во всех областях, подчеркнем, в том числе и для рабочих профессий. А далее на строгой конкурсной основе (уже для людей с высшим образованием) и только на инвестициях государства, регионов, работодателей и самих граждан должна выстраиваться система особого высшего образования, может быть даже по уникальным профессиям, которых еще нет в номенклатурных списках.

Поскольку такой системы еще нет, создаваться она должна с привлечением широких слоев государственных, общественных и образовательных институтов.

Создание проекта и реализация его в форме национального университета определяет суть национальной идеи в высшем образовании.

Ясно, что идеи, изложенные здесь: и смена содержания образовательной парадигмы, и программа нравственного и физического здоровья, и «молодежный возраст» с «обязательным» высшим образованием, – требуют глубоких дальнейших исследований, подробных разработок и широкого обсуждения в обществе.

2. О молодежи: исторический возраст и периодизации

Д. А. Богданов, В. Г. Васильев, С. В. Ермаков

Опубликовано: Перемены. № 2. М.: Эврика, 2008. С. 86–98.

В каждой эпохе задается вопрос: «Что актуально сейчас?» Вопрос этот связан со стремлением человека не только понять, осмыслить происходящее, но и немного заглянуть вперед, в собственное будущее. Таким образом, актуальность – это грань между настоящим и будущим. Но грань эта должна иметь какую-то значимость, ценность для эпохи.

Вопрос можно озвучить и несколько иначе: «Кто актуален сейчас?»¹ И понимать под ним некоторые особые человеческие черты характера, умения, навыки, конкретные людские общности.

Кто же является актуальным сейчас? Существует мнение, что в этой роли может выступать такая общность, как молодежь. Предпосылки этому мнению можно найти в художественной литературе: образ Печорина в «Герое нашего времени» Лермонтова, образ Евгения Онегина из произведения А. С. Пушкина. Примеры ценности и значимости молодежного возраста можно найти и в биографиях известных людей. Юношеский возраст в культуре сложился не так давно (по историческим меркам). Практически сразу он взял на себя функции производства того, что ранее не создавалось, апробирования того, что другие не пробовали. И результат культурного развития

¹ Эта актуальность также подразумевает культурную значимость, соответствие культурным задачам: «Человек – существо... соответствующее своему культурному заданию» [4].

юношеского возраста представляется в наше время. Можно сказать, что молодежь на сегодняшний день ничего феноменально нового не произвела, но здесь важно отметить другое: именно функция производства нового закреплена за молодежью и должна быть реализована именно ею.

Выше уже было сказано, что на сегодняшний день молодежь практически не выполняет своих культурных функций. Это происходит потому, что несовершенен основной инструмент помощи молодежи в выполнении этих функций – образование.

В этой работе предлагается взглянуть на образование с позиции вышеописанных тезисов о культурных функциях молодежи. Рамка культурной значимости молодежного возраста заставляет говорить и об особенностях полагания целей образования молодежи². Данная работа отчасти пытается привести примеры возможных целей в образовании молодежи.

Нахождение общих закономерностей в психическом развитии человека определенного возраста обусловило появление различных теорий, обобщенных в единой науке – возрастной психологии. Основным интерес в ней представляют возрастные периодизации, где по определенной схеме (у каждой теории возрастной психологии она своя) весь период человеческой жизни разобран по этапам. Каждый этап имеет свои особенности, определенные свойства, изучение которых помогает предвидеть развитие человека, справиться с проблемами, возникающими на определенных этапах жизни.

Наиболее известными периодизациями возрастного развития являются периодизации авторов: Р. Селмана, Г. Дюпона, Дж. Ловингера, Р. Хавигхерста, Ж. Пиаже, Л. Кольберга, Э. Эриксона, Д. Б. Эльконина, В. И. Слободчикова [5].

Что есть молодость в этих периодизациях? Вообще как понятие «молодость» встречается лишь у В. И. Слободчикова и соответствует возрасту от 19 до 28 лет [3]. Чаще употребляется слово «юность». Кое-где юность и молодость

² «Современная психология развития не имеет отчётливо выстроенной картины образовательных задач юношеского возраста» [1, 2].

ставятся в один ряд. Но суть не в названии возрастного периода, а в том основании, что закладывается в выделение того или иного возраста, определение его границ.

Наибольшим авторитетом сейчас пользуется основанная на идеях Л. С. Выготского периодизация Д. Б. Эльконина [5]. В ее основе заложено понятие «ведущая деятельность» – деятельность, которая определяет основное направление развития человека в том или ином возрасте, деятельность, в которой формируются важнейшие для данного возраста психические новообразования. Иными словами, определенная возрастная стадия выделяется при наличии в этом возрасте особого вида деятельности. У Эльконина периодизация ограничивается детским возрастом, делящимся на шесть стадий, последней из которых является «юность». Это стадия от 13 до 18 лет. Ведущей деятельностью в ней является учебно-профессиональная деятельность. Позднее идеи Д. Б. Эльконина развивали Б. Д. Эльконин и В. И. Слободчиков. Первый конкретизировал ведущую деятельность в юности, назвав ее учебно-продуктивной [7]. Второй создал возрастную периодизацию, охватывающую весь период человеческой жизни. В. И. Слободчиков доработал теорию Д. Б. Эльконина, введя понятие «событийной общности» – общности, внутри которой и образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, т. е. быть самобытным [3]. В юности в качестве такой общности выступает «общественный взрослый». Далее за юностью у В. И. Слободчикова следует период молодости (19–28 лет), отделяемый от юности кризисным этапом. Тут необходимо пояснить о понятии кризиса в провыготскианской теории. По В. И. Слободчикову кризис – это разрыв, противоречие между наличной, сложившейся формой совместной жизнедеятельности и потенциальной возможностью нового, более высокого уровня события.

Введение понятия событийности помогло достроить периодизацию Д. Б. Эльконина «до конца». На основе ведущей деятельности сделать это было бы проблематично,

по причине сложности определения ведущей деятельности у взрослого человека.

Общий период юности-молодости длится от 13 до 28 лет (согласно периодизации В. И. Слободчикова). Взглянем на этот период внимательнее. Предшествующий период отрочества характеризуется крайней неустойчивостью. На него оказывает влияние окружение (та событийная общность, описанная Слободчиковым). Согласно представлениям об этой событийности можно сказать, что в наше время отрочество заканчивается с появлением необходимости профессионального самоопределения. «Самоопределиться» можно в профильных классах школы (9–11-й), техникумах, училищах. И по возрасту это соответствует 15–16 годам. Обучение и в профильных классах, и в техникумах длится 2–3 года. К 18–19 годам должен произойти какой-то перелом, связанный с окончанием обучения в школе, с поступлением в вуз, началом «взрослой жизни». Этот перелом – кризис юности и наступает по теории В. И. Слободчикова в этом возрасте. Но в реальной ситуации происходит ли сейчас какое-то событие, которое бы «переводило» школьника (уже не подростка, юношу) в статус взрослого? Меняется ли деятельность в вузе по сравнению с учебно-профессиональной деятельностью в старших классах школы? Этого не происходит. Обучение в вузе сейчас немногим отличается от обучения в школе. Таким образом, наступившая в 15–16 (а не в 13 по В. И. Слободчикову) стадия юности к 18–19 годам не заканчивается. Она продолжается вплоть до окончания вуза, если по окончании его происходит качественный переход во взрослость. Таким переходом может являться включение в реальную профессиональную деятельность.

В итоге получается как бы слияние двух стадий в одну. Назовем ее молодостью. Этот период находится в границах между 15 (16) и 23 (25) годами³. О ведущей деятельности, ее

³ В поддержку тезиса: в толковом словаре Даля «юноша» определяется как «молодой», «парень от 15 до 20 лет и более», а «подросток» – как «дитя на подростке», около 14 лет. Л. Н. Толстой хронологической гранью между отрочеством и юностью считал 15-летие.

качестве в этом возрасте будет говориться далее. Сейчас же нужно отметить ту общность, в партнерстве с которой молодежь находится.

В периодизации В. И. Слободчикова юность и молодость отличались друг от друга тем кругом лиц, с которыми они выстраивают взаимодействие. В юности – общественный взрослый, в молодости – человечество. Но можно ли говорить, что в вузе общественный взрослый перестает быть значимым для молодого человека, а в старших классах школы не происходит включения в человечество, в том смысле, что вкладывает в это слово Слободчиков? Если бы переход из школы был обозначен, возможно, и происходила бы смена круга событийной общности.

В последнее время шли споры о качестве этого возраста – является ли молодость продолжением отрочества либо началом взрослости. Отчасти эти споры шли из-за неясности положения стадий юности и молодости (по В. И. Слободчикову). Сейчас можно говорить о том, что молодость не является этапом взрослости. Во-первых, потому, что взрослый мир отделяется от молодежи иной ведущей деятельностью – чисто профессиональной. Во-вторых, взрослый мир выступает по отношению к молодости как партнер, они разные субъекты, а не равные. С другой стороны, молодость отделена от детства эволюционно и исторически. Все детские возраста постепенно и последовательно отвоевывали свое право на бытие у взрослости. Это, на наш взгляд, одна из центральных идей теории периодизации Д. Б. Эльконина. Еще в XIX веке почти каждый 16-летний человек вел взрослую (профессиональную по тем временам) жизнь. Можно сказать, что молодость отделилась от детства и взрослости высоким качеством идей и низким качеством уже принимаемых решений. Можно долго рассуждать о степени ответственности-безответственности молодежи, но само право выбора этой степени остается за молодежью.

Кризис молодежной политики середины XX века может быть рассмотрен как продуктивный кризис формирования нового человеческого возраста, новой человеческой

страты – молодости. Важно заметить, что это совпало с периодом научно-технической революции. Есть ли связь между этими явлениями, кроме временной? Понятно, что задача создания компьютерных технологий – это общечеловеческая задача. А вот кто доводит их использование до парадоксальных и даже вредных, но предельно новых и непредсказуемых способов, которые самими изобретателями и не предполагались? Молодые люди. Вот яркий пример гениальности и безответственности. А почему представление о современном человеке, да и само это понятие во многом формируется в молодежной среде? вспомните хотя бы театр «Современник».

Можно предположить, что само развитие человечества, развитие науки, техники и культуры потребовало резкого и качественного ускорения создания нового или обнаружения в уже созданном того, чего в природе и в самом сознании еще нет. Понятно, что люди всегда решали подобные задачи. Научились же они писать, кататься на велосипеде, летать, пользоваться мобильником, а ведь когда-то не умели, а теперь это атрибуты Человека. Просто «этого» сейчас требуется «много».

Таким образом, молодость – это еще не взрослость, но уже не детство. Но длительность этого периода, важность событий, в нем протекающих (как психических, так и социальных), не позволяют относиться к нему несерьезно, считать его лишь переходным периодом. Ведь именно в молодости определяется характер профессиональной деятельности, закладываются основы семейной жизни. Но помимо социальных требований, которые постоянно изменяются (сравним требования к подросткам и юношам в первобытных обществах и в наше время), у молодости есть неповторимый творческий потенциал (то, что называют «юношеским задором»), с помощью которого создается нечто новое в мире, происходит его развитие, движение вперед. Это не означает, что только молодые люди способны к творчеству, созданию нового. Но именно в молодости закладывается, формируется эта способность, это умение. Если этого не происходит, то в 30, 40, 50 лет голова и время человека забиты работой и бытом,

человеку просто в голову не придет необходимость изобретать, писать, сочинять и пр.

В связи с этим можно говорить о молодежи как о самостоятельной общности с уникальными возможностями. Это время, когда становится способность и творить, и принимать ответственные решения. Осталось решить один из «вечных» вопросов: найти такую деятельность, в основании осуществления которой лежит эта способность, а сама способность становится (развивается) в результате этой деятельности. Как у В. В. Давыдова: «Способность к учебной деятельности формируется в момент ее осуществления». Ясно, что эта деятельность связана с творчеством и принятием ответственных решений. Но как она организована, как встраивается она в образование? Вопрос институциональных форм и содержаний.

Образование принято разделять на две взаимосвязанные области: обучение и воспитание. Зачастую, говоря об образовании, подразумевают именно обучение и совершенно забывают о воспитании – одной из важнейших и незаменимых сторон человеческого развития.

Весь процесс образования – это процесс некоего изменения человека. Обучение затрагивает внешние стороны этого изменения. Точнее, внешне человек изменяется за счет обучения. Что значит внешне? Изменяются так называемые ЗУНы – знания, умения, навыки. Именно этому человека можно обучить. Воспитание же затрагивает внутренние стороны – то, что напрямую в человеке разглядеть нельзя. Вообще, говорить о результатах образования сложно. В обучении ЗУНы проверяются модельными ситуациями в виде контрольных срезов, экзаменов, где в конкретной ситуации (примере, задаче) необходимо проявить то или иное умение, знание. Результаты в воспитании проверить можно через поступок человека. Вся совокупность этих поступков составляет человеческое поведение, по которому обычно и судят о степени воспитанности человека. Но сложность состоит не в самой процедуре проверки результатов обучения и воспитания. Обычно эти результаты должны соответствовать некой норме. Обоснованность, актуальность этой нормы и вызывает множество вопросов.

Молодость, если мы говорим о ней как о культурно значимом феномене, должна иметь свои цели. Эти цели по сути своей должны соответствовать целям процессов воспитания и обучения в этом возрасте. Вернее сказать, цели воспитания и обучения формируются на основе целей данного возраста в культуре. О формулировке целей возраста и образования речь пойдет ниже.

У принципа «ребенок должен воспроизвести все то, что есть в культуре» есть полярный принцип – «ребенок должен будет произвести то, чего в культуре еще не было». Слово «должен» относится к молодежи как нельзя кстати.

Для реализации этого принципа необходима база. И эта база – воспроизводство культуры закладывается в средней школе. Также для реализации задачи необходимо должным образом спроектировать основные образовательные процессы: обучение и воспитание. Помимо этого необходимо принятие этой культурной задачи самой молодежью. Примером такого принятия можно считать ситуации, где молодежь выступает наравне с взрослыми. Это молодые люди, определившиеся со своей профессиональной деятельностью, уже полноценно ее реализующие в сообществе с другими людьми (возьмем, к примеру, Новосибирский Академгородок, где реализуют свой потенциал молодые программисты, получающие за свою работу большие деньги и признание со стороны научного сообщества). То есть это не пробы-игры в профессию, во взрослых, а реальная деятельность без разделения на взрослых и детей. Здесь важен лишь сам человек, его подход к тому или иному делу. Деятельность этого человека всегда будет неповторимой, не похожей на других, но только при условии, что эта деятельность никем не ограничивается. Тот же программист имеет перед собой цель, но выбрать средства, способ для ее достижения он волен сам. И ценность здесь принимают именно средства и способы этого человека, его деятельность.

Проектов содержания обучения и воспитания для молодежи может быть много. Здесь представлен один из вариантов – автора данной работы.

Прежде чем попытаться сформулировать цели образования для молодежи, следует указать рамки, в которых эти цели должны формироваться:

образование для молодежи не должно подготавливать эту молодежь к взрослости. Подготовкой человека к взрослости занимается начальная и средняя школа. Молодость – не неполноценная взрослость. Молодежь – самостоятельная, самобытная страта;

обучение и воспитание тесно взаимосвязаны и полагание одного бессмысленно без полагания другого.

Теперь к тому, что мы хотели бы видеть в рамках целеполагания. Здесь нужно быть осторожным, чтобы не перейти к грубому «вращиванию» нужного нам человека. Но все же требования времени, общества, современной ситуации не учитывать невозможно. В первую очередь следует обратить внимание на то, чем сейчас практически и занимается образование для молодежи – это подготовка к профессиональной деятельности. Выбор профессии и профессиональная деятельность вообще – немаловажная часть человеческой жизни. Раньше к этому вопросу подходили достаточно просто: существовало учебное заведение, где можно получить определенную специальность, а на выходе из этого заведения можно было напрямую встроиться в профессию. Сейчас же требования у профессионального рынка выше. Он требует все новых и новых знаний, обучить которым в вузах не успевают (т. е. не успевают за современной ситуацией). Кроме того, неотъемлемым сейчас является умение четко определяться в профессиональной сфере (да и в современном мире вообще) и умение быстро изменяться в соответствии с ситуацией. Таким образом, в наше время актуальным является по-прежнему человек, но человек мобильный, гибкий.

Помимо профессиональной наш мир полон и многих других интересных и важных деятельностей. Одной из них является то, что принято называть активной гражданской позицией. То есть жизнь человека в социуме. Молодежь здесь играет важную роль. К сожалению, эту важность не все осознают (как пример, низкая явка молодых людей на избирательные

участки при последних выборах). В рамках социального взаимодействия как всегда нужны люди с собственной точкой зрения на происходящие события, умеющие принимать решения, отстаивать их и держать за них ответственность.

Как необходимо подходить к процессу проектирования целей в обучении и воспитании? Основопологающим аспектом здесь является схема № 1 «Деятельность-Норма-Институт» (Рисунок 1).

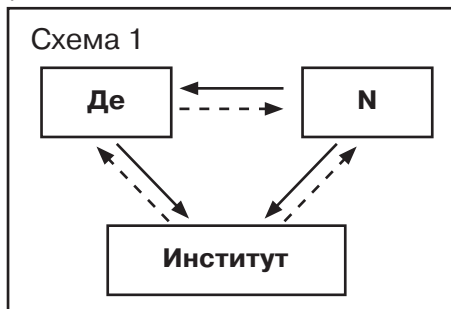


Рис. 1. Деятельность-Норма-Институт

Эта схема, состоящая из трех элементов: деятельности, нормы и института, – позволяет проектировать в сфере образования за счет полноты того содержания, которое эти элементы несут. И в обучении, и в воспитании закладывается некая норма. Практическая реализация этой нормы осуществляется в деятельности. Ну а деятельность должна иметь определенное место, чтобы быть значимой и нести смысл для человека. Этим местом и является институт.

Вторым основополагающим моментом является определение места цели. То есть где именно должна располагаться цель, с какой стороны на нее смотреть. Здесь есть две плоскости: настоящее и будущее (из прошлого делать что-либо нереально). Видение цели здесь и сейчас – с позиции настоящего – не позволяет проектировать эту цель актуальной и современной. Человек будет постоянно не успевать. Только что он спроектировал цель на основе сегодняшней ситуации, как эта ситуация тут же изменилась и цель уже не отвечает требованиям современности. Видение, а точнее, предвидение

цели – с позиции будущего всегда рискованно, так как несет в себе элемент непонятности, некоего предвидения. Даже самый глубокий анализ не позволяет со стопроцентной уверенностью говорить о том, что будет через несколько лет (а именно такие сроки должны учитываться в проектировании в образовательной сфере). Как же тогда рассматривать цель?

Цель в образовании связана с человеком (именно ради человека образование вообще и существует). Поэтому разговор о цели с позиции настоящего или будущего подразумевает смысл о человеке в настоящем и человеке в будущем (Рисунок 2).

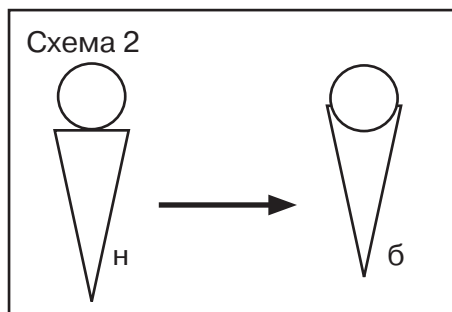


Рис. 2. Смысл о человеке в настоящем и человеке в будущем

Логично в этой схеме отобразить стрелкой переход из настоящего в будущее. Это простейшая схема проектной деятельности (что и отображает стрелка). Основной тезис этого параграфа – необходимость рассматривать цель в логике деятельности, а не в логике настоящего или будущего.

Но самой важной стороной жизни человека есть его осознание самим самого себя. Под этим обычно понимают жизненное самоопределение человека, его ответы на «вечные» вопросы.

Вообще, на педагогику всегда смотрят чисто с материалистической точки зрения. Поэтому сложные вопросы, наподобие жизненного самоопределения, которые должны рассматриваться педагогией, зачастую не вписываются в общий сюжет образования.

О возможности другого пути говорил П. Г. Щедровицкий [6]: его утверждение о некой «вертикали» – рассмотрение человека не только с классической, горизонтальной материалистической либо идеалистической точки зрения.

Попробуем проанализировать эти две точки зрения в контексте создания нового мировоззрения (оно для молодого человека с наступлением совершеннолетия действительно новое). Наглядно это изображено на Рисунке 3.

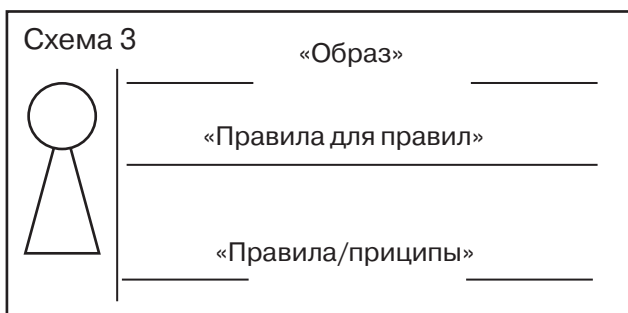


Рис. 3

Всегда для человека существует некий идеал, предельная рамка, образ, достижение которого сделает человека по-настоящему счастливым. Причем, как это ни парадоксально, чем недостижимей этот образ, тем лучше – тем больше мотивации у человека идти вперед, достигать вершины. В теологических практиках такой рамкой выступает идея существования Всевышнего. Человеку не предлагается стать Богом, но предлагается жить, уподобляясь Богу. В современных теориях «популярной психологии», проявляющихся в художественной литературе, в роли такого образа выступает «идеальный» (в понимании авторов теорий) человек. Наука в качестве такой рамки предлагает сам поиск этой рамки.

Ступенью ниже располагаются «правила для правил» – это теоретическое обоснование предельной рамки. В идеалистической картине мира на этой ступени находятся различные священные книги с заповедями, в материалистической картине мира – это логика (отчасти можно назвать

и методологию). Эта ступень отвечает за то, как, на основе каких правил человек будет выстраивать собственные жизненные правила, принципы.

На самой первой ступени и располагаются эти самые правила и принципы, ну и, конечно, сам человек, эти принципы несущий.

Педагогика, основывающаяся на материализме, действует лишь на первой ступени. Привнесение в педагогику теории методологического мышления лишь попытка перенестись на второй слой. Но помимо этой попытки свое развитие педагогика продолжает в горизонтальном, одноуровневом ключе.

Идея вертикали, нахождение «третьего» подразумевает самостоятельное определение человеком в отношении всех трех элементов схемы. Основным является определение образа, предельной рамки. И здесь важно, чтобы человек не стал выбирать из уже существующего списка возможных «заполнителей» этой верхней ступени. Истинным самоопределением будет полагание на эту ступень себя самого («самости» в понимании Выготского). Это полагание может произойти только в молодости, так как культурный багаж человека, его интеллектуальные способности созревают для этого самоопределения именно в этом возрасте. Полагание себя самого на эту верхнюю ступень есть создание идеального образа себя. В процессе развития человека этот образ будет дополняться, перерабатываться, что позволит человеку всегда понимать цель своей деятельности, быть мотивированным и уверенным в актуальности этой цели, по крайней мере, для себя самого.

Заполнение второй ступени также крайне важно. Здесь сложнее создать что-то новое. Это скорее будет выбор между теми же двумя точками зрения (идеалистическая и материалистическая). Но выбор осознанный, исходя из уже заданной рамки.

Ну и совокупность верхних двух ступеней отразится на поведении, деятельности человека в обществе, на первой ступени.

Таким образом, мы наметили некоторые зачатки жизненного самоопределения. Это хоть и важный, но далеко

не единственный рубеж в образовании молодежи. Эти зачатки необходимо развивать. Сделать это можно в совокупности с профессиональным самоопределением молодежи. В контексте профессии речь идет не о какой-либо игре, а о настоящей, реальной профессии⁴. Здесь молодой человек сможет на практике реализовать свой выбор, положенный ранее (в процессе формирования содержания «третьего»). В рамках реальной профессиональной деятельности приходится принимать важные, значимые решения, имеющие последствия не только для самого себя. Кроме того, приходится взаимодействовать с другими людьми: налаживать коммуникацию, выстраивать дружеские и более интимные отношения.

Основной вопрос здесь – это нахождение самой профессии для молодого человека. Одним из возможных путей решения может выступать давно используемая на Западе практика долгосрочных стажировок. Молодые люди от 16 до 23 (25) могут на общей, конкурентной основе принимать участие в профессиональной деятельности компаний и организаций. Зачастую, приходя после окончания вузов в компании, люди все равно вынуждены переучиваться. Стажировки значительно отличаются от различных «научных» проектов в школах и вузах, где молодежь скорее для галочки, нежели для реальной пользы и выгоды выполняет проекты в той или иной профессиональной области.

Помимо профессиональной области молодой человек должен проявлять себя и в рамках взаимодействия с другими людьми. Сейчас обществом создана некоторая преграда для полноценного включения молодого человека в общественную жизнь. Примером этого является и негативное отношение взрослых к продуктам творчества молодежи (граффити, хип-хоп-культура и пр.). Для них она не значима, не имеет никакого смысла. Но почему культурной формой самовыражения может считаться выставка художников-авангардистов, а соревнования по брейк-дансу таковой считаться не могут?

⁴ «...Образовательная задача должна быть для юноши «настоящей», то есть «стоящей», в которую ему действительно имеет смысл вкладываться» [2].

В то время как выставка (скажем, в рядовом провинциальном городе) особых доходов не приносит, соревнования по современным танцам собирают большое количество спонсоров и зрителей. Сейчас есть примеры объединения молодых людей в команды, которые выступают на сценах, этим зарабатывают себе на жизнь. Но возможно это только при поддержке взрослых. Стоит ли говорить, что такая форма самовыражения полезна и самим молодым людям, кто работает в команде, и тем, кто включается во всю эту «тусовку» (в таких проектах пропагандируется здоровый образ жизни, отказ от вредных привычек).

Еще один заслон общество ставит между школой и вузом. Статистические данные показывают, что включенность школьников в социальную жизнь значительно ниже включенности студентов. С одной стороны, создаются специальные проекты, реализуются акции, где вроде бы для школьников созданы все условия для деятельности. Но эти проекты, акции, опять же, не воспринимаются взрослыми как значимое событие. И результаты, плоды деятельности молодежи уходят в никуда. Видя такое отношение, вряд ли кто-то согласится сотрудничать с взрослыми, принимать участие в таких программах.

Практика показывает, что молодежное сообщество может существовать само по себе. Поддержка со стороны взрослых необходима, но скорее как помощь в создании материальной базы для развития. Примерами сообществ молодежи могут выступать: профессиональные танцевальные группы, спортивные команды, творческие коммерческие объединения. Ярким примером могут выступать футбольные команды, где возраст от 16 до 25 считается самым перспективным. Футболист в таком молодом возрасте зарабатывает миллионы, имеет толпы поклонников.

Поэтому молодежное сообщество может выступать реальным институтом для реализации культурных задач молодежи по созданию нечто нового. Какая же деятельность может реализовываться в этом институте? Только творческая. Но она должна быть основана на определенных столпах – нормах.

Основная норма, которая и даст заряд всему развитию молодого человека, – это жизненное самоопределение, описанное ранее. И далее эта норма по схеме № 3 будет вырастать в профессиональное самоопределение и социальную адаптацию (Рисунок 4).



Рис. 4. Норма, дающая заряд развития молодого человека

Важным пунктом здесь является сам акт определения «третьего» для молодого человека. Если он для себя его определяет, то начало положено. После этого должен следовать этап поиска молодым человеком сообщества, в котором он мог бы себя реализовать, либо, при отсутствии такового, создания его самому. Следующим этапом следует уже сама коллективная деятельность внутри сообщества. Она требует отдельного изучения, не в рамках данной работы.

Где позиция педагога во всей этой ситуации? Педагог здесь должен выполнять следующие функции:

- организаторская. Здесь педагог может выступать как менеджер сообщества;
- методологическая. Выявление особенностей в процессе мыследеятельности молодых людей в составе сообщества;
- учительская. Следует воспринимать это слово не в школьной традиции, а в традиции наставничества, употребляемой на Востоке.

Если рассуждать в логике Выготского и его последователей, то ведущей деятельностью молодости можно назвать творческую, преобразующую деятельность. В круг событийной общности входит все человечество (так же как в теории В. И. Слободчикова). Спорным является определение

новообразования этого возраста. Возможно предположение (исходя из всего вышеописанного), что новообразованием является принятие ответственности молодежью за собственную жизнь.

Литература

1. Ермаков С. В., Ольшевская Н. А. Социокультурное поле актуализации юношеского возраста в образовательном пространстве малого города [Текст] / С. В. Ермаков, Н. А. Ольшевская // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды: материалы 12-й научно-практической конференции, Красноярск, апрель, 2005.

2. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения [Текст] / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская // Педагогика развития: материалы 10-й научно-практической конференции, Красноярск, апрель, 2003.

3. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. психол. 1996. № 5. С. 38–50.

4. Смирнов С. А. Человек перехода. Новосибирск: Новосибир. гос. ун-т экономики и упр., 2005. 535 с.

5. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995.

6. Щедровицкий П. Г. Л. С. Выготский и современная педагогическая антропология // Материалы 1-й межрегиональной тьюторской конференции, г. Томск. Томский пед. ун-т, 1996. С. 73–128.

7. Эльконин Б. Д., Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопр. психол. 1993. № 1. С. 24–32.

3. Опыт, высокий профессионализм и качество образования.

Этюды об инновационном образовании

В. Г. Васильев

Опубликовано: Вопросы образования. 2009. № 2. С. 300–305.

При переходе к инновационному образованию возникает проблема поиска новых педагогических позиций и новых образовательных компетенций при подготовке специалистов разного уровня. Инновационная экономика требует «быстрой» подготовки кадров высокой квалификации, способных «мгновенно» осваивать новые профессиональные позиции, быстро адаптироваться к новым условиям и командам, не теряя высокого уровня квалификации. Поэтому требования к качеству инновационного образования со стороны экономики связаны и с сокращением времени на профессиональную подготовку, и с более высоким уровнем профессионализма выпускников.

Требования к качеству (инновационного?) образования со стороны общества несколько иные. Они связаны с упрощением поступления и окончания вуза и социальной успешностью. При этом для многих высшее образование выступает как промежуточная ступень в карьерном и профессиональном самоопределении, уж больно низок в некоторых вузах процент выпускников, работающих по специальности.

Существующие системы профессиональной подготовки обеспечивают обучаемых способностью работать

почти на всех близких производствах и рабочих местах, независимо от места приложения сил. Другими словами, выпускник способен переносить свою профессиональную подготовку на любое рабочее место по своей специальности и на многие рабочие места не по специальности. Считается, что чем шире профилизация, тем проще выпускнику найти работу, а специалистом высокой квалификации он станет «со временем», на рабочем месте, благодаря дополнительному образованию, стажу и опыту. К тому же увеличение числа приема и сроков подготовки специалистов, естественно, повышает бюджет учебного заведения. В вузах уже поговаривают о подготовке бакалавров по двум-трем профилям. Наверное, такой подход имеет смысл и может существовать. Особенно для тех людей, которые в момент учебы не определились со своим будущим местом работы. Но определившиеся с местом работы выпускники и сами работодатели заинтересованы и в сокращении сроков обучения, и в высоком уровне квалификации прямо на выпуске, и в сокращении времени на адаптацию на рабочем месте. Они свою успешность связывают с уровнем профессионализма и мастерства.

Другими словами, существующая система обучения базируется на **принципе переноса вширь**, что предусматривает и позволяет выпускнику осваивать любые технологии и рабочие места в профессиональных и не профессиональных рамках, постепенно, набираясь опыта, становиться специалистом высокой квалификации. А выпускник инновационной системы должен быть сразу специалистом высокой квалификации (возможно, внутри одной технологии или очень узкой специализации) и должен быть способен переносить свой профессионализм (мастерство) в другие места, может быть, в рамках этой технологии и специализации – **принцип переноса вглубь**. Для удобства будем называть эти способы обучения соответственно первым и вторым типом.

Так возникают проблемы модернизации профессионального образования.

1. Возможна ли и каким образом возможна подготовка специалиста высокой квалификации с уменьшением сроков обучения в учебных заведениях НПО, СПО, ВПО?
2. Если молодой специалист высокой квалификации будет подготовлен в очень узкой сфере приложения сил, то сможет ли он оперативно перенести свой профессиональный и психологический опыт высокой квалификации в другое место?
3. Какие новые образовательные позиции и компетентности требуются для подготовки таких специалистов? Как должен быть организован и нормирован учебный процесс?

Главным отличием российской системы высшего профессионального образования, позволяющим в полной мере использовать принцип переноса вширь, является высокий уровень фундаментальной подготовки. А высокий уровень квалификации всегда достигался талантами, стажем и опытом работы на конкретном рабочем месте.

Следовательно, для перехода ко второму типу образования необходимо, сохраняя высокий уровень фундаментализации, включить опыт в образовательный процесс до выпуска, а не после. Такая задача кажется парадоксальной, но как показывают практика и исследования Федеральной экспериментальной сети «Эврика», инновационный опыт передается, но не напрямую (непосредственно, то есть «делай как я»), это всегда требует определенной деятельности, включающей теоретическое обобщение опыта и «восхождения от абстрактного к конкретному». Именно в построении такой деятельности мы находим ответы на поставленные вопросы. Кроме того, следует понять, как это все согласуется с рамкой непрерывного образования, формированием ключевых компетентностей, умением учиться в течение всей жизни.

Умение учиться формируется в школе, оно прежде всего связано с пониманием и рефлексией. И если оно

не сформировано в школе... Другими словами, компетентность «умение учиться» должна стать необходимым условием перехода от общего к профессиональному образованию, это есть один из главных показателей качества общего образования. Это же справедливо для других ключевых компетентностей, формируемых в школе.

Если мы начинаем говорить о компетентностях, обеспечивающих уровень профессионализма и мастерства, то, прежде всего, следует понимать, что, согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, компетентность, обеспечивающая какую-либо деятельность, только в этой деятельности и формируется. Поэтому формирование ключевых компетентностей для обеспечения высокого уровня профессионализма есть ключевая задача профессионального образования.

Поскольку опыт является необходимым условием высокой рамки профессионализма или ее смены, а опыт включен во второй тип образования в образовательный процесс, как особые типы практик, то это превращает образование в необходимое условие профессионального роста. Это задает механизм непрерывности образования.

Ниже мы предлагаем для обсуждения и разработки эксперимента модель обучения второго типа.

Модель обучения второго типа

Первый этап (не более половины всего срока обучения) задает уровень фундаментального и общего образования, позволяющий ориентироваться в культуре и в профессиональной культуре. Содержит общие знания и умения по исследовательской и проектной деятельности. Этот этап через тестовые испытания позволяет студенту (курсанту) осуществить выбор и включиться в инновационный проект (практику) в качестве стажера (практиканта). Важным требованием (результатом) этого этапа является позиция включенности студента в инновационный проект. Опишем ее.

Позиция включенности в проект. Мы можем ее называть образовательной позицией, а саму включенность – образовательным проектированием. Позиция включает три компонента:

- командную ответственность за работу в проекте, ответственность перед командой проекта и юридическую ответственность;
- стажер не получает зарплату, платой за работу в проекте является возможность получения образования и поступление на работу в данный проект после выпуска;
- критическое (аналитическое) отношение к проекту, определяемое задачей выпускной работы по исследованию и разрешению проблем, связанных с проектом, причем это отношение должно включать мониторинг и аналитику, как внутри самого проекта, так и внешние отношения, не предусмотренные самим проектом. Предельная задача – построение теоретического обобщения «опыта» проекта.

Второй этап определяется участием студента в работе проекта. Задачи проекта и третья компонента позиции определяют выбор студентом содержания образования (курсы по выбору и по специализации). Заканчивается второй этап защитой дипломной (выпускной) работы.

Третий этап не является временным. Он начинается с прихода выпускника на работу в проект, где проходил стажировку (случай устройства выпускника в другой проект мы пока не обсуждаем). Суть этапа заключается в установлении у молодого специалиста уровня квалификации, который помимо специальных профессиональных умений, навыков и компетентностей, связанных с проектом, определяется динамикой позиции включенности в проект. Динамика первых двух компонент определяет ответственную позицию, а деятельность, связанная с динамикой третьей компоненты, формирует у молодого специалиста способность к «внешней», управленческой (рефлексивной, аналитической) позиции. Теоретическое обобщение позволяет видеть другие интерпретации

проекта. И то и другое задачами самого проекта не было предусмотрено. Такая способность члена команды усиливает команду и, следовательно, усиливает проект.

Второй и третий этапы обучения дают нам представление о диалектике взаимодействия инновационного проекта и образования.

Следы образования второго типа мы обнаружили в некоторых учебных заведениях г. Красноярска, реализующих программы НПО. Оказывается, узкая специализация подготовки автослесарей, определяемая не только заказчиками, а в большей степени организацией – поставщиком оборудования для автосервисов, востребована и работодателем, и учащимися (курсантами).

Понятно, что второй тип образования требует детальной проработки и формирующего экспериментирования.

О прикладном (техническом) бакалавриате

В силу привязки второго и третьего этапов обучения к реальному проекту или практике мы называем такой способ обучения прикладным (см., например, И. М. Реморенко, «О рекомендациях по проведению августовских педсоветов», 2008, пункт 3.4, термин: «прикладной (технический) бакалавриат»).

В настоящее время мы выделяем пока только три типа прикладного бакалавриата:

- а) рабочий-бакалавр,
- б) техник-бакалавр,
- в) педагог-бакалавр.

Образовательная программа «Рабочий-бакалавр» есть способ подготовки высококвалифицированных рабочих для инновационных высокоточных и наукоемких производств. Местом стажировки, как правило, должна быть бригада. А содержание подпрограммы высшего образования может быть связано с корпоративной (отраслевой) культурой, основами инновационной экономики, дизайном, исследованием и мониторингом качества и производительности труда данной бригады.

Образовательная программа «Техник-бакалавр» может быть связана с подготовкой техников для производств с инновационными, системными и сложными технологиями. Программа высшего образования, кроме того, что сказано в предыдущей, еще должна быть связана с управлением и руководством «малыми» производственными группами, бригадами и командами.

Современная система подготовки рабочих и техников с точки зрения качества образования испытывает три основные трудности: низкая престижность такого типа образования, устаревшая учебно-производственная база и база практик, отсутствие обоснованного ответа на вопрос: «Что такое фундаментальное образование для такого типа образовательных программ, обеспечивающее трансляцию высокого мастерства и профессионализма?».

Разрабатывая и внедряя программы прикладного бакалавриата как программы высшего образования, мы можем разрешить все три указанные трудности. Во-первых, это программы современного высшего образования. Во-вторых, практика встраивается в само производство, что обеспечивает современность оборудования и технологий. В третьих, способность к переносу опыта обеспечивают не сами знания, а способы их использования. Следовательно, фундаментальность образования в программах такого типа должна обеспечивать не только их причастность к высшему образованию, но и эффективную применимость этих знаний, методов и способов на практике.

Об образовательном стандарте

Образовательный стандарт может иметь принципиальное значение для прикладного бакалавриата. Рассмотрим несколько вариантов.

1. Прикладной бакалавриат на базе существующих норм и образовательных программ. Анализ стандартов второго поколения показывает, что почти все бакалаврские программы имеют минимальное количество и объем практик. Даже «профили» в основном сотканы из весьма специальных,

но теоретических и знаниевых курсов. Все это не позволяет ставить задачу подготовки профессионала высокой квалификации. Образование бакалавров скорее напоминает общее образование, а не профессиональное.

Предлагаемые некоторые макеты и проекты стандартов третьего поколения, там, где практика увеличена до 30 единиц, скорее всего, позволят построить прикладной бакалавриат как особый профиль бакалаврской программы. Здесь – без сокращения сроков обучения?

2. Еще одну возможность построения прикладного бакалавриата дает обучение по согласованным программам сначала в учреждении среднего профессионального образования, а затем в вузе.

3. Но эти варианты являются полумерами. Важнее создать такой стандарт, который не подстроен под существующую систему образования, а идет на опережение, дает возможность так реформировать и модернизировать системы начального и среднего профессионального образования, превратив их в особые системы высшего образования, где качество выпускников соответствует требованиям инновационной экономики. Чтобы звания «рабочий-бакалавр», «техник-бакалавр» открывали перед человеком такие же возможности в успешности, творчестве, инновациях и дальнейшем образовании, как и любое высшее профессиональное образование. Высокая квалификация кадров, в основе которой лежат фундаментальные знания и рефлексия практики, а не простой человеческий опыт; профессиональная позиция, а не социальная роль, – вот залог успешной инновационной экономики.

Следует, как в высшем образовании, закрывать слабые, «ветхие» образовательные учреждения начального и среднего профессионального образования и открывать новые, современные. Например, давайте откроем федеральные высшие школы или высшие техникумы для рабочих и техников, выпускники которых по профессионализму, статусу и социальной успешности будут равны выпускникам федеральных университетов.

4. Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании

В. Г. Васильев, Д. А. Богданов

Опубликовано: Материалы 17-й научно-практической конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития», Красноярск, 2011. С. 186–189.

Согласно последнему (за 2009 год) опубликованному в журнале Times рейтингу ведущих вузов мира, российские высшие учебные заведения находятся во второй сотне рейтинг-листа. Первые места заняты техническими и технологическими университетами США, Австралии, Великобритании и некоторых стран Азии. Причем взлет последних просто ошеломителен. За несколько лет Шанхайский и Токийский университеты из пятой-шестой десятки вошли в пятерку-десятку лучших вузов мира.

Конечно же, любой рейтинг относителен и отчасти политизирован. Так, в отечественных рейтингах хоть один из российских вузов да попадает в пятерку лучших. Вызывает сомнения и объективность критериев оценки успешности. В Times таковыми являлись отзывы преподавателей, студентов, коллег, цитируемость в научной литературе и др.

Но все же некоторую полезную информацию к размышлению подобные исследования дают. Невооруженным глазом становится заметным возрастание влияния неклассических университетов, ориентированных на прикладные исследования. На первый план выходят не столько былые заслуги и звучные имена ученых и выпускников, некогда причастных к судьбе вуза, а реальная «польза» конкретного учебного

заведения в некоторой отрасли знания, конкретном регионе, определенной сфере деятельности. Под пользой в данном случае понимается степень эффективного влияния образовательного учреждения в социально-экономической жизни вообще и в производственной деятельности конкретных производств и отраслей в частности.

Существуют разного рода классификации университетов в зависимости от специфики их деятельности, особенностей финансирования, взаимодействия с бизнес-структурами, государством и пр. Имеет право на существование и простая классификация университетов, разделяющая всю многочисленность вузов на две категории: современные и несовременные. Современность или актуальность, особенно в свете событий, происходящих в мире за последние 2–3 года, нами очерчивается экономической привлекательностью той деятельности, что разворачивает вуз. Несовременные университеты в данном случае есть не просто устаревшие учреждения, а учреждения, доживающие свой век. Ситуация в рыночной экономике во время ее кризисного перерождения означает не столько грубое перестроение образования под законы спроса и предложения, сколько переосмысление необходимости образования как такового и высшего образования в частности.

Оценка происходящего в сфере отечественного высшего образования не может быть положительной. Большинство российских вузов исполняют роль «института присутствия» – места, посещение которого крайне необходимо для успешной адаптации в современном обществе. Их деятельность определяется традициями и обычаями, а отнюдь не анализом современной социокультурной ситуации.

Современная рыночная экономика – это экономика инновационного производства. Инновационность есть результат той гонки технологий и знаний, которая была затеяна во второй половине XX века. Сейчас производство уже не работает на технологиях настоящего или прошлого. Оно ориентировано на будущее. На рынке товаров и услуг выигрывает тот, кто предлагает новые технологии, новые способы

производства. Новые технологии позволяют сократить затраты на производство (вспомним введение конвейера), увеличить его эффективность (повышение качества производства с увеличением темпов производства), заинтересовать покупателей (интерес к новому, неизведанному как к некому совершенному продукту).

В подобной ситуации, казалось бы, дело стоит за малым – твори и получай прибыль. Действительно, здесь на первый план выходит умение творчески мыслить – не как некая идеальная абстракция, принадлежащая избранным, а как явная необходимость для большинства. Но рынок не позволит тратить на инновационное производство безмерно. Он требует жесткого отбора творческих идей, эффективной системы управления инновациями.

Творческая идея, творческая мысль как некоторая единица инновационного образования – не совсем обычное явление, под которое можно подогнать стандарты и эталоны. Но и считать ее появление чудом, не поддающимся прогнозированию и управлению, также не вполне правильно. Опуская природу возникновения инновации как таковой, обратимся к условиям ее появления и внедрения.

Понятие «инновация» отнюдь не ново. Отечественные исследования в военной сфере второй половины XX века, западные исследования в сфере медицины того же периода свидетельствуют о развитии инноваций и в более раннее время. Вообще, примеры зарождения инновационности как процесса производства и внедрения в жизнь новой творческой мысли можно найти даже в античности. Современной тенденцией является необходимость ее постоянного потокового внедрения в процесс производства и, главным образом, в процесс воспроизводства производительных сил. Сама инновационность в настоящее время является необходимым атрибутом современного производства, современной экономики.

Задача подготовки производительных сил, отвечающих требованиям современной экономики, – это образовательная задача. Но решаться она может, как показывает практика, совершенно различными путями.

Крупные компании и корпорации, заинтересованные в собственной успешности, активно создают систему воспроизводства производительных сил на своей базе. Формами подобного являются центры подготовки и переподготовки кадров, учебные отделы компаний и пр. Отличительной чертой такого процесса является неразрывность производства и процесса подготовки кадров. Можно утверждать, что система высшего образования очень слабо связана с системой воспроизводства производительных сил и просто не успевает за развитием производства.

Мы предлагаем новый подход к организации системы подготовки специалистов. Он предполагает создание особой формы корпоративного образования для сотрудников и выпускников, претендующих на степень магистра или обучение в аспирантуре. Исследовательско-образовательная деятельность данного образовательного института строится вокруг производственного заказа, направлена на разработку и развитие перспективных направлений производства и разворачивается на территории корпорации. Основой содержания образования (помимо стандартов) являются инновационные проекты, финансируемые самой корпорацией. И каждая модернизация, и каждая смена технологий обязательно приводят к смене содержания и могут даже приводить к смене направлений образовательной деятельности.

Данный образовательный институт должен работать по государственному стандарту, иметь государственное задание на подготовку специалистов, что дает право:

- на финансирование по выполнению государственно-го задания;
- привлекать инвестиции;
- через лицензирование и аккредитацию выдавать всем выпускникам документы государственного образца.

Таким образом, создание такого института предусматривает:

1. Пересмотр содержания образовательных программ в соответствии с потребностями модернизации, смены технологии, инновационных проектов.

Работа с такими образовательными программами подразумевает сохранение компетентностей, предусмотренных стандартом, и их конкретизацию в зависимости от сложившейся на производстве ситуации, уменьшение числа компетентностей до количества реально необходимых выпускнику, по мнению работодателей, конкретизацию оставленных компетентностей через ряд деятельности, в которых эти компетентности будут становиться, для решения производственных задач.

Обеспечение такого подхода должно происходить через освоение модулей, работу по составлению которых необходимо провести сотрудникам корпорации в партнерстве с преподавателями вуза.

2. Привлечение для преподавательской деятельности специалистов корпорации и ведущих специалистов мира.

3. Основным видом практики обучаемых должно стать переоформление рабочего места, новых служебных обязанностей и новых профессиональных действий.

4. Создание исследовательских групп из числа обучающихся, преподавателей, сотрудников корпорации, деятельность которых будет направлена на поиск и разработку конкретных задач развития производства.

5. Возможность получения диплома государственного образца о получении магистерской степени по окончании обучения и поступлении в аспирантуру.

P. S.

Несколько слов о том, как может быть устроена («прикладная») магистратура по педагогике. Идея вытекает из смысла предыдущего текста и статьи В. В. Рубцова «Реформа образования не терпит промедления» (газета «Вести образования», № 8, 2010), где автор, в частности, обсуждает совместный вклад университетов и школ в подготовку педагогов.

Базовым инновационным проектом, на содержании которого строится образовательная программа магистра, может быть национальная инициатива «Наша новая школа».

Более конкретно. Образовательное учреждение, реализующее сильный частный проект по национальной инициативе, имеющее, например, статус ФИП, заключает договор с университетом или другим центром подготовки педагогов о создании базовой кафедры на территории ОУ для сопровождения инновационного проекта. Университет на содержании этого инновационного проекта открывает магистратуру по типу, указанному в тексте выше. Если инновационной «мощности» одного ОУ недостаточно, нужно строить сети.

Можно выплачивать учителям (а может быть, всем), поступившим в магистратуру, зарплату в течение двух лет (с учетом их вклада в развитие ОУ). Это может стать мощным стимулом повышения образовательного уровня учителей. Если выпускник такой магистратуры не возвращается на работу в школу, которая платила ему зарплату, то пусть полностью вернет деньги школе.

5. К вопросу о посреднической функции профессионального образования

Д. А. Богданов, В. Г. Васильев

Опубликовано: Материалы 18-й научно-практической конференции «Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании», Красноярск, 2012. С. 95–100.

Современная ситуация в системе профессионального образования характеризуется низким уровнем трудоустройства студентов и выпускников вузов, а также несоответствием качества подготовки выпускаемых специалистов потребностям крупного и среднего бизнеса. Все это является составляющими единой проблемы – разрыва между сферой профессионального образования и производством.

Согласно данным Минобрнауки, в 2011 году ожидалось почти 1,5 млн выпускников очной формы обучения. Из них:

- планировало продолжить обучение 10 % выпускников вузов, 20 % выпускников учреждений СПО, а также 12 % выпускников учреждений НПО;
- призваны в ряды Вооруженных Сил Российской Федерации 10 % выпускников вузов, 15 % выпускников учреждений СПО и 18 % выпускников учреждений НПО;
- начали трудовую деятельность 69 % выпускников вузов, 56 % выпускников техникумов и колледжей, а также 59 % выпускников профессиональных училищ и лицеев.

Таким образом, имеют риск быть нетрудоустроенными: среди выпускников ВПО – 11 %, среди выпускников СПО – 10 % и среди выпускников НПО – 10 %.

В итоге получается, что трудоустроиться, по мнению Минобрнауки, должны 89 % выпускников. Из них более половины (согласно исследованиям Ассоциации консультантов по подбору персонала) будут работать не по специальности.

Для решения проблемы трудоустройства государство планирует предпринять следующие шаги:

- увеличить доступность высшего образования за счет сохранения бюджетных мест на очных отделениях вузов на уровне 2008 года, несмотря на демографический спад;
- увеличить бюджетные места в магистратуре до 34,4 тысячи мест (в настоящее время – 19 тысяч); в аспирантуре до 29 тысяч (увеличение на 3 тысячи мест);
- направлять студентов российских вузов в ведущие университеты развитых стран Европы и США для обучения по магистерским образовательным программам и стажировки (более 1500 человек);
- изменить структуру подготовки в вузах и ссузах – бюджетные места увеличены среди наиболее востребованных технических специальностей и снижены по специальностям в области экономики и управления, гуманитарных наук.

Определенные шаги к формированию квалифицированных кадров предпринимают и сами компании. Как пример – система корпоративных университетов.

Корпоративный университет – это система внутрифирменного обучения, объединенная единой концепцией в рамках стратегии развития организации и разработанной для всех уровней руководителей и специалистов.

Содержание и качество корпоративного образования определяется эффективностью, конкурентной способностью и успешностью самой корпорации. Исследовательско-образовательная деятельность данного образовательного института строится вокруг производственного заказа, направлена

на разработку и развитие перспективных направлений производства и разворачивается на территории корпорации. Основой содержания образования (помимо стандартов) являются инновационные проекты, разворачивающиеся внутри самой корпорации и ею финансируемые. И каждая модернизация, каждая смена технологий обязательно приводят к смене содержания и могут даже приводить к смене направлений образовательной деятельности.

Опосредованной формой корпоративного образования являются так называемые базовые кафедры. Это своеобразные отделения вуза, дислоцирующиеся непосредственно на территории предприятий. Деятельность данных кафедр нацелена исключительно на потребности производства, на разработку прикладных знаний и технологий.

Работая со студентами старших курсов и магистратуры фактически как с сотрудниками предприятия, базовая кафедра обеспечивает и высокий профессионализм, и сокращение времени на адаптацию выпускников на рабочем месте.

В отличие от корпоративного образования, которое решает прежде всего проблему кадрового обеспечения корпораций, существует целая сеть институтов, занимающихся проблемой трудоустройства человека.

Так, в последнее время возросла численность конкурсов, направленных на формирование кадровых резервов. Инициаторами конкурсов являются учебные заведения, администрация города, региона. Ими производится отбор наиболее успешных (имеющих достижения в учебной, научной деятельности) студентов. Через прохождение конкурсных испытаний происходит ранжирование участников, выводится топ-лист, который доступен общественности, средствам массовой информации и, самое главное, работодателям. Некоторые конкурсы проводятся в сотрудничестве с компаниями, которые обеспечивают возможность прохождения стажировки или трудоустройства для победителей конкурса.

Традиционным институтом трудоустройства населения считается центр занятости. Функционирование его филиалов, головного регионального офиса совместно с центрами

занятости вузов должно обеспечивать трудоустройство студентов и выпускников.

Наравне с центрами занятости действуют кадровые агентства. Крупные кадровые агентства занимаются подбором персонала для компаний, обучением и переобучением персонала (с привлечением бизнес-тренеров, преподавателей вуза, экспертов из других компаний), профориентационной работой, проведением психодиагностики сотрудников и пр.

При обращении в кадровые агентства работодатель заполняет официальную заявку на поиск сотрудника, в которой необходимо прописать конкретные профессиональные задачи, функции сотрудника, результаты его деятельности, средства мотивации (размер заработной платы, бонусы и пр.).

Поиск и отбор кандидатов на вакантную должность осуществляется строго в соответствии с заявкой заказчика и обозначенными им требованиями. Кандидат разыскивается различными путями: через СМИ, просмотром собственной базы данных, прямым поиском.

Кадровое агентство создает некоторое пространство для встречи будущего специалиста, пытается формулировать критерии оценки готовности к профессиональной деятельности и применять эти критерии на практике через собеседования, тестирования и анализ данных.

Все перечисленные направления повышения эффективности профессионального образования обладают рядом существенных недостатков.

Достаточно интересные проекты корпоративных университетов и базовых кафедр не затрагивают интересы малого и среднего бизнеса, которые, по сути, являются двигателями современной инновационной экономики. Они просто не могут себе позволить содержать целый институт или базовую кафедру в образовательном учреждении, да и потребность в образовательных услугах, кадрах у них точечная и не помещается в рамки указанных выше форм образовательно-производственного сотрудничества. Поэтому проблема трудоустройства и проблема кадрового обеспечения не могут быть сочленены таким способом.

Конкурсы на формирование кадрового резерва охватывают лишь небольшое число талантливых студентов. Уже на стадии первичного отбора используются методики оценки интеллектуальных способностей, которые не учитывают готовность заниматься профессиональной деятельностью. Кроме того, реальную пользу от участия в подобных конкурсах чувствуют лишь финалисты. Остальная часть кадрового резерва остается незадействованной. Статистика кадровых агентств свидетельствует о том, что участники подобных конкурсов по большей части не имеют преимуществ относительно других кандидатов.

Работа центров занятости в сфере трудоустройства молодых специалистов зачастую состоит лишь в оказании информационных услуг. Кандидату предоставляется направление на работу по специальности, схожей с той, что указана в его дипломе. Это не гарантирует ни трудоустройства, ни обеспечения компании, с которой сотрудничает центр занятости, квалифицированными кадрами.

Работа кадровых агентств также имеет ряд недостатков. Их работа не прозрачна: кандидат не может увидеть, насколько он соответствует профессиональному рынку в настоящий момент, какие требования выдвигаются в отрасли в целом. Помимо этого, в связи с тем, что кадровые агентства являются частными коммерческими организациями, они заинтересованы в подборе специалистов для конкретной компании и их не интересует положение специалистов, не попадающих под требования тех фирм, с кем в данный момент у них налажено сотрудничество.

Кроме того, перечисленные проекты трудоустройства имеют общие отрицательные черты. В первую очередь, в их деятельность не включена система образования, которая, несмотря на все свои недостатки, является важным институтом социализации молодежи, наиважнейшим институтом подготовки профессиональных кадров. Во вторую очередь, ни кадровые агентства, ни службы занятости, ни корпоративные формы образования не решают вопрос мотивации студента. Участие студента во всех перечисленных выше проектах

не дает ему возможности самостоятельной оценки своих личностных и профессиональных качеств, мотивов к их совершенствованию, в том числе участию в прохождении практик, ориентиров в виде реальных мест трудоустройства, на которые он мог бы претендовать.

Граница между вузом и производством не обустроена. Нет событийных актов ее перехода и посреднического действия. Образование, которое фактически должно быть посредником между производством и человеком в смысле кадрового обеспечения и посредником между человеком и производством в смысле трудоустройства, не выполняет свои посреднические функции. Это, на наш взгляд, основная причина низкой мотивации студентов и низкого качества образования.

Следует приложить усилия и создать институты, обеспечивающие событийный переход этой границы, вернуть образованию эту двойную позицию посреднического действия.

В качестве примера подобного института, решающего проблему низкой мотивации, обеспечивающего трудоустройство лучших студентов и выпускников вузов, покрывающего дефицит компании и предприятий региона в квалифицированных кадрах, может выступать кадровое агентство, созданное на базе высшего профессионального образовательного учреждения.

Принципиальным отличием данного института от традиционных кадровых агентств будет возможность организации им мобильной системы профессиональных показателей, начинающихся со 2–3-го курса и упирающихся в трудоустройство и кадровое обеспечение компаний. Эта система должна обеспечивать мотивацию профессионального роста человека. Тем самым активно влиять на качество образования. Достижение этих показателей есть критерий работы образовательных учреждений и самого студента.

Сотрудники института будут заключать договора с компаниями и предприятиями на планомерный подбор специалистов. Для этого будет составляться план развития каждого отдельного заказчика, намечаться перспективные направления

работы, количество необходимых кадров в будущем, критерии отбора потенциальных сотрудников.

Эти требования должны быть распределены по уровням для студентов разных курсов. Преодоление этих уровней есть динамический показатель для студента выполнения всех требований работодателя.

Помимо этого данный институт должен выполнять функции традиционного кадрового агентства: подбор специалистов под реальные вакансии, организацию семинаров и тренингов для специалистов компании и всех желающих с привлечением преподавателей вуза и пр.

В итоге институтом обеспечиваются возможности подбора квалифицированных кадров для компании, как в настоящий момент, так и на перспективу. Студент, выполняя требования мобильной системы показателей, попадает в списки потенциальных претендентов на вакансии в кадровом агентстве. Это создает мощную мотивацию для студентов к повышению своего образовательного и профессионального уровня.

6. Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования

В. Г. Васильев, Г. Н. Блинов, Н. Н. Носков

Опубликовано: Материалы 17-й научно-практической конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития», Красноярск, 2011. С. 165–172.

1. Онтологический вызов и проблемы модернизации профессионального образования

Переход к инновационной экономике невозможен без модернизации профессионального образования. Современный «рынок компетенций» характеризуется тем, что профессионализм все больше определяется тем, насколько определенный специалист может оперативно **«перенастроить (достраивать)» свою квалификацию** в зависимости от конъюнктуры складывающейся ситуации. В этой связи базовой характеристикой модернизации профессионального образования является требование инновационной экономики на «быструю» подготовку кадров высокой квалификации, способных «мгновенно» осваивать новые профессиональные позиции, быстро адаптироваться к новым условиям, не теряя высокого уровня квалификации. Мы считаем, **что онтологический вызов к модернизации профессионального образования состоит в возможности одновременно и сокращения времени профессиональной подготовки, и высокого уровня профессионализма выпускников.**

«Высокий уровень профессионализма» содержательно может быть представлен как теоретическая основа

мастерства [2] и охарактеризован в виде следующих рамочных суждений:

1. Высокий профессионализм – это способность переносить профессиональные навыки на решение новых, неожиданных задач в ситуации высокой динамичности социальных и экономических процессов.
2. Высокий профессионализм должен быть становящимся. Должна быть создана постоянно обновляющаяся система непрерывного образования, непрерывного повышения квалификации.
3. Высокий профессионализм должен быть предельно теоретическим и предельно практическим, связанным со всеми сторонами реального производства: от реализуемого проекта к теоретическому обобщению, от теоретического обобщения к новому проекту (от абстрактного к конкретному) – вот единица профессиональной деятельности и культурный базис мастерства.
4. Высокий профессионализм – это «стратегический» профессионализм. Креативные «долгосрочные» компетентности, обеспечивающие в конечном итоге постоянный рост качества труда.

Таким образом, «базовая “клеточка” понятия “высокий профессионализм” связана с жизненным циклом реального производства и представляет собой генетически разворачиваемую в пространстве и времени триаду: “реализуемый технологический проект – теоретическое обобщение – новый технологический проект”».

Существующие системы профессионального образования обеспечивают обучаемых способностью работать в близких по предмету деятельности производствах, независимо от места приложения сил. Другими словами, выпускник способен переносить свою профессиональную квалификацию на любое рабочее место по своей специальности. Считается, что, чем шире профилизация, тем проще выпускнику найти работу, а специалистом высокой квалификации он станет «со временем», на рабочем месте, благодаря стажу и опыту.

Наверное, такой подход имеет смысл и может существовать, особенно для тех людей, которые в момент учебы не определились со своим будущим местом работы. Но определившиеся с местом работы выпускники и сами работодатели заинтересованы и в сокращении сроков обучения, и в высоком уровне квалификации прямо на выпуске, а значит, и в сокращении времени на адаптацию на рабочем месте.

Это означает, что существующая система обучения базируется на принципе **«переноса квалификации вширь»**, что позволяет выпускнику осваивать используемые на рабочем месте технологии и постепенно, набираясь опыта, становиться специалистом высокой квалификации. Современная инновационная производственная система требует, чтобы выпускник профессионального образовательного учреждения сразу был специалистом высокой квалификации (возможно, внутри одной технологии или очень узкой специализации), обладал внутренними ресурсами (возможностями) развивать свои квалификации по уровню и направленности в соответствии с требованиями производственных технологий и был способен переносить свой профессионализм (мастерство) в другие рабочие места – **принцип переноса вглубь**. Для удобства, способы профессионального образования, соответствующие обозначенным принципам, будем называть первым и вторым типом профессионального образования.

Тогда основные проблемы модернизации профессионального образования могут быть обозначены через следующие вопросы:

1. Возможна ли и каким образом возможна подготовка специалиста высокой квалификации с уменьшением сроков обучения в учебных заведениях НПО, СПО, ВПО?
2. Если молодой специалист высокой квалификации будет подготовлен в очень узкой сфере приложения сил, то сможет ли он оперативно перенести свой профессиональный и психологический опыт высокой квалификации в другое место?

3. Какие новые образовательные позиции и компетенции требуются для подготовки таких специалистов? Как должен быть организован и нормирован учебный процесс?

2. О роли фундаментального знания в профессиональном образовании

В чем мы видим национальную особенность фундаментального знания в профессиональной подготовке в нашей стране?

Главным отличием российской системы профессионального образования является основанный на обозначенном выше принципе «переноса квалификаций вширь» высокий уровень **фундаментальной подготовки**. Необходимый уровень квалификации при этом всегда достигался стажем и опытом работы на конкретном рабочем месте.

Фундаментальные знания осваиваются учениками и студентами через изучение (освоение) тех или иных предметных дисциплин и курсов. Содержанием этих дисциплин и курсов являются разработанные и принятые в культуре и в профессиональной среде научные теории и модели устоявшихся практик. Изучая эти теории, ученики и студенты «...не создают понятий... а присваивают их в процессе учебной деятельности. Но при ее выполнении школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры» [3, с. 152]. Так как научная деятельность, создание теорий базируется, прежде всего, на способности человека к теоретическому обобщению, то благодаря особому программирующему эффекту, впервые описанному Л. С. Выготским, у школьников и студентов формируется способность к теоретическому обобщению. На наш взгляд, именно эта способность обеспечивает успешность выпускников российских вузов. А уровень фундаментальной подготовки теперь мы можем связать с уровнем сформированности профессиональных компетенций и способностью к теоретическому обобщению.

К сожалению, профессиональное образование лишь косвенно ставит задачу формирования теоретического мышления, а это затягивает время на подготовку специалистов. Поэтому одной из основных задач модернизации профессионального образования является разработка способа «прямого» (короткого) формирования способностей к теоретическому мышлению, как базиса профессионального мастерства. Тем более прямую задачу формирования способности к теоретическому обобщению, не на словах, а по методу, можно найти в теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [3].

Наиболее эффективно этот базис срабатывает, когда человек включается (погружается) в **инновационную** становящуюся практику, когда действия затруднены и требуют внешних и рефлексивных опор. К сожалению, главная «беда» профессионального образования в почти полном отсутствии «учебных» становящихся инновационных практик, что приводит к слабому применению знаний, к низкой практичности образования. Другими словами, основной вопрос остается: что нужно сделать с системой профессионального образования, чтобы выпускник мог сразу включаться в профессиональную деятельность на достаточном уровне профессионализма и мастерства. Попробуем подойти к этому вопросу с точки зрения прикладного знания.

3. Концепция прикладного знания

Переход ко второму типу образования, основанному на обозначенном выше принципе «переноса квалификаций вглубь», возможен тогда, когда удастся, сохраняя высокий уровень фундаментализации, **включить опыт производственной деятельности в образовательный процесс до выпуска студента, а не после**. Такая постановка вопроса кажется парадоксальной, но как показывают практика и исследования Федеральной экспериментальной сети «Эврика», инновационный опыт передается, но не напрямую (непосредственно, то есть «делай как я»), это всегда требует

определенной деятельности, включающей теоретическое обобщение опыта и «восхождения от абстрактного к конкретному». Именно в построении такой деятельности, мы полагаем, можно найти ответы на поставленные вопросы.

Так мы подходим к разделению (выделению) двух типов знания: фундаментального, обеспечивающего фундаментальность образования, и прикладного знания, обеспечивающего высокий темп роста квалификации и эффективности профессиональной деятельности. Структура знания и наша позиция по отношению к ней изложены в нашей работе [1].

Обобщенным проявлением «прикладности» в системе профессиональной подготовки является особая образовательная программа, содержание которой мы называем **«прикладным знанием»**. Основная функция «прикладного знания» состоит в том, чтобы **«быть целью и средством** осуществления, подготовки и профессиональной деятельности на востребованном уровне Мастерства». Для того чтобы «быть таким средством», прикладное знание должно **«иметь деятельностные формы» аккумуляции и инсталляции** имеющегося и создаваемого в культуре совокупного опыта осуществления профессиональной деятельности.

Основной деятельностной формой аккумуляции имеющегося в культуре опыта, конституирующей существование прикладного знания, является:

- модельное и рефлексивное, на уровне теоретического обобщения и схематизации, описание человеческой практики и опыта ее реализации. Это ответ на два вопроса: как происходила реальная практика и как должна была происходить. То есть это знание, предназначенное для его возможного дальнейшего эффективного применения и тиражирования.

Основными деятельностными формами инсталляции имеющегося в культуре опыта являются:

- процесс проектирования, создания технологий и других средств производства, в которых заложена (аккумулирована) возможность **изготовления определенной продукции, развертывание** практики,

производства продукции, оценки его **эффективности, качества и конкурентоспособности**;

- система мониторинга, которая завершает цикл инсталляции и открывает процесс описания (аккумуляции).

Процесс создания, порождения прикладного знания можно назвать аккумуляцией опыта, а процесс изучения и применения – распределением (инсталляцией) опыта.

В целостном методологическом цикле, определяющем трансляцию опыта, **«от реализуемого проекта к его теоретическому обобщению** (создание теоретического знания), **от теоретического обобщения к новому проекту** (восхождение от абстрактного к конкретному)», фундаментальное знание обеспечивает и переход к теоретическому обобщению, и его содержание. А прикладное знание обеспечивает и содержание «обобщаемого», и содержание нового проекта.

Фундаментальное знание – это всегда максимальное (теоретическое) обобщение, обретающее свое значение только на фоне и по поводу прикладного знания.

Прикладное знание – всегда конкретизация, может быть (в пределе) до нового опыта отдельного человека.

Таким образом, развитое теоретическое мышление, а именно способность к теоретическому обобщению и восхождению от абстрактного к конкретному, является базовым основанием высокого профессионализма.

4. О прикладных образовательных программах

Прикладное образование – это такое образование, где есть учебное и стажерское включение в целостные технологические циклы и инновационные проекты, относительно которых решается основная образовательная задача, имеющая две определяющие компоненты:

- высокий качественный уровень освоения уже существующего в культуре прикладного знания;
- создание нового прикладного знания через рефлексию и понимание формирующегося опыта.

Наглядным примером такого включения является учебная и производственная практика при подготовке рабочих для эксплуатации машин и механизмов. Один тип практики – на месте проектирования, создания и испытания готовых машин и механизмов. Это позволяет выпускнику участвовать в создании нового прикладного знания – создании опыта эксплуатации новых механизмов. Другой (обязательный) вид практики – на месте эксплуатации машин или механизмов. Это дает возможность сразу работать на новых (инновационных) механизмах и технологиях, использовать полученное прикладное знание.

Но наиболее сложным при подготовке программ прикладного образования мы считаем вопрос оптимизации методов и сроков обучения, связанных с освоением фундаментального знания, лежащего в основе испытательных, экспериментальных методов и технологий пользователя, в основании прикладного знания.

Например, еще 15–20 лет назад подготовка инженера была немыслима без глубокого освоения математического аппарата и навыков его применения, лежащих в основе об-счета моделей. Сейчас акцент сменился, надо быть хорошим пользователем компьютера, а не считать «тройные интегралы» вручную. Для освоения письма давно не изучают технологию создания шариковой ручки, а при подготовке водителей уже не надо изучать двигатель внутреннего сгорания.

Но полный отказ от освоения фундаментального знания может в конечном итоге привести к невозможности обучающими методами развития мышления, креативности, исследовательских компетентностей.

Итак, перед специалистами фундаментального и прикладного знания стоит задача определения границ дозирования и переноса фундаментального знания из учебных курсов вовнутрь, в функции обслуживающих программ, приборов и компьютеров, – переоформления этого знания в прикладное, в способ пользователя. А способы индивидуального развития надо уметь помещать вовнутрь создания прикладного знания.

Решение этих принципиальных задач будет определять качество программ прикладного образования, профессионализм будущих выпускников.

Теперь следует понять, как соотносится структура знаний с **деятельностным и компетентностным подходами**.

Компетентность – особое состояние мышления, психики, эмоциональной и телесной сферы человека (воли, например), позволяющее ему активно включаться в преобразующую деятельность.

Мы выделяем две группы компетентностей.

Первая группа – это компетентности, связанные с фундаментальным знанием. Эти компетентности во многом определяют зону ближайшего профессионального развития человека, определяют готовность к профессиональному становлению и способность к теоретическому обобщению и восхождению от абстрактного к конкретному. Деятельностно эти компетентности проявят себя в период освоения прикладного знания, период формирования профессиональных компетенций.

Вторая группа – это компетентности, связанные с прикладным знанием, это компетентности, обеспечивающие профессиональную деятельность.

Если проводить аналогию с формированием психических новообразований (Л. С. Выготский), то первая группа компетентностей обеспечивает созревание социальной ситуации развития и смену ведущей деятельности, а вторая группа становится вместе с развитием новой ведущей деятельности.

В деятельностном смысле в прикладном образовании можно выделить три этапа.

Первый – освоение фундаментального знания, формирование готовности к освоению профессиональных компетентностей, формирование ценности командной работы и коммуникации. Преобладает учебная деятельность.

Второй – освоение прикладного знания, формирование профессиональных компетентностей. От коллективной формы пробы ответственных действий к формированию

самостоятельных, инициативных ответственных действий и их коллективной рефлексии. Преобладает проектирование и реализация учебных и реальных проектов.

Третий (создание фундаментального знания) – особое рефлексивное знание, открывающее новый шаг. Помимо основной профессиональной деятельности в инновационном проекте есть деятельность по повышению квалификации, обеспеченная процедурами понимания и рефлексии основного проекта.

Отметим, что создание конкретных прикладных образовательных программ требует отдельного проекта, и это вопрос следующих публикаций.

Отчасти для этого может быть полезен пример этапов, приведенный в работе [2].

Первый этап (не более половины всего срока обучения) задает уровень фундаментального и общего образования, позволяющий ориентироваться в культуре и в профессиональной культуре. Содержит общие знания и умения по исследовательской и проектной деятельности. Этот этап через тестовые испытания позволяет студенту (курсанту) осуществить выбор и включиться в инновационный проект (практику) в качестве стажера (практиканта). Важным требованием (результатом) этого этапа является позиция включенности студента в инновационный проект. Опишем ее.

Позиция включенности в проект. Мы можем ее называть образовательной позицией, а саму включенность – образовательным проектированием. Позиция включает две компоненты:

- командную ответственность за работу в проекте, ответственность перед командой проекта и юридическую ответственность;
- критическое (аналитическое) отношение к проекту, определяемое задачей выпускной работы по исследованию и разрешению проблем, связанных с проектом, причем это отношение должно включать мониторинг и аналитику, как внутри самого проекта, так и внешние отношения, не предусмотренные самим

проектом. Предельная задача – построение теоретического обобщения «опыта» проекта.

Второй этап определяется участием студента в работе проекта. Задачи проекта и третья компонента позиции определяют выбор студентом содержания образования (курсы по выбору и по специализации). Заканчивается второй этап защитой дипломной (выпускной) работы.

Третий этап не является регламентированным по времени. Он начинается с прихода выпускника на работу в проект, где проходил стажировку (случай устройства выпускника в другой проект мы пока не обсуждаем). Суть этапа заключается в установлении у молодого специалиста уровня квалификации, который помимо специальных профессиональных умений, навыков и компетентностей, связанных с проектом, определяется динамикой позиции включенности в проект. Динамика первой компоненты определяет ответственную позицию, а деятельность, связанная с динамикой второй компоненты, формирует у молодого специалиста способность к «внешней», управленческой (рефлексивной, аналитической) позиции. Теоретическое обобщение позволяет видеть другие интерпретации проекта. И то и другое задачами самого проекта не было предусмотрено. Такая способность члена команды усиливает команду и, следовательно, усиливает проект.

Третий этап, чтобы считать его этапом образовательной программы, требует установления особых отношений между работодателем, студентом и образовательным учреждением.

Представленные этапы программы прикладного бакалавриата дают нам представление о диалектике взаимодействия инновационного проекта и образования, отражают «биение» прикладного знания, – аккумуляции и инсталляции опыта осуществления профессиональной деятельности на предельном уровне мастерства.

Литература

1. Васильев В. Г., Блинов Г. Н., Носков Н. Н. О национальной идее в образовании [Текст] // Перемены. М.,: Эврика, 2006. № 3.
2. Васильев В. Г. Опыт, высокий профессионализм и качество образования. Этюд об инновационном образовании [Текст] // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 300–305.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения [Текст]. М.: Интор, 1996. 542 с.

7. Коммуникация как открытое действие

В. Г. Васильев, Т. Н. Ямских

Опубликовано: Материалы 7-й научно-практической конференции «Педагогика развития: соотношение учения и обучения», Красноярск, апрель 2000 года. Красноярск, 2000. С. 123–125.

В условиях заочного дистанционного обучения в вузе возникает ряд психолого-педагогических проблем, связанных с отсутствием естественной коммуникативной среды. Современные электронные сети представляют собой довольно развитую коммуникативную среду.

Процессы объективации смыслов в виде знаний, предметов и объектов деятельности, а также специфическое функционирование этих знаний, предметов изучения и объектов в практической деятельности сложны и многогранны.

Любая деятельность, производимая индивидом в реальной действительности для решения заданной задачи или достижения цели, одновременно разворачивается во внутреннем плане, т. е. на уровне мышления [4]. Но это «второе» действие нельзя поместить в те же самые временные рамки и пространственные формы, так как действие реальное конечно, а действие на уровне мышления продолжается благодаря памяти [3]. У другого индивида, являющегося участником или наблюдателем того же действия, также выстраивается действие на уровне мышления. Сознание обоих фиксирует все то, что происходит в реальной действительности. Внутренний план приобретает внешние очертания посредством слов, фраз, текстов, средств невербальной коммуникации и т.

п. Представление о действии может изменяться через взаимные представления, следовательно, коммуникация есть явление продуктивное.

Действие, способ построения которого включает в себя инициацию, проявление (явление) и удерживание иного действия (поведения), можно назвать, по Б. Д. Эльконину, открытым действием. Целью и продуктом таких действий является последующее правильное исполнение и завершение другим действием. Открытые действия всегда являются совокупными, либо включенными в другие действия, либо включающими их. Открытые действия формируют внутренний план, реализуемый в действии. Они всегда адресованы, целенаправленны [4].

Анализ ситуации педагогического действия в обучении позволяет выделить две посреднические позиции:

- а) позицию проектировщика открытого действия;
- б) позицию, как мы называем, «справочника», или по Б. Д. Эльконину «инструктора».

Проектировщик открытого действия (педагог) проектирует открытое действие, границы которого должны оставаться неизменными, иначе действие потеряет свою «открытость» и поставленная цель завершить его другим действием не будет достигнута, хотя учебная задача будет решена. Педагог заранее прорабатывает все возможные способы решения задания, доступность средств, которыми может пользоваться учащийся, ставит перед собой задачу попасть в зону ближайшего развития ученика.

Позиция «справочника», «инструктора» обеспечивает поведение посредника в момент возникновения иного действия, когда «взрослый из “содеятеля” превращается в “инструктора” – начинают работать словесные указания взрослого» [4, с. 63].

Обе эти позиции, но в большей мере вторая, обеспечиваются коммуникацией, взаимной обращенностью педагога и ученика. Эта коммуникация, в силу ее противопоставленности исходному действию, может быть рассмотрена как третье действие [1]. Именно появление коммуникации говорит

о возможности появления и продуктивного завершения действия учеником

Позицию «справочника», на наш взгляд, с успехом может занять компьютер. Компьютер как инструмент человеческой деятельности обладает особым коммуникативным свойством, отличающим его от любого иного средства способностью «вступать в конструктивно-содержательный диалог» с пользователем, составлять с ним единую функциональную предметно ориентированную среду. В процессе такого диалога компьютер не только усиливает интеллектуальные возможности человека, воздействуя на память, эмоции, мотивы и интересы, но изменяет саму структуру познавательной деятельности [2].

Проектировщик открытого действия ориентирует учащегося в пространстве, дает словесные инструкции. Весь дальнейший учебный процесс протекает по схеме: «ученик-справочник». Учащийся выстраивает свой внутренний план с коммуникантом, в роли которого выступает компьютер. Взаимодействие ученика и компьютера происходит по заранее запланированному способу, проектировщик (педагог) наполняет «справочник» избыточной или недостаточной информацией в зависимости от целей обучения. Таким образом, проектировщик проектирует два открытых действия:

- а) открытое действие, целью которого является завершение действия педагога действием учащегося, другими словами действие, направленное на успешное достижение поставленных целей,
- б) коммуникацию учащегося с компьютером.

В проводимом нами экспериментальном исследовании функции проектировщика и справочника совмещал преподаватель. Испытуемый, обращаясь за помощью, всегда указывал, кому адресован его запрос, что четко фиксировалось преподавателем. Границы открытого действия оставались неизменными, так как с момента постановки задачи до итогового контроля коммуникация осуществлялась по схеме «ученик-справочник».

Позитивная связь коммуникации и открытого действия, ее доминирующее значение в организации ситуации «учение – обучение», позволяет говорить о переносе актов развития в пространство дистанционного образования.

Данное действие представляется возможным, так как компьютер, по В. В. Рубцову, является вторым по значимости после традиционной письменности знаковым орудием, с помощью которого возможен оперативный обмен информацией по содержанию выполняемой деятельности. Следовательно, это новая область использования языка и знаково-символических средств деятельности. Компьютерные системы обучения представляют собой предметно и коммуникативно направленную, рефлексивно управляемую учебную среду, организованную как целостная система деятельности [2].

Литература

1. Зинченко В. П. От классической к органической психологии // Вопр. психол. 1996. № 5-6.
2. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии [Текст] / В. В. Рубцов. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
3. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия //[Текст] / Г. П. Щедровицкий // Исследование рече-мыслительной деятельности: сборник. Алма-Ата: КПИ, 1974. С. 19–28..
4. Эльконин Б. Д. Л. С. Выготский – Д. Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопр. психол. 1996. № 5. С. 57–63.

8. О дидактической проблематике профессионального образования

В. Г. Васильев

Опубликовано: Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов / сборник статей и стенограмм III Всероссийской научно-методической конференции. Красноярск: ККИПК ППРО, 2011. С. 108–112.

**...Развивать в человеке
можно только мышление.**

П. Г. Щедровицкий

Введение новых образовательных стандартов в профессиональном образовании остро и конкретно поставило перед педагогическим корпусом учебных заведений вопрос об овладении методами и практиками формирования общих и профессиональных компетенций.

Политически компетентностный подход победил, но его реализация требует новых образовательных практик и технологий, другой, инновационной дидактики. Все это обостряет основное противоречие, лежащее между требованиями инновационной экономики, реализуемыми в компетентностном подходе, и сложившимися нормами и стереотипами в профессиональной образовательной практике.

Основным признаком этого противоречия является оторванность, независимость системы профессионального образования от экономических и социальных институтов, решающих основную задачу воспроизводства своих производительных сил, связанную в том числе со сменой поколений

[4]. Многие учебные заведения просто забыли, зачем, для решения каких задач они создавались, что превращает систему профессионального образования в структуру «иерархий» [8]. Такая оторванность позволяет менять цели и предназначение учебных заведений, формирует «ложную мотивацию» [9]. Все это заставляет крепко держаться за классно-урочную или лекционно-семинарскую систему организации учебного процесса, формально относиться к учебным и производственным практикам.

Второй признак указанного противоречия может быть понят из тезиса Л. С. Выготского о том, что всякая психическая функция, лежащая в основе какой-либо деятельности, только в этой деятельности и становится. Применительно к образованию это выглядит так: «Развитие психологической основы обучения... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе поступательного движения» [5]. Из этого тезиса следует, что всякая профессиональная компетенция может быть сформирована только в профессиональной деятельности, может быть в ее опосредованных или распределенных формах. разве можно научить ребенка писать, если в основное учебное время только рассказывать и показывать, как надо писать, а ручку и бумагу давать иногда, во «внеурочной деятельности». Например, В. В. Давыдов утверждал, что познавательная потребность, лежащая в основе учебной деятельности, в самой учебной деятельности и формируется [6].

Третий признак данного противоречия связан с ведущей деятельностью в студенческом возрасте. Мы не знаем до конца, что это за деятельность и какие новообразования в человеке она должна сформировать. Ясно, что это не учебная деятельность, которая является ведущей в начальной школе. А по стандарту аудиторная и самостоятельная работа студента должна занимать 54 часа в неделю. Отсюда вывод, какая бы ни была ведущая деятельность в студенческом возрасте, если она не связана с овладением профессией, времени на нее в жизни студента практически нет. А лекционно-семинарская система обучения с зубрежкой во время

самостоятельной работы ведущей деятельностью быть не может по определению.

Так возникают основные задачи поиска оснований для новой дидактики.

1. Определиться с ведущей деятельностью в студенческом возрасте. Решить, какие основные новообразования развиваются в этой деятельности.
2. Как эти новообразования и сама ведущая деятельность связаны с формированием профессиональных компетенций, со становящимся умением решать профессиональные задачи?

Первая задача – стратегическая, вторая – тактическая. Прежде всего, заметим, что студенческий возраст – возраст молодости – является последним не взрослым возрастом [3, 10]. Поэтому одним из основных новообразований этого возраста является ответственность. Ответственность как норма, как содержание жизнедеятельности, как главный признак взрослости. Наши исследования показывают, воспитание ответственности базируется на опыте ответственных действий, ценности коллективной деятельности и собственного вклада в коллективный продукт как опыта и способа самореализации личности. Поскольку окончание студенческого возраста означает переход во взрослую жизнь, то это должно означать и смену ведущей деятельности. Основным признаком современной социально-экономической практики является инновационность и эффективность. Открывая новое и преодолевая его в старое, мы задаем шаг развития общества и развиваем себя.

Поэтому наша основная гипотеза состоит в том, что **взрослый человек должен быть способен сам определять, организовывать и создавать свои ведущие деятельности и соответствующие им человеческие сообщества**. Удерживая по Л. С. Выготскому единство деятельности и психической самоорганизации человека, следует полагать, что человек должен **обладать для такой способности соответствующим мышлением**. Тогда **ведущей деятельностью в студенческом возрасте является коллективная мыследеятельность**.

Поиск форм этой коллективной мыследеятельности, соответствующих разным содержаниям профессионального образования, есть задача новой дидактики. Например, опыт коллективной мыследеятельности при обучении в вузе был получен на психолого-педагогическом факультете Красноярского госуниверситета [1, 7].

Итак, в отличие от Коменского, который полагал овладение знанием в основание формирования навыка или практического действия, в современном образовании **в основание формирования способности к решению профессиональных задач следует полагать коллективную мыследеятельность, включающую опыт индивидуального инициативного ответственного действия** [2].

Это можно положить как основной принцип новой дидактики.

Вторая гипотеза связана с тем, что в **мыследеятельности наиболее ярко раскрывается «биение прикладного знания»** [2]. Это позволяет выдвинуть второй признак, который можно назвать как **признак второй идеальной формы**. Психологический механизм этого принципа основан на акте развития Б. Д. Эльконина [11].

Не вдаваясь в обоснования и педагогические техники, обозначим второй принцип в виде последовательных шагов.

1. Коллективные исследования, проектирования, ОДИ, интенсивные семинары по созданию индивидуального проекта задания на практику с целью формирования компетенций на продуктивном уровне и их оценка. Создание первой идеальной формы.
2. Прохождение практики (явление реальной формы), оценка результатов.
3. Анализ практики, выделение разрывов проекта и его реализации.
4. Моделирование разрывов, постановка задач для их разрешения, решение этих задач.
5. Сборка продуктивных результатов.
6. Создание нового проекта, его оценка и оценка сформированных компетенций.

Пункты 3–6 – процесс создания второй идеальной формы.

Вторая идеальная форма по содержанию должна опережать реальную практику. Только тогда выпускник (точнее, его мышление) готов к созданию опережающих, инновационных проектов и практик. Образно говоря, вторая идеальная форма в образовании – это основа, потенциал человека для броска в будущее.

Литература

1. Аронов А. М., Васильев В. Г., Фрумин И. Д., Хасан Б. И. Комплексный психолого-педагогический эксперимент: методич. пособ. Красноярск, 1994. С. 58.

2. Блинов Г. Н., Васильев В. Г., Носков Н. Н. Концепция прикладного знания // Материалы 17-й научно-практической конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития», Красноярск, 2011. С. 165–172.

3. Богданов Д. А., Васильев В. Г., Ермаков С. В. О молодежи: исторический возраст и периодизации // Перемены. М.: Эврика, 2008. № 2, С. 86–98.

4. Васильев В. Г., Богданов Д. А. Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании // Материалы 17-й научно-практической конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития», Красноярск, 2011. С. 186–189.

5. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 2. М., 1983. С. 243.

6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996, 544 с.

7. Ефимов В. С., Лаптева А. В., Вязников В. Н. Красноярский образовательный феномен. Психолого-педагогический факультет КГУ: история, люди, смыслы. М.: МАКС Пресс, 2022. – 712 с.

8. Питер Л. Дж. [http://en.wikipedia.org/wiki/Laurence J. Peter](http://en.wikipedia.org/wiki/Laurence_J._Peter).

9. Реморенко И. М. Ложная мотивация профессионального образования // Вести образования. № 23, 2010.
10. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. Психол.: 1996, № 5, с. 38–50.
11. Эльконин Б. Д. Основания прикладной психологии развития [Текст] / Б. Д. Эльконин // Педагогика развития и перемены в Российском образовании: сборник материалов 2-й научно-практической конференции, Красноярск, 1995. Ч. 1. – С. 6–19.

9. О механизмах развития в профессиональном образовании

В. Г. Васильев

Опубликовано: материалы 18-й научно-практической конференции «Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании». Красноярск, 2012.

Самым общим содержанием моего доклада является основной вопрос: «Может ли быть система профессионального образования действительно продуктивной и качественной?».

Поиск оснований ответа на этот вопрос приводит нас к необходимости понимания механизмов развития в профессиональном образовании.

По большому счету, нам следует сначала разобраться с ключевыми вопросами студенческого и «профессионального» возраста, то есть ответить на вопросы:

- Являются ли эти два возраста разными?
- Каковы ведущие деятельности в этих возрастах и в чем суть кризиса перехода?
- Каково основное новообразование студенческого возраста?

В своем докладе на конференции «Современная дидактика и качество образования», Красноярск, январь 2011 г. я высказал гипотезу, содержащую ответы на эти вопросы, а именно, основная **гипотеза** состоит в том, что студенческий возраст не является «взрослым», что **взрослый человек должен быть способен сам определять, организовывать и создавать свои ведущие деятельности**

и соответствующие им человеческие сообщества. Удерживая по Л. С. Выготскому единство деятельности и психической самоорганизации человека, следует полагать, что человек должен **обладать для такого новообразования соответствующим мышлением.** Тогда можно предположить, что **ведущей деятельностью в студенческом возрасте является коллективная мыследеятельность.**

В культурно-исторической теории «ситуация развития как таковая улавливается с помощью трех категорий, названных категориями онтологии развития. Это идеальная форма, событие и посредничество» [6, с. 11].

Понятия онтологии и единицы развития – акта развития [6, 7] – являются основаниями проектирования образовательных пространств как пространств развития [8, 5].

Теперь основной вопрос может быть конкретизирован: «Возможно ли профессиональное образование в форме пространства развития?»

В проекте эксперимента по прикладному бакалавриату, совместно реализуемому Институтом педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета и Красноярским педагогическим колледжем № 1 образовательное пространство задается тремя базисными линиями (координатными осями, собственными (под) пространствами).

1. Линия фундаментального, теоретического образования, завершающегося защитой диплома.
2. Линия практики, завершающаяся защитой в ГАК выпускного квалификационного отчета об итоговой производственной практике.
3. Линия индивидуальных образовательных достижений. Особый тип аттестационного портфолио, представляемого выпускником в ГАК.

Теперь наша работа заключается в понимании того, как образовательное пространство, «насаженное» на эти оси организационно и содержательно, может стать пространством развития.

Введение указанных осей уже отвечает на ряд требований к пространству развития [6, с. 12–15]. Содержание и формы фундаментального, теоретического образования хорошо известны и отработаны, значение его как продуктивного действия [6, с. 10, 11] можно посмотреть в работе [3], там же описана концепция прикладного знания, которая выявляет суть связи этой оси с практикой. Пространство индивидуальных образовательных достижений является связующим и «отражательным» [6, с. 12] для первых двух, оно требует дальнейшей разработки и осмысления. Но для полного ответа следует понять и выстроить внутреннюю структуру осей.

Из всех требований к выпускнику мы выделяем главное – высокий уровень профессионализма, готовность сразу включиться в инновационную продуктивную деятельность [2]. Как такой результат может быть?

Мы считаем, что в линии практики, прежде всего, можно и нужно теоретически выстроить и практически обнаружить механизмы и акты развития, обеспечивающие высокий уровень профессиональной подготовки выпускника. Поэтому далее в этой работе речь пойдет о практике.

Практика в проекте прикладного бакалавриата построена на принципе второй идеальной формы [7], который организационно выглядит следующим образом.

Все виды практик помимо своих целей и задач решают одну общую задачу – создание проекта для реализации итоговой шестинедельной аттестационной производственной практики. По результатам реализации итоговой практики руководителями практики (от работодателя и от университета) выставляется общая оценка, оценки о сформированности всех общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определяются и оформляются вместе со студентом противоречия, разрывы, несоответствия первоначального плана практики (первой (части) идеальной формы) и реализации. Учитывая все эти несоответствия и полученный опыт, студент создает новый проект этой же практики (второй (части) идеальной формы). Все это оформляется в итоговый отчет по производственно-педагогической практике, который защищается в Государственной

аттестационной комиссии. Комиссия выставляет оценку и выносит вердикт о сформированности компетенций. Далее, с учетом защиты выпускной аттестационной работы и представленных студентом документах о своих индивидуальных образовательных достижениях, аттестационная комиссия выносит решение о готовности выпускника к профессиональной деятельности и решению указанных в ОПОП профессиональных задач.

Основная (событийная) цель анализа пройденной практики и защита этого анализа заключена, по словам Н. Г. Алексеева, в обнаруженных в ходе практики новых смыслов, их рефлексии и рационализации [1]. Именно обнаружение и оформление этих новых смыслов и есть создание «самодовлеющей предметности» [4, с. 54], которая действует на ситуацию своего создания, перерождает ее, обретая (порождая) свое значение [6, с. 10, 11].

Введение двух частей идеальной формы есть попытка понимания ее динамики, преобразования «субъекта совершенного действия» [6]. Это для нас главная задача посреднического действия.

Проект итоговой практики требует от студента понимания (и занятия) позиции учителя. Именно существующий учитель – профессионал, его деятельность и позиция являются содержанием идеальной формы, ее субъектом совершенного действия. Событие этой идеальной формы есть явление нового профессионала (еще одного такого же). И это первая посредническая задача – переход студента от учебной позиции к профессиональной.

Вторая задача посредника заключается в обнаружении студентом разрывов плана практики и ее реализации, оформлении этих разрывов и построении нового проекта практики. Все это есть задача критики (отказа от) «старого» содержания идеальной формы и создания нового содержания.

Рефлексия, анализ и планирование новой практики являются средством преобразования субъекта совершенного действия, в его содержание врывается сам студент как преобразователь профессиональной действительности. Появление в содержании идеальной формы образа самого

действующего субъекта (действующего как никто до него) является главным признаком второй (части) идеальной формы и признаком решения второй посреднической задачи.

Третья задача посредника связана с явлением второй идеальной формы. Она связана с переходом выпускника к профессиональной деятельности. Организационно это может быть связано с сопровождением молодого специалиста. Такое сопровождение, в частности, может быть хорошим способом проверки эффективности образовательных программ. Эта часть посреднического действия нами пока только проектируется.

Литература

1. Алексеев Н. Г. Заметки к соотношению мыслительности и сознания // Вопросы методологии. 1991, № 1. С. 3–8.

2. Васильев В. Г. Опыт, высокий профессионализм и качество образования. Этюд об инновационном образовании [Текст] // Вопросы образования. 2009. № 2, С. 300–305.

3. Васильев В. Г. Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сборник статей и стенограмм III Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, ККИПК ППРО. 2011. С. 108–112.

4. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. 480 с.

5. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

6. Эльконин Б. Д. Основания прикладной психологии развития. Педагогика развития и перемены в Российском образовании: Материалы 2-й научно-практической конференции, Красноярск, 1995. С. 6–19.

7. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.

8. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 7–13.

10. Образовательные возможности автономного учреждения

(этюды о качестве образования)

В. Г. Васильев

Опубликовано: Перемены. М.: Эврика, 2008. № 1.

1. Ключевые компетентности

Основной стратегической и политической задачей нашей страны является превращение России в авторитетное, конкурентоспособное государство в политическом, экономическом и культурном смысле, что требует максимального напряжения сил и средств. Поэтому у системы образования есть только два пути: либо она становится наиважнейшим средством свершения этого государственного усилия, либо превращается в придаток, требующий опеки и социальной защиты. Это можно считать первой вехой в понимании качества образования.

Так у системы образования появляется первая главная цель: трансформировать, превратить государственную задачу в задачу для каждого человека, сделать так, чтобы каждый человек был готов и был способен решать эту стратегическую и политическую задачу страны.

Вторая главная цель системы образования связана с выявлением образовательных потребностей граждан и превращением образовательных задач каждого отдельного человека в государственные. Один из ярких философов XX века Мераб Мамардашвили сказал: «Культура есть усилие человека быть человеком». А культура есть главный атрибут человека.

Вот эта способность и готовность человека совершать человеческие поступки и деяния, причем в любом возрасте, от нескольких месяцев до смерти, и должна быть понята как основная образовательная задача каждого человека. Только человек, способный совершать человеческое усилие, способен и готов к решению государственных задач. И только тогда волей таких людей все профессиональные, социальные и бытовые задачи и проблемы каждого отдельного человека могут стать государственными. А это и есть путь к гражданскому обществу. И это вторая веха в понимании качества образования.

По словам губернатора Красноярского края А. Г. Хлопонина, одной из главных особенностей Сибирского Федерального университета (СФУ) должно стать активное и продуктивное включение в его деятельность самих студентов. На наш взгляд, продуктивное включение в деятельность связано с решением самими студентами образовательных, научно-исследовательских, социальных и нравственных задач, поставленных ими лично или с помощью значимых взрослых.

Прямой вопрос ученикам и студентам: «Какие вы решаете задачи в школе и в вузе?» вызывает удивление и затруднение. Вот основные ответы: «Хорошо учиться», «Хорошо себя вести» (варианты: «Не получать двоек и троек», «Не хулиганить»), «Вовремя сдавать зачеты и экзамены», «Не пропускать лекции и семинары». Очень редко встречаются ответы, где задачи связаны с профессиональным самоопределением.

Все это говорит о том, что построить университет нового типа мы можем только реально изменив молодежную политику в области образования, поставив перед молодыми людьми насущные, конкретные задачи по освоению реальных форм жизнедеятельности, в том числе задачу построения и развития самого Сибирского федерального университета. Одной из таких задач общеобразовательной школы является подготовка к обучению в «новых университетах» с последующим овладением профессиональных горизонтов.

Фактически мы ставим задачу подготовки специалиста для деятельности, которой еще нет. Как это возможно? Попытаемся ответить на это в самых общих чертах.

Обратимся еще раз к двум векторам самого общего представления об образовании и развитии [4]. Первый – воспроизводство в подрастающем поколении всего того, что в культуре уже достигнуто. Второй – производство (открытие, создание) того, чего в сознании людей (да и в самой природе) еще нет. Утрата первого направления приведет к деградации, второго – к коллапсу, и то и другое – смерть.

Осмыслить второй вектор как образовательную задачу до конца пока не удастся. Гипотеза заключается в том, что двадцатый век, сформировав специальную человеческую страту (прослойку), какой является молодежь, именно перед ней и поставил задачу развития второго направления. Само развитие цивилизации потребовало к концу двадцатого века этого нового «много и быстро». А «пожилой человек», создавший свое имя и дело, отвоевавший и огородивший свою «делянку в общем огороде», как правило, не способен на риск к новому. А у молодого человека в его самый продуктивный образовательный возраст – 17–23 года – другого пути нет, как только риском и новым, необычным шагом «сковырнуть старикана».

Далее обопремся на одно из основных положений культурно–исторической теории Л. С. Выготского о том, что всякая психическая функция (всякая способность), лежащая в основе какой–либо деятельности, именно в этой деятельности и появляется (становится) (мы вернемся к этому положению в замечании б). Еще одна опора – это высказывание Н. Г. Алексеева: «Всякий смысл имеет свою предысторию, момент обнаружения и рефлексии с рационализацией» [3]. Отсюда главный вывод. Чтобы подготовить человека для будущей (нам еще не известной) деятельности, мы должны уже сейчас включить его в «момент обнаружения» этой деятельности, в процесс ее создания. Такое включение требует от человека предельной способности действовать в неопределенной ситуации, обнаруживать в достигнутых результатах идеи и средства новых достижений. И это третья веха понимания качества образования.

Какими же способностями должен обладать современный «проектировщик действительности»? С чего должен начинать школьник и чем должен заканчивать студент?

На наш взгляд, это:

1. Психологическая (внутренняя) инновационность (А. И. Адамский, лекции), развитость особого типа мышления – способности улавливать и адекватно оценивать объективную ситуацию, видеть в ней уже осмысленное и новое, понятное и проблемное (доопределять неопределенности). Человек, не обнаруживающий в проблемной ситуации нового, лишает себя живого ресурса своего развития. Другими словами, психологическая (внутренняя) инновационность – есть способность обнаруживать ресурсы, дефициты и возможности собственного развития. Становление такой способности есть ключевая задача психического развития человека (первая образовательная задача).

2. Овладение достаточным багажом знаний и его информационными (электронными и языковыми) компоновками, как средством собственной деятельности (вторая образовательная задача).

3. Умение строить реальные отношения с людьми и окружающим миром (найти союзников и «сковырнуть стариканов» (в том числе и в себе)) (третья образовательная задача). Здесь можно выделить четыре главных компонента:

- умение создавать модели отношений между людьми и теоретические обобщения этих отношений (понимать и предвидеть);
- предельно развитую коммуникативную компетентность – важнейшую операциональную и функциональную характеристику мышления;
- умение работать в команде, с командой, против целой команды;
- быть конкурентоспособным, т.е. пройти суровую школу сотрудничества, конкуренции и соревновательности.

Назовем эти качества главными инновационными или ключевыми образовательными компетентностями. Наши попытки расширить этот список упираются либо в эмпиричность (безосновательность), либо в вытекание добавления из предыдущего. Единственное, что необходимо добавить, – это социальный опыт, нравственность и здоровье. Но это уже

не компетентности, это – жизнь, духовность и физическое совершенство, отнесем их к задачам воспитания.

Следует заметить, готовность и способность Человека подняться до уровня государства и «поднять» страну до своего уровня, способность Человека воспроизвести в себе все то, что сделано до него, и шагнуть в будущее (понятое как усилие Человека быть Человеком), принятые как глобальные образовательные задачи, трудно оспорить. А вот обобщенная задача формирования указанных ключевых образовательных компетентностей и в детском саду, и в школе, и в вузе требует конвенциональных договоренностей и, следовательно, дальнейшей аргументации. Последующий текст, в частности, призван решать и эту задачу.

Если эту обобщенную задачу принять как норму (содержание), то следующие два шага определяются методологической схемой «Норма деятельность институт». Другими словами, сначала мы должны определить деятельности и условия, в которых эта норма (содержание) формируется, а затем перейти к институциональным формам этих деятельностей (в каком виде, где и по каким правилам эти деятельности должны протекать) (см. пункт 4.1, 4.2). Ниже (пункт 4, замечание 3) мы обсудим психологические механизмы, лежащие в основе этого метода. И только выявив институциональные формы, мы найдем ключ к постановке педагогических задач, то есть к реализации деятельности, по результатам которой можно судить о сформированности тех или иных ключевых компетентностей.

2. Деятельности и условия, в которых формируются ключевые компетентности в вузе

Мы выделяем следующий набор деятельностей и соответствующих им условий.

1. Овладение знаниями, умениями, навыками и способами их использования как ресурса.
2. Учебно-исследовательская, учебно-инженерная, изобретательская, конструкторская деятельность.

3. Участие в решении глобальных и локальных человеческих проблем, формирующих культурное, этическое и нравственное становление.
4. Проектирование и реализация учебных, социальных и бизнес-проектов.
5. Обратное проектирование. Реконструкция и рационализация смыслов (или предыстории смыслов), особенно при ограниченности информации.

Условия:

1. Современная учебная и материально-техническая база (условие 1).
2. Современная система информации, коммуникации и средств связи (условие 2).
3. Конкуренция, соревновательность и сотрудничество как аура, как среда (условие 3).
4. Условия, обеспечивающие безопасность и здоровье (условие 4).

Поэтому вся система есть совокупность образовательных деятельностей с первой по пятую, протекающих в условиях 1, 2, 3, 4. В этой системе следует обратить внимание на пятую деятельность (первые четыре понятны). Обратное проектирование – это создание проектов и теоретических обобщений уже прошедшей или проходящей деятельности, что позволяет находить новые интерпретации существующих моделей, строить новые «варианты» деятельности, обнаруживать новые смыслы в уже свершенном. Такой способ работы является эффективным для построения нового шага деятельности и для переоформления ее в образовательную программу.

3. О результатах образовательной деятельности

Будем придерживаться структуры образовательных результатов, которую обсуждает А. И. Адамский, например в [1, 2].

Академические знания. Здесь требования к образовательным результатам сводятся к знаниям, умениям, навыкам и способам их применения (иногда).

Компетентности. Очень часто возникает соблазн выдать внутренние изменения в человеке за образовательный результат (а по сути это и есть главный результат педагогической практики). Кстати, отсюда рождаются мечты о всеобщей развитой личности. Но для понимания внутренней психологической структуры человека нужны сложные системы диагностик. А для того чтобы понимать еще изменения этой внутренней структуры под воздействием педагогического акта, мы должны выстроить сложную систему психологических, физиологических и генетических связей. Языки прочтения таких связей сейчас только возникают в науке и не являются базой педагогических методик. Поэтому гораздо эффективнее для педагогики воспользоваться механизмами интериоризации и психотехнического акта, открытыми Л. С. Выготским. Л. С. Выготский утверждает, что психические новообразования (способности) в человеке сначала возникают как отношения между людьми, а затем через построение знаковых систем и идеализацию переходят во внутренний план. Но чтобы «задать» эти отношения между людьми, нужна определенная деятельность, создающая или преобразующая материальный объект, в котором отражены все «страсти» деятельности (отношения между людьми) и «сгустки» культуры, лежащие в содержании этого объекта. Такие вещи («вещи искусства», например) Л. С. Выготский называл амплификаторами сознания. Так вот в качестве образовательных результатов можно рассматривать результаты создания или преобразования этого «амплификатора». И если результат преобразования эффективен, то и внутренние изменения в человеке эффективны. Умение читать, например, является важнейшей характеристикой коммуникативной компетентности, поскольку

предполагает понимание и удержание смысла прочитанного, выработку своего отношения и организацию поведения. Можно ли по тому, как ребенок прочитал текст, выполнил действия, предусмотренные смыслом текста, написал или устно выразил свое отношение к прочитанному, сделать вывод о его умении читать? Ответ очевиден: «Да!» При этом ответы, отношения и способы поведения детей почти всегда различны, а оценки могут быть одинаковыми, поскольку оценивается качество сделанного ребенком и уровень (читай, качество) коммуникативной (в данном случае) компетентности, проявившей себя в этом результате. Пример этот взят из практики развивающего обучения, когда к стандартной процедуре проверки качества чтения была «приделана» процедура проверки сформированности компонентов учебной деятельности, что и позволило «убить двух зайцев».

Так возникает четвертая веха понимания качества образования. Это понимание находится в качестве образовательных результатов, являющихся амплификаторами, особыми объективными знаками развития способностей, лежащих в структуре ключевых образовательных компетентностей.

Но у образовательных результатов часто проявляется их «негативная» составляющая. Стремление продемонстрировать высокое качество образовательных результатов часто приводит к вымыванию ситуации неопределенности и низкой продуктивности занятий. Если все дети активны на уроке, в ответах почти не ошибаются, то, скорее всего, ничего нового на таком уроке с детьми не произошло, не возникло динамики овладения образовательными компетентностями, учитель не попал в зону ближайшего развития детей, а действовал в зоне их актуального развития. Это запаздывание, а есть еще опережение зоны ближайшего развития, когда ребенка заставляют осваивать то, чего он в силу своих возрастных особенностей освоить не может. Следовательно, качество образования зависит или определяется высокой относительно возраста ребенка динамикой освоения знаний и образовательных компетентностей (пятая веха). Поэтому без глубоких представлений о возрастных особенностях детей, о ведущей

деятельности возраста и о механизмах психического развития нам не обойтись. Так возникает задача соотнесения формирования ключевых образовательных компетентностей с особенностями возрастного психического развития детей.

Еще одна задача связана с проблемой оформления и предъявления образовательных результатов. Представим себе, что развитие диалектического или теоретического мышления, развитие определяющей рефлексии, планирования и т. п. и есть планируемые образовательные результаты. Как к этому отнесутся дети, родители, депутаты? В лучшем случае нейтрально. Хотя почти всем понятно, что развитие мышления есть фундамент развития всех образовательных компетентностей. Поэтому образовательные результаты, сформулированные как образовательные задачи, должны быть понятны и должны быть приняты (конвенционально) всеми членами общества (шестая вежа).

Социальный опыт требует разработки специальных образовательных результатов и программ. Будучи «сыном ошибок трудных», опыт возникает в социальных практиках. Видимо, он начинается с самообслуживания и продолжается в реальных социальных проектах, где есть возможность совершать пробы и ошибки. Можно предположить, что образовательная программа по социальному опыту должна состоять из некоторого набора социально значимых проектов. В каждый такой проект включаются «неумелые» дети, которые в одиночку не способны сразу решать задачи проекта, а коллективно, вначале с помощью взрослого, используя свои знания, умения и учебный опыт, организуя свои внутренние и внешние ресурсы, должны добиться реализации проекта. Обсуждение и знаковое оформление полученных результатов являются важнейшими интериоризационными компонентами. Таким образом, образовательная программа предполагает два результата: и динамику внутренних изменений человека, и связанную с ней систему социальных результатов, заложенных в проектах.

Здоровье. Практика сети федеральных экспериментальных площадок по реализации проектов, связанных со здоровьем, показывает, что наиболее успешные среди

них построены на культурных основаниях того или иного вида спорта. Соревновательность, спортивная этика, требования спортивных норм поведения и отношений, прозрачная система спортивных достижений, легко увязываемая с показателями отсутствия тех или иных заболеваний, позволяют строить систему результатов такого проекта.

Но это не снимает всех трудностей понимания результатов **здоровьепорождающих** образовательных программ. Проблема лежит между содержанием образования, выстроенного в логике интеллектуального и духовного развития человека, в том числе и его энергетики, и организационными регламентами и нормами образовательного процесса, построенными психологически и социально в энергозатратной медицинской охранной логике. (Медицина борется с болезнями человека, расширяя их характеристики и количество. Сколько здоровье нации ни охраняй, больше его от этого не будет, не тот способ.) Другими словами, является ли данное педагогическое действие учителя позитивным или негативным для здоровья ребенка? По большому счету, ответы на такие вопросы позволят понять результаты и создать здоровьепорождающие образовательные программы. Исследования в этом направлении нами ведутся, например [6, 8]. Здесь же можно отметить позитивный опыт реабилитации детей с задержкой психического развития с помощью технологии развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [5].

Воспитание. Основная трудность в создании образовательных программ по воспитанию связана не с образовательными результатами, которые легко формулируются, а с институциональными формами, где происходит воспитание. С моральными, этическими нормами дело обстоит легче, а вот где и как возникает духовность, нравственность, это – вопрос. Ведь для того, чтобы доброта, сострадание существовали как человеческие атрибуты, они должны воспроизводиться заново каждым ребенком. Следовательно, речь идет о поступке ребенка как впервые в своей жизни совершенном деянии, где и возрождаются духовность и нравственность (см., например, В. П. Зинченко [7]). Поэтому свои программы по воспитанию

мы строим на растяжке между знанием культурных форм, в которых существуют духовность и нравственность, и событийными формами детской деятельности, где вероятность поступка возрастает. Интересной формой такой деятельности является, например, литературно-музыкальный салон, где дети не только воспроизводят поведение литературных героев, а создают еще культурную форму своего понимания и отношения к их поведению [9, 10].

Вот как могут быть, например, оформлены общие представления о результатах и качестве образования, об их контроле и оценке в начальной школе.

Входные показатели могут быть следующими (то, что необходимо знать до начала обучения, то, что можно назвать выравниванием и контролем «стартовых возможностей»).

1. Наличие для каждого ребенка условий для обучения в школе и выполнения домашнего задания. В том числе наличие образовательной программы, конкретизированной для этих детей. Минимальные (инвариантные) требования устанавливаются федерацией. Регион, муниципалитет, школа, класс могут усиливать (расширять) эти требования вплоть до отдельной страницы на сайте школы и способа доставки ребенка в школу. Соответствие этих требований законам, принятым положениям и уставам контролируется Службой контроля (и Агентством).

2. Здоровье (1–2-я группа здоровья).

3. Нормальное проживание социального, биологического и психологического возраста. Это значит, что ребенок воспитывается в нормальной семье по принятым возрастным нормам, а не в семье алкоголиков или запрещенных сектантов, нормально физически развит и психологически готов к учебной деятельности. Этот пункт может быть разбит на три части, отдельно по каждому показателю.

4. Позитивные особенности и компетентности личности, интересы и увлечения. Это то, что составляет первую страницу индивидуальных достижений, начало портфолио. Если нам удастся разработать и договориться о компетентностях, формируемых в дошкольном образовании, то мы их можем внести в этот пункт.

Теперь следует конкретизировать требования этих четырех пунктов на уровне региона, муниципалитета, школы по принципу матрешки и включить в соответствующее положение о качестве образования. Требования этих пунктов в школьном положении о качестве должны соответствовать входным требованиям образовательных программ, реализуемым в школе. Каждый ребенок по каждому показателю оценивается по двухбалльной системе: один или ноль.

Входным индикатором качества образования в начальной школе является таблица (Рисунок 1).

Класс ФИО	Условия	Здоровье	Норма возраста	Интересы увлечения	Сумма	Примечания
Иванов	1	0	1	1	3	
Петров	0	1	0	1	2	
Сумма	1	1	1	2	5	

Рис. 1. Таблица – входной индикатор качества

Понятно, что такие данные о каждом первокласснике позволяют судить о качестве входных условий для реализации программ начального образования в разрезе класса, школы, муниципалитета и т. д., и по отдельным показателям, и в сумме.

Теперь следует понять, как выглядят выходные показатели начальной школы. Мы укажем требования на выходе из 4-го класса, что для региональной системы вполне достаточно. Для школ должны быть разработаны входные и выходные показатели по каждому классу с первого по четвертый.

1. Действительно ли обучение ребенка проходило как реализация образовательной программы, согласно установленным нормам, правилам и договоренностям. Даже если эти правила менялись. Для региона эти нормы известны, их изменения есть дело управления.

2. Здоровье (1–2-я группа здоровья).

3. Нормальное проживание возраста в социальном, биологическом и психологическом смыслах (соответствие

возрастным нормам), в том числе умение учиться или наличие определенной (жизненной) позиции.

4. Результаты сдачи выпускных контрольных мероприятий.

5. Результаты сдачи международных контрольных мероприятий.

6. Компетентности. Сюда могут входить повышенные результаты тех и других контрольных мероприятий. Способность находить решения в неопределенных (учебных) ситуациях, уровень развития коммуникативных способностей, умение работать в группе, принятие норм и правил такой работы, умение работать на компьютере. Способность действовать в неопределенной учебной ситуации проверяется решением неопределенных предметных задач и ситуаций, имеющих два и более правильных решения или не имеющих решения вовсе. Развитие коммуникативных компетентностей и умение работать в команде подтверждаются аудио- и видеозаписями различных диспутов, дискуссий, конференций и симпозиумов, устных и письменных выступлений учащихся на (специальных) учебных формах занятий, предусмотренных образовательной программой. Можно использовать способ диагностики, если такой будет разработан и принят на уровне региона.

7. Портфолио. Внеучебные достижения. Это формы деятельности и документальные подтверждения, где продемонстрированы нормативные и сверхнормативные способности детей. Здесь отражены и социальный опыт ребенка, и результаты воспитания. Понятно, что этот пункт может быть разбит на две части.

ФИО	Условия	Здоровье	Норма	Экзамен	М/н экзамен	Компетенции	Портфолио	Сумма
Иванов	1	1	1	1	0	0	1	5
Петров	0	1	1	1	1	1	0	5
Сумма	1	2	2	2	1	1	1	10

Рис. 2. Таблица – второй индикатор качества образования

Понятно, что такие таблицы 1 и 2 позволяют нам договориться о качестве образования в начальной школе (по поводу индивидуальных результатов).

4. Атомарный образовательный проект

Институциональную структуру, определяющую совокупную форму образовательной деятельности, трудно представить, не выделив ее единицу. Единицу этой структуры мы называем атомарным образовательным проектом (АОП). Это может быть реализация образовательной программы, раздела (темы) конкретного предмета, учебно-исследовательской лаборатории или проекта. Атомарный образовательный проект увязывает условия с деятельностью, определяет форму проведения и исполнения деятельностей.

Вся образовательная программа и, следовательно, все ее подпрограммы должны быть сконструированы из атомарных проектов. Можно указать основные способы (операции) этого конструирования: интегрирование и обобщение. Опишем эту единицу подробнее.

Основные функции, свойства и признаки АОП:

1. Связывать обязательные условия и образовательные деятельности, задавать регламенты и формы деятельности.

2. Определять отношения людей – субъектов, выполняющих, реализующих данный проект, и тем самым определять обобщенного субъекта данного проекта.

3. Нормировать деятельности проекта или встраивать его в существующую норму.

4. Границы АОП определяются, прежде всего, законченностью (неделимостью) преобразуемого (создаваемого, изучаемого) в нем объекта или его знаково-символической системы.

5. Каждый АОП имеет автора – творца его идеальной формы (плана, замысла, текста, программы) и посредника акта перехода от идеальной формы к реальной (реализации) (схема акта развития Б. Д. Эльконина [11]).

6. Реализация АОП инициирует субъектную позицию участников этой реализации, признаками этой позиции являются: постановка и решение собственных задач, появление инициатив и новых деятельностей, самоконтроль и самооценка. Срок реализации от нескольких дней до года.

7. Коллективные и индивидуальные субъекты образовательной деятельности школы, и только они, есть коллективные и индивидуальные «реализаторы» образовательных программ разного уровня (и прежде всего, АОП) независимо от принадлежности к школе.

Замечание 1. Важно заметить, что планы, не доведенные до реализации и деятельности, не инициирующие субъектной позиции, нельзя называть образовательными проектами в нашем смысле. Поскольку становление ключевых компетентностей связано с инновационностью, можно проекты, «сотканые» из атомарных, называть инновационными образовательными проектами.

Замечание 2. Отметим особенность ситуации, когда автор создает только идеальную форму программы, а ее реализацию доверяет другому (случай: программы, спущенные «сверху»). В этом случае возможна утрата позиции посредника перехода от идеальной к реальной форме, что может повлечь несформированность субъектных позиций у ряда «реализаторов». В этом случае необходимо организовать сначала трансляцию (передачу и присвоение) идеальной формы будущему «реализатору» и сформировать позицию посредника. Это еще раз подтверждает значение тщательности разработки моделей, проектов и теоретических обобщений, лежащих в основе реализуемой интерпретации.

8. Важным признаком атомарного образовательного проекта является ясное описание результатов его реализации, что и является сутью и формой образовательных результатов. Требования к оценке и критерию оценивания дополняют это описание.

Замечание 3. Очень часто возникает соблазн выдать внутреннее изменение в человеке за образовательный результат (а по сути это и есть главный результат педагогической

практики). Кстати, отсюда рождаются мечты о всесторонне развитой личности. Но для понимания внутренней психологической структуры человека нужны сложные системы диагностик. А для того чтобы понимать еще изменения этой внутренней структуры под воздействием педагогического акта, мы должны выстроить сложную систему психологических, физиологических и генетических связей. Языки прочтения таких связей сейчас только возникают в науке и не являются базой педагогических методик. Поэтому гораздо эффективнее для педагогики воспользоваться механизмами интериоризации и психотехнического акта, открытыми Л. С. Выготским. Л. С. Выготский утверждает, что психические новообразования (способности) в человеке сначала возникают как отношения между людьми, а затем через построение знаковых систем и идеализацию переходят во внутренний план. Но чтобы «задать» эти отношения между людьми, нужна определенная деятельность, создающая или преобразующая материальный объект, в котором отражены все «страсти» деятельности (отношения между людьми) и «сгустки» культуры, лежащие в содержании этого объекта. Такие вещи («вещи искусства», например) Л. С. Выготский называл амплификаторами сознания. Так вот в качестве образовательных результатов можно рассматривать результаты создания или преобразования этого «амплификатора». И если результат преобразования эффективен, то и внутренние изменения в человеке эффективны.

9. Законченность содержания АОП определяет и определяется следующими условиями к его оцениванию:

- a. Результат реализации АОП получен и описан каждым субъектом этого проекта через решение конечного числа задач, поставленных им самим или с помощью учителя.
- b. Оценки, выставляемые руководителем проекта, следующие:
 - «замечательно» – высшая оценка, их можно ставить не более 15 % от общего числа, такая оценка дает право на участие в конкурсе ученических работ по номинациям;

- «отлично», таких оценок вместе с высшей не может быть более 50 %; оценки не ниже «отлично» определяют успешность ученика, что дает право на различные льготы, поощрения и награды;
- «хорошо», эту оценку, как правило, получают все остальные;
- «неудовлетворительно» – учитель имеет право ставить такую оценку, но она является аномалией и требует специального отношения всех заинтересованных участников, автор до начала реализации оговаривает все условия такой ситуации.

Замечание 4. Система образования муниципалитета, региона, страны должна обладать системой конкурсов, указанных в пункте 9.b. Победы учеников в таких конкурсах есть критерий качества образовательных программ, равно как и ее составляющих.

10. АОП содержит указания к периодичности его реализации. Это особенно важно для сети и виртуальных участников реализации.

11. Создание внутри проекта атмосферы сотрудничества, конкуренции и стимулирования в среде учеников, понимаемое как задача педагога (автора). Напомним, что задачи, которые ставят и решают дети, вытекают только из смысла реализации проекта.

Замечание 5. Образовательная услуга теперь может быть квалифицирована как предоставление возможности субъектного участия в реализации хотя бы одного АОП. Поэтому процесс предоставления образовательных услуг – это образовательный процесс как реализация совокупности атомарных образовательных проектов. Могут быть другие платные услуги, где не возникает субъектной позиции и не выполняются условия 3, 4. Мы не считаем такие услуги образовательными в этом смысле.

Замечание 6. Учитывая, что познавательная потребность как психологическая базовая основа учебной деятельности формируется в процессе этой же учебной деятельности (В. В. Давыдов), можно сказать, что потребность

в образовательной услуге формируется в процессе оказания этой услуги. Это противоречит бытовому пониманию услуги. Поэтому так сложен (порой, невозможен) прямой перенос натуральных рыночных представлений в образовательную деятельность.

5. Постановка задач учителю и школе

Далее мы остановимся на школе, оставив вузы с их старыми стандартами пока в покое.

Сначала мы укажем еще два типа деятельности, которые завершают картину.

1. Деятельность отдельных педагогов и групп авторов по созданию конкретных АОП и более крупных образовательных программ. Дополнительными требованиями при проектировании и реализации АОП являются:

- построение учебных программ как системы АОП и включение их в образовательные проекты или программы (если это необходимо);
- создание атмосферы сотрудничества, конкуренции и стимулирования в среде учителей при создании и реализации проектов (понимаемое как задача школы).

Замечание 7. Именно такие АОП и авторские образовательные программы являются объектами экспертизы и аттестации деятельности педагога. В проектировании и реализации АОП следует искать критерии профессионализма педагога.

АОП оценивается специальной (общественно-) профессиональной комиссией до и после его реализации. До реализации проект получает оценку «+» или «-», что дает (или не дает) право на участие в конкурсе на включение в ту или иную программу по реализации. Например, в программу развития школы или в сетевую программу и т. д.

После реализации эти проекты оцениваются по той же схеме, что и ученики. Оценки, полученные учениками, не влияют на оценку АОП комиссией. Влияет сам способ

выставления оценок ученикам, связанный с оценкой, которую комиссия заочно ставит ученикам по их произведенному в проекте продукту. Остальные требования к оцениванию АОП складываются из соответствия описанным функциям, свойствам, признакам и условиям. Оценка «замечательно» дает право на участие в конкурсах, оценка не ниже «отлично» дает право на получение стимулирующих надбавок, оценка не ниже «хорошо» дает право на встраивание этого проекта в образовательную программу всей школы на будущее. Оценка «неудовлетворительно», полученная после реализации, является «точкой особого внимания» администрации. Более сложные образовательные программы оцениваются по совокупности всех АОП в нее входящих.

2. Деятельность школы по созданию сбалансированной, сотканной из атомарных проектов, целостной образовательной программы и ее реализации. Программа должна быть социально, экономически и территориально целесообразной.

Собственно, создание и реализация такой программы и есть главная задача школы. Именно программа (а следовательно, и ее реализация) являются основным объектом внешней экспертизы и аттестации школы. Выпишем ряд требований (условий) к такой образовательной программе. Эти требования, усилия по их выполнению могут пониматься как частные задачи школы. Автором программы является коллективный субъект, состоящий из отдельных людей или групп, занимающих субъектную позицию относительно решения главной задачи.

Требование 1. Образовательная программа и ее подпрограммы состоят из АОП. Если школа еще реализует традиционные учебные программы, то они должны быть встроены в АОП или в более крупные образовательные программы.

Требование 2. Образовательная программа должна быть социально, экономически, территориально целесообразна, одобрена коллективным управляющим субъектом (в том числе и общественным), утверждена вышестоящей инстанцией (учредителем).

Требование 3. Образовательная программа есть форма описанных нами ранее деятельностей в указанных условиях.

Литература

1. Адамский А. И. Зачем нужны образовательные стандарты? // Вести образования, газ. 2007. № 21, 1–15 ноября.
2. Адамский А. И. Образовательные результаты и эффективность системы // Вести образования, газ. 2007. № 23, 1–15 декабря.
3. Алексеев Н. Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // Вопросы методологии. 1991. № 1. С. 3–8.
4. Васильев В. Г. О проблеме развития одаренности // Космос и одаренность: сб. 2001. № 9. Красноярск – Железногорск, 2001. С. 28–30.
5. Васильев В. Г. Развивающее обучение и дети с задержкой психического развития // Вестник КГУ. 2007. № 11.
6. Васильев В. Г., Койнова Т. Н. Учет уровня активации мозговых структур как условие оптимизации и повышения качества образования // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Качество профессионального образования». Кемерово, 2004. С. 113–116.
7. Койнова Т. Н. Механизм преобразования предметного педагогического действия с позиции сохранения здоровья школьника // Материалы международной научно-практической конференции «Образование и здоровье. Экономические, медицинские и социальные проблемы». Пенза, 2006. С. 49–52.
8. Зинченко В. П. От классической к органической психологии // Вопр. психол. 1996. № 6. С. 6–25 (с. 17).
9. Синюгина Е. И. Великое русское слово в воспитании личности // Педагогическая позиция. 2006. № 8. Минусинск, Красноярский край, Минусинский педагогический колледж.
10. Синюгина Е. И. Мир сказок А. С. Пушкина (литературно-музыкальный салон) // Педагогическая позиция. 2006. № 8. Минусинск, Красноярский край, Минусинский педагогический колледж.
11. Эльконин Б. Д. Основания прикладной психологии развития // Материалы научно-практической конференции «Педагогика развития», ч. 1, Красноярск, 1995.

11. Современное понимание педагогики развития

В. Г. Васильев

Опубликовано: Сборник материалов IV научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования: обеспечение индивидуального прогресса в обучении», Красноярск, январь 2012. Красноярск: ИПК, 2012.

Исторический и социальный взгляд на образование показывают, что образованность всегда была мерилom успешности, возможностей, конкурентной способности человека, критерием человеческого потенциала. Того, что М. Мамардашвили называл «усилием человека быть человеком».

С другой стороны, особенно при переходе к массовому детскому образованию, возникают задачи атрибутивного характера – развитие и становление в детях способностей, присущих всем людям (например, уметь писать, читать и считать).

Таким образом, в пространстве всего образования можно выделить два диалектически противоположных полюса и векторную линию напряжения между ними. Эта линия связывает полюс решения задач развития человеческого потенциала, конкурентоспособности (полюс РЧП) с полюсом решения атрибутивных задач (полюс РАЗ). (О поляризации образовательных пространств см. [1].)

Образовательная задача обмена культурой, обмена знаниями, информацией предполагает создание взаимно приращенного общего представления из отдельных равномогущих представлений, принадлежащих разным людям. Наиболее сильно здесь работают техники коммуникации

и понимания, и предельно представлена субъектность. Это задает еще один полюс, полюс обмена знаниями (полюс ОЗ). Этому полюсу противопоставлен полюс трансляции культуры методом воспроизводства при смене поколений (полюс ТК). Это полюс, где предельно разведены позиции и роли учителя или тьютора и ученика и где культура воспроизводится без приращения. Вторая векторная линия напряжения связывает полюс обмена знаниями (полюс ОЗ) с полюсом трансляции культуры (полюс ТК).

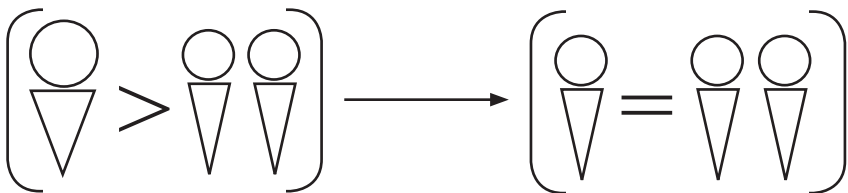


Рис. 1. Связь полюсов РЧП и РАЗ

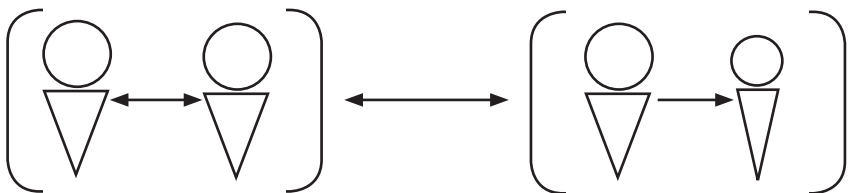


Рис. 2. Связь полюсов ОЗ и ТК

Теперь можно сказать, что все образовательное пространство поляризуется двумя неколлинеарными векторными направлениями.

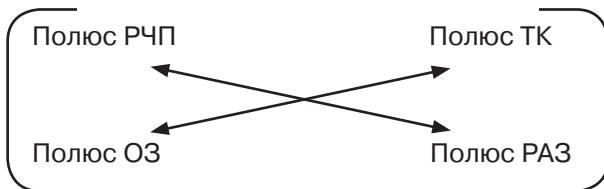


Рис. 3. Поляризованное образовательное пространство

Такая система координат позволяет понимать не только задачи образовательной политики, связанные с массовым или конкурентным образованием, она определяет направления развития современной дидактики.

Современные проблемы развития и задачи модернизации образования, содержащиеся в многочисленных исследованиях и документах, и их отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения создали парадоксальную ситуацию, когда «верхи» хотят, а «низы» не могут жить по-новому. Связано это с тем, что проблемы развития и модернизации образования, отраженные в содержании современных стандартов, ориентированы на решение задач конкурентоспособности экономики и страны в целом, на развитие человеческого потенциала, а следовательно, на конкурентную способность каждого отдельного человека. А стандарт по своей форме должен решать проблемы массового образования, решая в первую очередь атрибутивные задачи.

Так, в стандартах начального общего образования и основного общего образования стоит тройственная задача формирования личностных, метапредметных и предметных результатов. Судя по требованиям к этим результатам и по требованиям к структуре основной образовательной программы – обязательных в ней (образовательных) подпрограмм по воспитанию, по формированию универсальных учебных действий, по коррекционной работе, по безопасности, по экологическому воспитанию, здоровью и рабочих программ по предметам, достижение этих трех типов образовательных результатов не является простой, традиционной задачей. **При этом первородную задачу начальной школы, достойно научить детей читать, писать и считать, ни психологически, ни организационно никто не снимает, и детского времени на учебную работу никто не увеличивает.**

Учебники есть только для рабочих программ. Но и они не являются во всей полноте достаточными для получения предметных результатов. Например, для начальной школы в них не отражено, как следует достигать таких результатов

(цитирую из ФГОС НОО): «Предметные, включающие освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению...».

Следовательно, прямой постановкой задач и линейным увеличением ресурсов личностные, метапредметные и предметные результаты, обозначенные стандартами начального и основного общего образования, например, достигнуты быть не могут. Требуется особый инновационный ресурс, теоретический и методологический прорыв, новая дидактика. Такое положение дел можно считать кризисным, конфликтным, а разрешение данных противоречий должно стать актом развития всех субъектов образовательной деятельности.

Подтверждением описанной ситуации является обращение разработчиков программ реализации стандарта к деятельности педагогике, то есть такой педагогике, которая может ставить и решать задачи развития. Смысл заключается в том, что задача развития ребенка является первичной, сначала мы развиваем в ребенке определенные способности, а затем на этой базе получаем остальные образовательные результаты.

Мы называем это педагогикой развития. В ее основе, по В. В. Давыдову, лежат два метода: метод проектов и формирующий эксперимент.

При таком подходе возникает ряд законных вопросов.

1. Возможен ли сам по себе такой подход?
2. Кто является субъектами развития (ученик, учитель, оба, школа)? То есть как взаимодействуют полюса по оси ОЗ – ТК?
3. Что является содержанием задач развития, какие психические новообразования и способности ребенка мы развиваем, как они пересекаются с личностными и метапредметными результатами?
4. Как ставить и решать задачи развития, на каком материале, что является предметностью задач развития?

5. Как сочетать в ограниченном хронотопе пространства и времени задачи развития и задачи достижения образовательных результатов, предусмотренных стандартом?
6. Через какое горнило задач собственного развития должен пройти студент или учитель, чтобы ставить и решать задачи развития детей?
7. Сможет ли современная педагогика развития разрешать все противоречия образовательного пространства системы?

Первые пять вопросов уже успешно решены или решаются в практике системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Возможно, они будут решены и в других образовательных технологиях. Нас же в большей мере интересует шестой вопрос, который можно понять так: каким должен быть учитель, способный реализовать все требования стандарта, какова должна быть технология и практика его подготовки? Для нас этот вопрос конкретизируется следующим образом. Возможен ли перенос принципов, методов теории и практики развивающего обучения на профессиональную школу, на способ подготовки педагогов?

Седьмой вопрос требует пересмотра принципов современной дидактики с учетом векторных напряжений образовательного пространства.

Литература

1. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

12. Самостоятельность как цель и средство учебной деятельности

В. Г. Васильев

Опубликовано: Сборник материалов XII Всероссийской научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования: проблемы и подходы в становлении учебной самостоятельности», Красноярск, январь 2020. Красноярск: ИПК, 2020. 160 с. С. 10–14.

Проблема учебной самостоятельности (УС) не только в том, что мы не можем до конца определиться, что это такое. Что первично: самостоятельность или учебная самостоятельность – и чем учебная самостоятельность отличается от самостоятельности? И не только в том, что каждый раз, ставя задачу исследования или формирования учебной самостоятельности, мы вынуждены доопределять это понятие в соответствии с методами (средствами) его изучения и формирования, находить для этого детский временной и возрастной ресурс, которого в современной школе практически нет. И это нормальная ситуация исследований и поиска.

Вот примеры, дающие представление о разбросе понимания учебной самостоятельности.

Например, познавательная самостоятельность: независимость от внешнего влияния при решении познавательных задач (данное качество проявляется как в мыслях и действиях, осуществляемых в ходе познавательной деятельности, так и в собственных суждениях); проявление волевых усилий для достижения целей познавательной деятельности, а в дальнейшем – для решения любых жизненных

проблем; умения организовывать самостоятельную познавательную деятельность – рационально планировать, выполнять и контролировать свою познавательную деятельность. Следующей, пожалуй, самой важной характеристикой понятия «познавательная самостоятельность» ученые видят способность (умение) находить свой подход к решению задачи. Вот представления об уровнях учебной самостоятельности: «На низком уровне познавательная потребность не осознана; познавательные мотивы проявляются как внешние, неустойчивые; преобладают копирующие действия по заданному образцу, элементы творчества отсутствуют; сила воли не проявляется; на среднем уровне четко выражена познавательная потребность, усложнены мотивация (чаще обращаются к учителю за дополнительными сведениями), построение алгоритма самостоятельных действий; наличие оригинальности мышления, элементов творчества; реализация различных средств поиска информации; готовность к самоконтролю и взаимоконтролю, отсутствует адекватное оценивание своих ошибок, часто проявляются устойчивые волевые действия. Высокий уровень характерен наличием устойчивой мотивации; вариативностью действий, готовностью сотрудничать с другими; высокой ответственностью за результаты индивидуального и коллективного труда; способностью к самостоятельному алгоритмизированию действий, адекватному корректированию ошибок и недочетов, к творческому подходу к процессу выполнения работы, свободному преодолению трудностей».

«Умением учиться, или учебной самостоятельностью, мы называем способность человека (1) обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и (2) находить недостающие знания и осваивать недостающие умения» [4, с. 10].

Главная проблема, на наш взгляд, в том, что, ставя задачу формирования учебной самостоятельности, мы натываемся на то, что учебная самостоятельность не может выступать как средство достижения образовательных результатов. В психологическом смысле данная проблематика

удерживается диалектическим противоречием между процессами интериоризации и экстериоризации.

В философской литературе экстериоризация рассматривается как психологический процесс, в результате которого внутренняя психическая жизнь человека получает внешне выраженную (знаковую и социальную) форму своего существования.

Существенное значение названному понятию было придано Л. С. Выготским, по мнению которого человек овладевает собой (своим опытом) как одной из сил природы извне – при помощи особой техники знаков, создаваемой культурой, так что овладение тем или иным внутренним психологическим процессом (что, по сути, есть интериоризация) предполагает его предварительную экстериоризацию.

Экстериоризация первична интериоризации в процессе формирования индивидуального опыта как психической функции. В экстериоризации личность занимает рефлексивную позицию по отношению к собственному опыту, отделяет себя как личность от опыта непосредственного восприятия и переживаний, порождает отношение к этому опыту, осмысляет и переосмысляет его и в этом процессе порождает новый опыт, новое личностное знание. В этом смысле и процесс экстериоризации личностного опыта можно рассматривать, с одной стороны, как деятельность, в которой личность развивается, с другой – как творческую деятельность по преобразованию самой личности (самостроительство), субъектом которой, по сути своей, является сама личность. Экстериоризация личностного опыта – это не просто «припоминание», «воспроизведение» прошлого опыта как базового знания, как уровня актуального развития, это деятельность осмысления и переосмысления имеющегося содержания базовых знаний на основе объективации его элементов и составляющих. Более того, личность способна породить новые знания, явно не вытекающие из прошлого опыта.

Итак, наша задача – показать, в каких «местах» процесса развития учебная самостоятельность может выступать и как цель, и как средство учебной деятельности. На значение

процесса интериоризации для обучения указывал В. В. Давыдов [2], где и предложил рассматривать схему интериоризации. Поскольку процесс интериоризации является универсальным законом для развития любой психической функции, мы попытаемся в схеме интериоризации определить «места» для учебной самостоятельности и определить ее функции, – является ли она целью или средством.

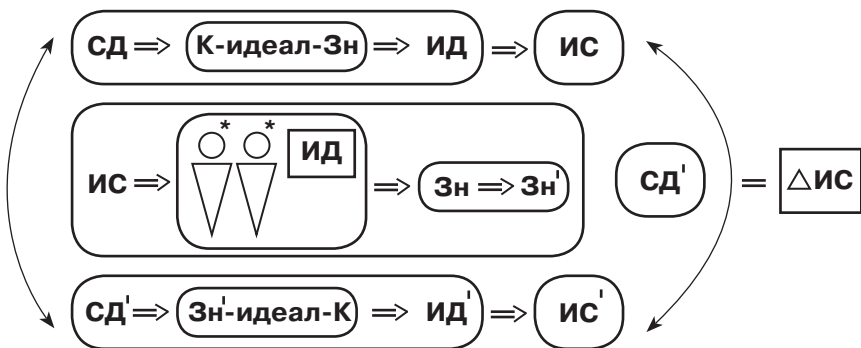


Рис. Расширенная схема интериоризации

Рассмотрим расширенную схему интериоризации из работы [1]:

где: СД – коллективная (социальная) деятельность, ИД – индивидуальная деятельность, К – культура, Зн – знак, идеал – идеальное; Δ ИС – «приращение» индивидуального сознания.

Верхний и нижний слои – два последовательных процесса, два витка интериоризации, средний слой – логика и структура коллективных действий на втором витке, где переход от индивидуального сознания к индивидуальному действию есть акт экстериоризации.

Коллективное создание «культурных» знаков позволяет в деятельности выходить на индивидуальное действие (первая точка фиксации УС как цели формирования).

Все это, описанное выше в характеристике экстериоризации внутреннее преобразование, имеет смысл учебной самостоятельности только в случае обращения к другому и принятия этого обращения этим другим (вторая и третья

точки фиксации УС). Учебная самостоятельность проявляется и в акте обращения, и в акте принятия.

Понятно, что необходимость обращения и принятия возникает в деятельности, например при решении учебной задачи. Если способ решения известен и определяет мотив действия, необходимости обращения не наступает. А если средств решения нет, если их надо найти, то возникает предельно самостоятельное действие, психологический механизм которого описан А. Н. Леонтьевым как сдвиг мотива на цель [3, с. 289]. Так действия по решению задачи превращаются в поисковую деятельность (предтечу исследовательской) обнаружения или создания новых смыслов. Коллективная рефлексия и рационализация этих смыслов есть способ построения культурных знаков, определяющих индивидуальное действие в схеме интериоризации. И цикл замыкается. Но самостоятельное усилие по смене деятельности, по превращению субъекта (коллективного или индивидуального) одной деятельности в субъекта поисковой, исследовательской деятельности задает четвертую точку понимания смысла УС как средства.

Поскольку схема интериоризации лежит в основе формирования любой психической функции, то значение генезиса понятия и наших представлений об учебной самостоятельности является всеобъемлющим (поэтому и подходов к его определению так много).

Получается интересный вывод. В процессе интериоризации всякая психическая функция появляется «как отношение между людьми» в коллективной деятельности, включающей рефлексия предыдущего личностного опыта и наличной самостоятельности.

Такой подход к современному пониманию УС позволяет поставить ряд вопросов:

1. Как будет развиваться представление об УС и какую роль она будет иметь в образовании в условиях неопределенности?
2. Как учить тому, чего в природе нет, но будет востребовано завтра?
3. И вообще, куда направлен вектор образования?

Литература

1. Васильев В. Г. Развивающее обучение и процесс интериоризации // Проблемы современного детства и задачи школы: материалы 3-й научно-практической конференции, Красноярск, 1996. С. 32–37.
2. Давыдов В. В. Л. С. Выготский и реформа школы // Лев Семенович Выготский и реформа школы: материалы Первой международной конференции, Москва, 1994.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Издательство МГУ, 1981. 584 с. 4-е издание.
4. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. – М.: ОИРО, 2010. 432 с.

13. Методическое проектирование в подготовке педагогов-профессионалов

В. Г. Васильев, Л. В. Казакова

Опубликовано: Материалы конференции «Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов)», Красноярск, 1998, часть 2. С. 11–13.

Задача подготовки профессиональных педагогов в современной социокультурной ситуации приобрела особую актуальность. Связано это, прежде всего, с появлением новых стратегий и ценностей в образовании. Деятельность профессионала противопоставляется активности исполнителя и узкого специалиста. В отличие от учителя-специалиста, педагог-профессионал является субъектом педагогической деятельности, он ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений и навыков, умеет практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи.

Новые цели предполагают новые способы работы с самим образованием и внутри него. Из возможных способов такой работы наиболее эффективным сегодня является метод проектирования, когда становление педагога-профессионала связывается с овладением им способностью проектировать собственную педагогическую деятельность [1]. Процесс выращивания такой способности должен удовлетворять следующим условиям:

1) интериоризация психической способности имеет деятельностную форму, поэтому должна быть найдена

деятельность, соответствующая этой способности, причем она должна быть доступной, актуальной и понятной учителю;

2) эта деятельность должна быть выстроена по типу формирующего эксперимента.

3) должны быть указаны механизмы управления, приущие искомой деятельности, необходимые для ее осуществления и трансляции.

Одна из возможных форм выращивания способности к проектированию, которая удовлетворяет трем требованиям, названа нами *методическим проектированием*. Это одно из основных направлений работы педмастерской.

Суть этого понятия может быть представлена как единство таких процессов, как:

1. *Овладение проектированием как выращивание способности к проектированию педагогической деятельности, как способ построения деятельности (методика проектирования);*
2. *Создание, проектирование методик по конкретным предметам.*

Для осуществления выращивания способности само методическое проектирование должно быть выстроено по типу пространства развития [2]. На одном из полюсов находится учебно-проектировочный семинар. Он выступает как место построения замысла урока, поиска средств и путей реализации проекта урока. На противоположном ему полюсе – урок, где опробуется замысел, выстроенный на семинаре. С другой стороны, необходимо выделить еще одну связь полюсов: семинар, на котором происходит анализ проведенного урока, рефлексия пробы и замысла, и открытый урок как «чистой» (как конечный результат методического проектирования).

Система средств организации методического проектирования:

1. Существующие методики, конспекты.
2. Описание этапов проектирования: а) фиксация трудностей при проведении уроков, описание проблемы с выделением возможных причин возникновения, предположение о том, как это можно

преодолеть; б) на основе проведенного анализа – построение замысла; в) реализация замысла, обнаружение разницы между проектируемым действием и его воплощением, ее описание; г) рефлексивное обоснование замысла и построение нового, измененного; д) проведение «чистового» урока (сдача выполненной, готовой работы).

3. Научные статьи.

4. Научный руководитель, группа заинтересованных учителей – коммуниканты.

Второе условие связано с раскрытием связи логики методического проектирования с логикой формирующего эксперимента. Этот эксперимент предполагает наличие следующих этапов:

- психологическое определение проектируемых качеств – в нашем случае это способность к проектированию;
- педагогическое определение целей учебного процесса – создание методики по выбранным темам;
- логико-психологическое и педагогическое определение строения совместной деятельности – методическое проектирование строится по типу пространства развития;
- поиски средств реализации этой деятельности – указанная выше система средств;
- выявление эффективности результата – по наличию готовых методик, которые понимаются профессиональным сообществом, по результатам диагностик, а также по переносу практики проектирования на другие моменты педагогической деятельности;
- физиолого-медицинская проверка допустимости использования предложенных средств – этот этап подлежит дальнейшему исследованию совместно с медиками и физиологами.

Из сказанного выше следует, что методическое проектирование можно назвать формирующим экспериментом по развитию способности учителя к проектировочной деятельности.

Говоря об управлении этой деятельностью, необходимо вскрыть механизм ее осуществления. Поскольку фактически задача, которую решит методическое проектирование, – это переход от натуральных форм поведения к культурным, произвольным формам, то основным механизмом данной деятельности должно выступить знаковое опосредствование. Конкретными знаковыми формами, которые развивают способность к индивидуальной проектировочной деятельности, являются, во-первых, вся система средств организации методического проектирования, включая данную статью, во-вторых, конспекты и их промежуточные формы, которые строят учителя, уроки. Управление понимается как помещение знаковых форм друг между другом и между, собой и другими. Тогда направление или управление связано с использованием и преобразованием этой системы, поскольку всякий проектный ход на следующем этапе уже является средством, помощником.

Поскольку учитель помещает свои замыслы между собой и детьми, то и дети оказывают влияние на знаковые формы, и в управлении методическим проектированием принимают участие дети, учителя, методисты.

Литература

1. Алексеев Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: материалы научно-практической конференции. М., 1994. С. 18–19.
2. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития [Текст] / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

(Замечание редактора. Фактически мы работаем по схемам проектного метода П. Г. Щедровицкого (см. Рисунки 1, 2, 3.). Эти схемы П. Г. Щедровицкий привел в своих лекциях в Красноярске в 2017 году.)

Схема действия: различие замысла и реализации



Человеческое действие всегда включает в себя две компоненты: «замысел» и «реализацию», «акт» и «акцию», «план»/(проект) и его осуществление. Замысел присутствует до осуществления действия и, в отличие от его осуществления, которое может носить поисково –хаотический характер, содержит в себе гипотезу о том, что мы хотим получить в конце, то есть представления о возможном результате или цели. Важнейшей характеристикой «действия» является его включенность в коллективную МД, в пространство, где не только присутствует другой, но это со-присутствие Другого является для действующего рамочным требованием к построению и осуществлению самого действия. Если бы этого не было, то мы бы говорили о «результативности», а не о «продуктивности» действия.

Рисунок 1. Схема действия различие замысла и реализации

Цикл жизни субъективированных элементов знаний

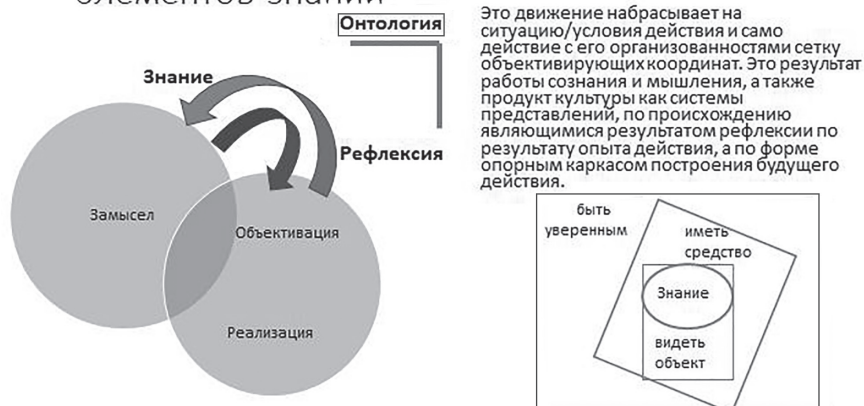


Знание исходно возникает в действии при переходе от замысла действия к его реализации и сопоставлении хода действия и его результатов продуктов с замыслом. Это деятельностное знание, которое формируется в контексте накопления и переноса опыта, соотносено с замыслами (проектами, планами) будущих действий. Накопление знаний происходящее в рефлексии связано с постоянными процедурами объективации, направленные на различные организованности и структуры действия «вещи»/предметы.

Гуссерль писал, что любой объект есть пучок интенций или узел в системе рефлексии.

Рисунок 2. Цикл жизни субъективированных элементов знаний

Цикл жизни объективированных элементов знаний



Это движение набрасывает на ситуацию/условия действия и само действие с его организованностями сетку объективирующих координат. Это результат работы сознания и мышления, а также продукт культуры как системы представлений, по происхождению являющимися результатом рефлексии по результату опыта действия, а по форме опорным каркасом построения будущего действия.

Рисунок 3. Цикл жизни объективированных элементов знаний

14. Учебная педагогическая деятельность

В. Г. Васильев

Опубликовано: Современная дидактика и качество образования: возможности дидактики Я. А. Коменского и вызовы XXI века: материалы VI Всероссийской научно-методической конференции 22–24 января 2014, ККИПКПРО. Красноярск, 2014. С. 86–90.

1. О структуре профессиональной деятельности учителя

Современный опыт и практика реализации образовательных стандартов при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности позволяет выделить пять специальных направлений (кластеров), охватывающих всю систему профессиональных задач:

- учебное направление;
- воспитание (ценности, нравственность, социальный опыт, здоровье и безопасность, семья);
- социальное творчество и мастерство детей (как место развития когнитивных и творческих способностей, где «нажитое» детьми в учебе может быть применено в жизни);
- научно-методическая деятельность, практика самообразования и повышения квалификации;
- организационно-управленческая деятельность.

Такая структура профессиональной деятельности не меняет ее сути, а задает еще одну рамку понимания, это еще одна структура того же самого объекта.

С точки зрения стандартов общего образования первые три направления реализуются в школе через образовательные программы. За четвертым направлением стоит индивидуальная образовательная программа педагога и проекты его научно-методической деятельности. За пятым – проекты и планы функционирования и программы развития школы.

Теперь в системе профессиональной деятельности педагога можно выделить структуру типов профессиональных действий, с помощью (посредством) которых решаются профессиональные задачи всей школы.

Учебное направление:

1. Прогнозирование, проектирование и планирование образовательных результатов, их оценка и контроль – создание образовательных программ.
2. Организация учебной деятельности непосредственно на занятиях с учащимися по образовательным программам и регламентам.
3. Рефлексия, самооценка и самоконтроль учителя и каждого ученика.

Воспитание предполагает действия по формированию:

1. Ценностных ориентиров (гражданственность, патриотизм, толерантность, семья).
2. Социального опыта и отношения ребенок – семья – школа.
3. Сознательного отношения к здоровью и безопасности.

Социальное творчество и мастерство

Это направление предполагает действия по созданию (формированию) опыта успешной, продуктивной и эффективной практики использования результатов обучения, достижения детьми своих вершин и постановки новых целей, труда при реализации своих целей. Очень сложные учительские действия.

Научно-методическая деятельность, самообразование и повышение квалификации

Эта система действий обеспечивает выполнение первых трех. Способ профессионального роста учителя.

Организационно-управленческая деятельность

В этом направлении можно выделить три типа действий: организацию, руководство и управление школой как образовательным институтом.

Конкретизация этих типов действий на «материале» и есть система действий по решению всех профессиональных задач, указанных в стандарте.

2. О структуре подготовки к профессиональной деятельности учителя

Структура профессиональной деятельности ставит двойственную (отраженную от себя) задачу создания структуры действий по подготовке к решению профессиональных задач, то, что называется профессиональным образованием. В работе [1] введена система учебных педагогических действий студентов при подготовке к решению профессиональных задач первого направления. Для этого построены понятия учебной педагогической деятельности и учебной педагогической задачи.

Приведу цитату из данной работы, раскрывающую суть этих понятий:

«Главным в педагогической деятельности учителя является организация учебной деятельности детей. По сути учебной деятельности такая задача – задача развития – является предельно продуктивной (Б. Д. Эльконин [4], с. 11), требующей постоянного перепроектирования с учетом изменяющихся субъектов и отношений к изучаемому предмету, а значит, преобразующей и созидающей и практику развивающего обучения, и самих ее субъектов. Следовательно, конкретной формой ведущей деятельности студентов – будущих

педагогов является **деятельность, формирующая потребность в организации учебной деятельности, потребность в развитии детей**. Такую деятельность мы называем учебной педагогической деятельностью.

Осуществляется учебная педагогическая деятельность решением **системы учебных педагогических задач**. Содержанием учебной педагогической задачи является проект постановки и реализации учебной задачи – воспроизводства единицы учебной деятельности. По аналогии с учебной задачей дадим развернутое определение.

Учебная педагогическая задача требует от студентов: «1) анализа ее условий с целью обнаружения в них некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными его проявлениями, т. е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе этой абстракции и этого обобщения некоторых частных отношений и их объединения в целостный объект, т. е. построения его «клеточки» и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом мысленного построения изучаемого объекта» ([3], с. 157); 4) построения генезиса понятия изучаемого объекта методом исторической (логической) реконструкции; 5) проектирования и организации учебной деятельности по воспроизводству детьми понятия изучаемого объекта; 6) анализа практики и перепроектирования методов организации учебной деятельности ([2], с. 94). Все эти шесть пунктов мы называем **системой определяющих требований** к осуществлению учебной педагогической деятельности. Решается учебная педагогическая задача с помощью системы учебных педагогических действий.

Перечислим эти учебные действия:

- принятие от преподавателя (руководителя практики) или самостоятельная постановка учебной педагогической задачи;
- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого и проектируемого объекта (учебной задачи);

- реконструкция предыстории изучаемого и проектируемого объекта;
- описание и моделирование выделенного отношения;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- оформление проекта учебной задачи;
- реализация проекта учебной задачи;
- анализ (реконструкция) реализации проекта, определение разрывов и постановка задач на их разрешение;
- перепроектирование, создание идеальной формы проекта;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной педагогической задачи.

3. «Оператор» перехода от системы учебных педагогических действий к профессиональной деятельности

Построение такого оператора требует решения четырех основных задач:

- разработки содержания и форм особого вида педагогических практик для студентов;
- разработки содержания и форм оценки квалификационной готовности к педагогической деятельности;
- раскрытия роли и значения коллективных форм деятельности и коммуникации в учебной педагогической деятельности;
- формирования индивидуальной способности (будущего) учителя оценивать динамику (движение) всех и каждого отдельного ребенка в учебной деятельности – в освоении универсальных учебных действий.

Решение этих задач позволит ответить на ряд вопросов. В какое место учебной деятельности студента или профессиональной деятельности должен быть встроен оператор

перехода? Каково соотношение содержания оператора перехода и дидактики Коменского? Может ли логика ЗУНов обеспечивать дидактические задачи оператора перехода?

Обсуждение решения этих задач предлагается в докладах моих коллег по СФУ, по КПК № 1 и по 131-й прогимназии г. Красноярска на малом пленуме и дискуссионной площадке «Практика и квалификационные испытания при подготовке педагогов начальной школы».

Литература

1. Васильев В. Г. Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова как способ подготовки современных педагогов // Инновации в образовании. 2016. № 9. С. 27–38.

2. Васильев В. Г. О механизмах развития в профессиональном образовании [Текст] / В. Г. Васильев // Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие: сборник материалов 18-й научно-практической конференции, Красноярск, апрель, 2011 г. Красноярск: СФУ, 2012. С. 92–95.

3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. М.: Интор, 1996. 544 с.

4. Эльконин Б. Д. Основания прикладной психологии развития [Текст] / Б. Д. Эльконин // Педагогика развития и перемены в Российском образовании: сборник материалов 2-й научно-практической конференции. Красноярск, 1995. Ч. 1. С. 6–19.

15. Концепция прикладного педагогического бакалавриата

В. Г. Васильев

Опубликовано: Коллективная монография «Опыт, проблемы и перспективы в прикладном бакалавриате психолого-педагогического направления», СФУ, Красноярск, 2011, с. 22–32.

Направление: психолого-педагогическое образование 050400

Квалификация (степень): «прикладной бакалавр»

Вид профессиональной деятельности: педагогическая деятельность на начальной ступени общего образования

Основная технология: система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова

При переходе к инновационному образованию возникает проблема поиска новых **педагогических позиций и новых образовательных компетенций** при подготовке специалистов разного уровня. Инновационная экономика требует «быстрой» подготовки кадров высокой квалификации, способных «мгновенно» осваивать новые профессиональные позиции, быстро адаптироваться к новым условиям и командам, не теряя высокого уровня квалификации. Поэтому инновационное образование, с одной стороны, нацелено на сокращение времени на профессиональную подготовку, а с другой стороны, оно требует более высокого уровня профессионализма выпускников [1].

Основная идея практико-ориентированного образования – высокая готовность выпускника к практической профессиональной деятельности. Идея не нова, во всем мире перенос образовательных акцентов на практику и даже обучение на базах предприятий дает хороший результат, молодые специалисты успешно справляются с производственными задачами сразу после выпуска и поступления на работу (Фрумин). Этот мировой и российский опыт с успехом используется в образовательных программах по прикладному бакалавриату. Но такого подхода бывает недостаточно. Как показано в работе [1], темпы современной инновационной экономики и социальной сферы требуют резкого сокращения времени на подготовку именно специалистов высокой профессиональной квалификации.

В исследованиях [1, 2] показано, что высокий профессионализм не может быть достигнут прямой «тренировкой», прямым освоением опыта профессиональной деятельности. Он требует основательной теоретической (фундаментальной) подготовки, лежащей в основе теоретического мышления – главного компенсаторного механизма недостатка опыта и стажа в профессиональной деятельности. Именно высокая, базовая фундаментальная и теоретическая подготовка обеспечивает высокий авторитет российского (и советского) профессионального образования [2].

В этом главный вопрос нашего эксперимента: ***как за четыре года бакалаврской программы, сохраняя лучшие традиции мирового и российского образования, обеспечить и высокий уровень фундаментального образования, и высокую готовность к профессиональной деятельности.***

Вызовы. Наши исследования показывают, что основные предложения и вызовы документов: «***Национальная инициатива “Наша новая школа”***», «***Предложения по обновлению педагогического образования для общеобразовательных школ***» – можно сформулировать так:

1. Глобальные рынки труда требуют сформированных компетентностей не только у выпускников вузов, но и у обучающихся в школах, что в свою очередь предъявляет иные требования к подготовке педагогов. Возрастает значимость интеграции системы педагогического образования в международное образовательное пространство, необходимость освоения будущими учителями знаний и формирования у них компетентностей, характерных для мировых тенденций обновления качества образования. Все это требует обновления содержания образования, новых образовательных стандартов общего образования. Поэтому учителя должны осваивать информационные и коммуникативные компетентности, умения решать проблемы, работать в коллективе, слышать других. Ключевой особенностью учительской деятельности становится формирование креативности у обучающихся и воспитанников.

2. В последние годы в образовательных учреждениях происходят серьезные изменения. Обновляется учебное оборудование, учебники и учебно-методические комплексы, большое внимание уделяется образовательным технологиям, формирующим инициативность школьников, индивидуальным особенностям учащихся дифференциации обучения в образовательных учреждениях разных типов и видов. Содержание педагогического образования не успевает за быстрыми изменениями реальной школьной и социальной действительности, усиливая разрыв между актуальными потребностями современной школы, социальной сферы и качеством подготовки учителей. Это, сказываясь на практической деятельности сегодняшних учителей, делает еще более значимой педагогическую практику будущих педагогов, ее тщательную организацию, позволяющую через проектирование достигать актуальных образовательных эффектов, гибко реагировать на изменяющиеся образовательные потребности.

3. Учитывая все возрастающую значимость непрерывного образования, обучения в течение всей жизни, обновление квалификаций и компетентностей, предъявляются все новые требования к системе профессиональной поддержки

работающих учителей. В первую очередь они выражаются в большей практической ориентации системы повышения квалификации педагогов, в создании стимулов для постоянного профессионального роста. Учителя должны быть готовы постоянно повышать квалификацию и переучиваться, осваивать новые образовательные технологии и позиции.

4. Современный темп развития инновационной экономики, конкуренция, вызовы рынка труда и рынка образовательных услуг требуют сокращения времени этапов профессионального становления учителя.

5. Изменения в содержании образования в школе и системе подготовки учителей должны вызвать перестройку всей школы, ее управленческой и организационной культуры, структуры и дизайна.

Переоформим эти вызовы на языке требований и задач к новой системе педагогического образования, к образованию учителей и к организации образовательных институтов.

- Высокий «стратегический» профессионализм, способность формировать ключевые, креативные «долгосрочные» компетентности не ниже мировых стандартов, обеспечивающие постоянный рост качества образования.
- Способность переносить профессиональные навыки на решение новых, неожиданных образовательных задач в ситуации высокой динамичности социальных и экономических процессов.
- Высокий профессионализм должен быть становящимся. Должна быть создана постоянно обновляющаяся система непрерывного образования учителей на уровне муниципалитета или региона, в которую, как начальный этап, встраивается подготовка педагогов-бакалавров.
- Образовательный педагогический процесс должен быть предельно теоретическим и предельно практическим, связанным со всеми сторонами реальной жизни школы. От реализуемого проекта

к теоретическому обобщению, от теоретического обобщения к новому проекту (от абстрактного к конкретному) – вот единица образования педагогов.

- Требование «привязки» образования и подготовки педагогов к реальной жизни школы определяет создание партнерской сети вуза и ряда школ, на которой крепится система стажерства. Это – различные виды практик, освоение технологий, разработка частных методик, проведение показательных и модельных уроков. Понятно, что институт стажерства должен быть обеспечен особыми квалификациями практикующих учителей и рефлексивными переговорными площадками, обеспечивающими понимающую коммуникацию. [1, 2, 3].

Предыстория

Еще в 1994–1998 годах совместная команда разработчиков колледжа и психолого-педагогического факультета Красноярского государственного университета (преемником которого является СФУ) в течение пяти лет реализовывала экспериментальную программу подготовки бакалавров по направлению «образование», профиль «начальная школа». Эта сокращенная двухлетняя бакалаврская программа была рассчитана на выпускников колледжа, ее задачами было получение высшего образования лучшими выпускниками колледжа, фундаментальное общее и профессиональное образование, связанное с глубоким освоением теоретических основ развивающего обучения. Выпускники этой программы благодаря хорошей практической профессиональной подготовке, полученной еще в колледже, и благодаря фундаментальной и теоретической подготовке, полученной в университете, сразу стали играть заметную роль в реализации важных региональных программ и разворачивании федеральных экспериментальных площадок. И хотя через 5 лет эксперимент был закрыт по независящим от разработчиков причинам, его опыт позволил колледжу на своей базе развернуть подготовку учителей развивающего обучения, которые успешно

конкурируют на рынке труда с выпускниками других учебных заведений, включая КГПУ.

Следует отметить значение Всероссийской конференции «Педагогика развития», ежегодно проводимой на базе КПК № 1, которая играет роль аналитического, рефлексивно-го института, рефлексивной опоры всех программ подготовки педагогов развивающего обучения.

Замысел и реализация экспериментальной программы позволили сохранить деловые, научные и содержательные связи колледжа и университета. И это явилось основанием для включения в федеральный эксперимент по прикладному бакалавриату. Колледж, мобилизовав свои ресурсы, включился в разработку образовательной программы в этом направлении.

Первый же анализ ситуации показал, что колледж готов реализовать программу бакалавриата второго поколения (других не было) примерно так:

Общая, фундаментальная и теоретическая подготовка – 50 %.

Методики и практики на высоком и качественном уровне – 100 %.

Поэтому был заключен договор с университетом, конкретно с Институтом педагогики, психологии и социологии СФУ, который возглавил научную и фундаментальную компоненту разработки образовательной программы. Практическую и методическую компоненту взял на себя колледж.

О возможностях сборной команды проектировщиков говорят следующие факты работы по новым образовательным стандартам в разных областях образовательной деятельности:

- грант Красноярского краевого фонда поддержки и научно-технической деятельности в рамках Конкурса социальных и гуманитарных исследований, разработок и инноваций (проект «Проектирование программ прикладного бакалавриата подготовки кадров в учреждениях СПО края для ведущих отраслей края») [3];

- Золотая медаль на всероссийском конкурсе «Учитель, перед именем твоим...» за программу по созданию организационных, информационно-методических условий для введения Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования. Основной идеей программы является тесная связь колледжа с наукой и практикой, способствующая внедрению новых образовательных технологий.
- Курсы повышения квалификации для учителей начальных классов «Федеральный государственный стандарт начального общего образования: содержание, способы работы учителя».
- Совместно с СФУ выигран конкурс программ повышения квалификации педагогических работников ОУ НПО/СПО (программа «Современные педагогические технологии профессионального образования, направленные на реализацию компетентностного подхода»).

Поскольку колледж, имея региональное подчинение, не смог сам участвовать в эксперименте по прикладному бакалавриату по положению об эксперименте, то, с опорой на опыт совместной деятельности Министерства образования и Сибирского федерального университета по практико-ориентированной образовательной деятельности, было принято решение реализовать замысел прикладного образования через ИППС СФУ. На базе ФГОС ВПО по направлению «психолого-педагогическое образование» была разработана основная образовательная профессиональная программа по прикладному бакалавриату, программа прошла конкурс, было набрано 25 студентов, и с первого сентября 2010 года они приступили к учебе. Существует договоренность об ответственности ИППС СФУ и колледжа за реализацию программы. Общую, фундаментальную и теоретическую подготовку, организацию обучения берет на себя университет, профессиональные модули, методику и практику обеспечивает колледж.

Основные идеи. Идея практико-ориентированного образования – высокая готовность выпускника к практической профессиональной деятельности не нова, во всем мире перенос образовательных акцентов на практику и даже обучение на базах предприятий дает хороший результат, молодые специалисты успешно справляются с производственными задачами сразу после выпуска и поступления на работу [5]. Этот мировой и российский опыт с успехом используется в образовательных программах по прикладному бакалавриату. Но такого подхода бывает недостаточно. Как отмечено выше, темпы современной инновационной экономики и социальной сферы требуют резкого сокращения времени на подготовку именно специалистов высокой профессиональной квалификации.

В исследованиях [1, 2] показано, что высокий профессионализм не может быть достигнут прямой «тренировкой», прямым освоением опыта профессиональной деятельности. Он требует основательной теоретической (фундаментальной) подготовки, лежащей в основе теоретического мышления – главного компенсаторного механизма недостатка опыта и стажа в профессиональной деятельности. Именно высокая базовая фундаментальная и теоретическая подготовка обеспечивает высокий авторитет российского (и советского) профессионального образования [1, 2].

В этом главный вопрос нашего эксперимента: как за четыре года бакалаврской программы, сохраняя лучшие традиции мирового и российского образования, обеспечить и высокий уровень фундаментального образования, и высокую готовность к профессиональной деятельности.

Для разработки такого эксперимента следовало выбрать подходящую образовательную технологию, педагогическую деятельность и детский возраст.

Выбор системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, образовательной деятельности в начальной школе и психолого-педагогического направления ВПО не случаен. Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова наиболее полно решает задачу организации учебной деятельности – ведущей

деятельности в младшем школьном возрасте. В ее основании лежит одна из лучших психологических теорий – культурно-историческая теория Л. В. Выготского. Эта же теория лежит в основе ФГОС начального общего образования и ФГОС ВПО по психолого-педагогическому направлению (см. доклад в «Эврике» и статью В. В. Рубцова [4]).

Таким образом, и деятельность студентов по освоению своей будущей профессии, и деятельность учеников связаны одним общим теоретическим основанием. А практика учебной деятельности детей в школе и практика студентов, погруженных в эту деятельность, является связующим звеном совместной деятельности будущих учителей и учеников.

Проект

В основу проекта полагается **Основная образовательная программа подготовки бакалавров** (ОПОП), разработанная на основе **ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») по профилю «психология и педагогика начального образования»**.

Программа соответствует основным положениям и требованиям общей стратегии развития практико-ориентированного профессионального образования в регионе и поддерживается министерством образования и науки Красноярского края.

Структура программы состоит из следующих элементов.

1. Общие положения.

1.1. Основная образовательная программа подготовки бакалавра (описание структуры, целей и задач образовательной программы).

1.2. Нормативные документы для разработки программы подготовки бакалавра.

1.3. Общая характеристика программы подготовки бакалавра.

1.4. Требования к уровню подготовки, необходимому для освоения программы подготовки бакалавра.

2. Характеристика профессиональной деятельности выпускника программы подготовки бакалавра.

2.1. Область профессиональной деятельности выпускника.

2.2. Объекты профессиональной деятельности выпускника.

2.3. Виды профессиональной деятельности выпускника.

2.4. Задачи профессиональной деятельности выпускника.

3. Компетенции выпускника ООП, формируемые в результате освоения программы подготовки бакалавра.

4. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации программы подготовки бакалавра.

4.1. Календарный учебный график.

4.2. Учебный план подготовки бакалавра.

4.3. Рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей).

4.4. Программы практик и организация научно-исследовательской работы обучающихся.

5. Фактическое ресурсное обеспечение программы подготовки бакалавра.

6. Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников.

7. Нормативно-методическое обеспечение системы оценки качества освоения обучающимися программы подготовки бакалавра.

7.1. Фонды оценочных средств для проведения текущего контроля, успеваемости и промежуточной аттестации.

7.2. Итоговая государственная аттестация выпускников программы подготовки бакалавра.

8. Другие нормативно-методические документы и материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся.

Целью программы является подготовка бакалавров, готовых к основному виду профессиональной деятельности – **педагогической деятельности на начальной ступени общего образования** для решения современных профессиональных задач национальной инициативы «Наша новая школа», перехода на новые образовательные стандарты, развития образования в регионе, готовых работать в парадигме педагогики развития. Психолого-педагогическую основу программы составляют:

культурно-историческая теория Л. С. Выготского;

теория развивающего обучения В. В. Давыдова;

система развивающего обучения Д. Б. Эльконина –

В. В. Давыдова;

теория прикладной психологии развития

Б. Д. Эльконина;

теория образовательных пространств развития

Б. Д. Эльконина, И. Д. Фрумина;

современные практические и теоретические идеи и положения, лежащие в содержании конференции «Педагогика развития».

В основу реализации программы полагаются три основных образовательных направления.

Первое связано с фундаментальным, теоретическим и общим образованием. Содержание составляют базовые дисциплины, при необходимости усиленные вариативными компонентами, исследованиями в области педагогики и психологии развития, курсовыми, выпускными и дипломными проектами и работами. Основная задача этого направления – фундаментальное, теоретическое и общее образование, формирование навыков исследовательской работы. Итог всей этой линии измеряется качеством выполнения выпускной работы и оценивается при ее защите Государственной аттестационной комиссией (ГАК). Это направление должно по замыслу обеспечивать фундаментальную подготовку выпускника, закладывая возможность поступления в магистратуру.

Второе направление связано с методикой и практикой, с использованием полученных знаний и навыков

в практической работе. Это направление базируется на профессиональных модулях, курсах по выбору, учебной и производственной практиках. Основная задача данного направления – формирование профессиональных компетенций. Все виды практик, общепрофессиональные дисциплины и профессиональные модули нацелены на создание индивидуального проекта большой итоговой производственной практики. По итогам этой практики, по оценкам и отзывам руководителей практики и представителей образовательных учреждений (мест практики) студент создает отчет и защищает его перед Государственной аттестационной комиссией (возможно, в качестве приложения к выпускной работе).

Третье направление связано с индивидуальными образовательными достижениями студентов, оно должно определять лицо человека, его гражданскую, научную и профессиональную позицию. Эти достижения могут определяться индивидуальной образовательной программой, научными и проектными грантовыми достижениями, профессиональными конкурсами, внеучебной деятельностью, волонтерством и другими социальными проектами. Для их фиксации можно использовать портфолио. Студент имеет право оформить свои образовательные достижения и представить их в ГАК. Это главное направление, связанное с обеспечением мотивации студентов, как в учебе, так и в будущей профессиональной деятельности.

По итогам защиты выпускной аттестационной работы и отчета о производственной практике с учетом индивидуальных образовательных достижений, Государственная аттестационная комиссия выносит окончательный вердикт о сформированности всех компетенций и готовности выпускника к решению профессиональных задач, предусмотренных основной профессиональной образовательной программой.

Поэтому к профессиональным задачам, предусмотренным для этого вида деятельности по стандарту, в программе мы добавляем еще две профессиональные задачи, без которых практически невозможно реализовать замысел прикладного образования в педагогической деятельности в современных условиях:

- участие в практико-ориентированных исследованиях и методических разработках;
- умение использовать полученные знания, исследования и методики в разработке и реализации образовательных программ начального общего образования в рамках современных психолого-педагогических технологий и методов.

Задачи программы

Основной задачей данной программы является формирование компетентностей, обеспечивающих готовность выпускников к ведущему виду деятельности и решению указанных профессиональных задач, предусмотренных стандартом и целями программы. Поскольку мы расширили список профессиональных задач в духе современных требований педагогики развития, замысла прикладного бакалавриата, то мы расширяем список профессиональных компетенций:

- способен к исследовательской и проектной деятельности в области начального образования;
- готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ;
- способен самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, планировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру.

Компетентности нами понимаются как особый тип рефлексивного отношения человека к себе и внешней действительности, как порождённые («выращенные», становящиеся) способности и умения, дающие возможность человеку самоопределяться в социальных стратах, эффективно мыслить и действовать.

Основными, сквозными способностями для всех студентов от школы до окончания университета являются **самостоятельность, инициативность и ответственность**, понятия

сначала как характеристика выделенных, обозначенных (может быть педагогом) отдельных действий студента, а затем как норма профессионального поведения.

Главным условием готовности работать в парадигме развития вообще и в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова в частности является сформированность **базовых компетентностей**, к которым мы относим:

- теоретическое мышление как способность к особым типам обобщения и рефлексии, умение действовать в неопределённой ситуации, ставить цели и задачи;
- инновационность как умение предлагать и реализовывать свои идеи и собственные образовательные траектории, строить и удерживать индивидуальную позицию;
- коммуникативность как способность к понимающему взаимодействию и умение работать с информацией, умение работать в команде и против команды.

Реализация проекта

Реализация проекта началась с первого сентября 2010 года. Был подготовлен весь комплекс необходимых документов и программ, подготовлены все методические материалы. Одним из важных достижений является разработка учебного плана, графика и расписания занятий. Учебный план удовлетворяет всем требованиям, в нем удалось сохранить все идеи «прикладности». Базовые модули дополняются практикумами на старших курсах, профессиональные модули дополняются учебными и производственными практиками. Студенты два дня в неделю занимаются на базовых площадках – школах и в колледже. В каждом семестре, начиная со второго, есть не менее двух недель учебных или педагогических практик, есть летняя практика в шестом семестре, в восьмом семестре шесть недель итоговой практики. Пока эксперимент идет успешно.

Литература

1. Васильев В. Г. Опыт, высокий профессионализм и качество образования. Этюд об инновационном образовании [Текст] // Вопросы образования. 2009. № 2.
2. Васильев В. Г., Блинов Г. Н., Носков Н. Н. Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования: материалы 17-й научно-практической конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития», Красноярск, 2010. Красноярск: ККИПК, 2011. С. 165–172.
3. Грант Красноярского краевого фонда поддержки и научно-технической деятельности в рамках Конкурса социальных и гуманитарных исследований, разработок и инноваций, проект «Проектирование программ прикладного бакалавриата подготовки кадров в учреждениях СПО края для ведущих отраслей края», руководитель В. Г. Васильев, 2010.
4. Рубцов В. В. Реформа педобразования не терпит промедления // «Вести образования». 2010. № 8.
5. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития [Текст] / И. Д. Фруммин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

**16. Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина –
В. В. Давыдова как способ подготовки
современных педагогов**

В. Г. Васильев

*Опубликовано: Инновации в образовании. 2016. № 9.
С. 27–38.*

Теория развивающего обучения – это особая психолого-педагогическая «машина», на базе которой построен формирующий эксперимент под названием «Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова» [5]. Содержанием «системы психотехнического действия» (Л. С. Выготский, см., например, [7, с. 86, 93, 98, 99]) этого эксперимента является теоретическое понятие. Основная цель формирующего исследования – развитие особой формы мышления, названного В. В. Давыдовым теоретическим. Содержанием теоретического мышления человека (по В. В. Давыдову) является способность к содержательному обобщению, анализу, планированию и рефлексии [5]. Эксперимент успешно реализован в начальной и основной школе под руководством самих создателей теории, их учеников и последователей и превратился в инновационную педагогическую практику современности.

При этом возникла еще одна инновационная практика – подготовка, переподготовка и повышение квалификации учителей, призванных реализовывать систему развивающего обучения. Это особая образовательная практика, ее целью и содержанием является сама система, ее освоение, исследование, разработка и реализация. Такая практика бывает

успешной тогда, когда она является «продуктивным действием» в смысле Б. Д. Эльконина [10, с. 11]. Поскольку основная профессиональная задача учителя начальной школы – организация учебной деятельности, то теория и практика развивающего обучения выступают как цель и средство подготовки педагогов. Это требует проектного подхода к содержанию педагогического образования, дальнейшего понимания, усиления и технологизации на каждом новом шаге, а, главное, использования содержания, методов и техник развивающего обучения в самой подготовке педагогов. Решение этих задач требует особых форм мышления.

В психолого-педагогической литературе особая важность развития мышления студентов как основы их будущей профессиональной деятельности обсуждается как важная проблема современного образования. В. В. Рубцов, например, прямо ставит задачу формирования «Нового учителя» с соответствующим мышлением и компетенциями, без которого все реформы по модернизации педагогического образования, а также введение Стандартов обесцениваются и не смогут достичь своих целей [8].

Решить проблему развития «профессионального мышления» учителя, по нашему предположению, можно методом «переноса» теории и практики развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова в профессиональную школу. Другими словами, необходимо построить такую практику подготовки учителей, которая по своей сути, теоретическим основаниям, содержанию, целям и задачам соответствовала теории и практике развивающего обучения. Такой практики сейчас нет, и в этом экспериментальная суть поставленной задачи.

Данная статья посвящена решению задачи понимания и построения теоретических оснований для дальнейшего создания практики развивающего обучения (РО) при подготовке педагогов. Точнее, основная задача статьи – обнаружить в теории и практике системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова такие скрытые возможности, которые позволяют теоретически обосновать и распространить теорию развивающего

обучения на профессиональную школу. Это позволит в дальнейшем спроектировать и провести формирующий эксперимент по переносу основных положений и принципов практики РО на профессиональную школу, тем самым превратить систему Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова не только в средство подготовки будущих учителей, но и в средство развития особых форм мышления в студенческом возрасте.

Укажем основные (базовые) задачи, соответствующие логике РО, которые решаются в данной работе.

1. Определиться с понятием теоретического мышления в студенческом возрасте и определить цели и предметность создаваемой системы. Другими словами, ответить на вопрос: можно ли поставить задачу развития теоретического мышления в студенческом возрасте в профессиональном педагогическом образовании.

2. Определить базовую потребность, лежащую в основе учебно-профессиональной деятельности в студенческом возрасте и возможные новообразования.

3. Определить основной метод РО в профессиональном образовании:

- определиться с системой теоретических понятий, на которых должны строиться предметности и методики обучения;
- определить, что есть учебная задача (или ее аналог) в профессиональном педагогическом образовании и метод ее решения.

1. Логика цели развивающего обучения заключена в следующем. Сначала ставится задача развития (теоретического мышления), а ее решение разворачивается в соответствии с принципом предметности А. Н. Леонтьева, т. е. предметный материал, его теоретические понятия выступают средством решения задачи развития [6, с. 169]. Следуя этой логике, при переносе системы развивающего обучения в профессиональную школу мы должны определиться и с объектом развития, и с базовым предметным материалом, изучение, исследование которого и будет выступать средством развития.

Наша позиция относительно цели развития основана на одном высказывании П. Г. Щедровицкого, которое в силу его важности приведем полностью: «Для меня принципиальным является один из разговоров с В. В. Давыдовым, в котором он сказал, на мой взгляд, очень жестко и определенно: “Эффекты развития есть в любой педагогике, но мы попытались превратить развитие в цель, а этого, по большому счету, не делал никто”. Это мне кажется принципиальным, потому что за этим стоит представление о том, что развиваться может только мышление и ничто другое, и именно поэтому нельзя превратить другие процессы в цель развивающей педагогики» [9, с. 19]. Этим все сказано, именно развитие мышления является основой будущей профессиональной деятельности педагога.

Таким образом, одной из основных целей профессионального педагогического образования должно стать развитие особой формы мышления, названного В. В. Давыдовым теоретическим, в студенческом возрасте. И в нашем случае данная задача развития должна строиться на предметном материале. Этим предметным материалом является сама система развивающего обучения (в младшей школе), ее теория, методы и практика. Поскольку основная профессиональная задача учителя начальной школы – организация учебной деятельности, то теория и практика развивающего обучения выступают как цель и средство предстоящего эксперимента по переносу РО в профессиональное педагогическое образование.

Содержанием теоретического мышления человека в школьном возрасте (по В. В. Давыдову) является способность к содержательному обобщению, анализу, планированию и рефлексии. Эти характеристики теоретического мышления являются базовыми, актуальными и в студенческом возрасте, поскольку компенсируют недостатки в овладении учебной деятельностью в школе, но мы добавляем к ним еще две важные, на наш взгляд, характеристики: способность к инновационности и к понимающей коммуникации, необходимые, прежде всего, в управлении развитием.

Инновационность связана, на наш взгляд, с динамикой познавательной потребности. В возрасте от 18 до 23 лет на базе способности и возможности познавать мир начинает формироваться потребность в его преобразовании [1; 2]. Способность преобразовывать мир, создавать его новые формы мы и называем инновационностью. Способы формирования этой способности нами изучаются в экспериментальном, пока эмпирическом, режиме. Мы связываем формирование инновационности с проектированием школьных занятий по развивающему обучению, индивидуальными и коллективными образовательными достижениями студентов, их участием в программах развития школ. Исследования, творчество, проектирование, инновационные виды практик и институтов – вот основные виды деятельности и пространств, где формируется инновационность. Конференции, социальные проекты, форумы, презентации и портфолио – вот места предъявления и оценки инновационности. Такая компетентность необходима современному педагогу для включения в преобразующие, модернизационные процессы системы образования, для построения собственных шагов профессионального развития.

Коммуникативность связана, прежде всего, с понимающим взаимодействием, с процессом понимания. Это способность человека из разных частных представлений построить общий смысл – новое знание, то есть из частных «я» построить общее «Мы». Коммуникативность обеспечивает способность к разделению интеллектуального труда, она обеспечивает «сборку» его продуктов, она связана с оценкой коллективного продукта и способами его создания. Это и есть главные смыслы командной работы. С психологической точки зрения это способность продуктивно включаться в интериоризационные и экстериоризационные процессы, фактически формирующие сознание человека (Л. В. Выготский).

Формирование этих базовых компетенций позволяет в полной мере реализовать основные функции мышления (П. Г. Щедровицкий, лекции):

- ✓видеть целое;
- ✓видеть суть;
- ✓предвидеть будущее;
- ✓организовывать деятельность, в том числе разделение (интеллектуального) труда.

2. С психологической точки зрения теоретическое понятие есть сгусток «усилия человека быть человеком» (М. Мамардашвили), тех особых отношений (споров, страстей, открытий, дискуссий) между людьми, которые обеспечили создание и генезис этого понятия. Интериоризация этих отношений и есть совокупность психических новообразований, лежащих в основе теоретического мышления. Прежде всего, на это обращал наше внимание В. В. Давыдов в своем выступлении «Л. С. Выготский и реформа школы» на конференции «Лев Семенович Выготский и школа», Москва, 1994. Следовательно, задача развития теоретического мышления есть задача воспроизводства детьми тех особых отношений, которые есть внешние и внутренние способности создавать теоретические понятия. Метод, каким решается эта задача в системе развивающего обучения, носит название учебной задачи.

Поэтому учебная задача есть способ, каким психические функции людей, обеспечивающие создание теоретического понятия, «помещаются» сначала как учебные отношения между детьми (в классе, в группе), а затем по закону интериоризации достигают форм индивидуального сознания. Учебная задача является одним из основных достижений теории развивающего обучения.

Таким образом, образовательная система «Развивающее обучение Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова» является примером (пока единственным) практической реализации в образовании метода культурно-исторической теории Л. С. Выготского, описанного им как «система психотехнического действия» [7, с. 48, 56, 85, 93].

С образовательной точки зрения основным в понимании смысла учебной задачи является такая задача, которая

вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. В. В. Давыдов дает учебной задаче такое развернутое определение: «Учебная задача требует от школьников: 1) анализа ее условий с целью обнаружения в них некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными его проявлениями, т. е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе этой абстракции и этого обобщения некоторых частных отношений и их объединения в целостный объект, т. е. построения его “клеточки” и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом мысленного построения изучаемого объекта» [5, с. 157]. Учебная задача есть единица учебной деятельности, где дети, удерживаемые логикой теоретического обобщения и восхождения от абстрактного к конкретному, строят, создают (сначала) свое представление о конкретном теоретическом предметном понятии и (затем) соотносят его с культурными формами.

Следовательно, основным содержанием учебной задачи является теоретическое понятие. Само это понятие, его зарождение, развитие и становление, его форма являются главным «аргументом» (способом) организации предметного материала, на котором конкретизируется и разворачивается учебная задача.

Таким образом, содержанием учебной задачи для студентов должно являться теоретическое понятие. Но какова его предметность? Попытаемся ответить на этот вопрос.

Обсуждая структуру учебной деятельности, В. В. Давыдов, ссылаясь на А. Н. Леонтьева, выделяет в общей структуре деятельности два «основных пласта ее компонентов: 1) потребность – задача, 2) мотивы – действия – средства – операции» [5, с. 155]. В основании развития в младшем школьном возрасте лежит познавательная потребность. «Теоретические знания как содержание учебной деятельности являются и ее потребностью. В процессе формирования у школьников потребности в учебной деятельности происходит ее конкретизация в многообразии мотивов, требующих от детей

выполнения учебных действий» [5, с. 157]. Другими словами, познавательная потребность как психологическая основа учебной деятельности в этой деятельности и формируется, и удовлетворяется.

В работах автора [1; 2] высказана гипотеза и даны некоторые обоснования того, что основой студенческого возраста является деятельность по формированию преобразующей, созидательной потребности. Такая потребность позволяет взрослому человеку быть способным самому определять, организовывать и создавать свои ведущие деятельности и соответствующие им человеческие сообщества. Удерживая по Л. С. Выготскому единство деятельности и психической самоорганизации человека, следует полагать, что человек должен обладать для такого новообразования соответствующим мышлением. Мы полагаем, что в основании ведущей деятельности студенческого возраста лежит и в этой деятельности формируется преобразующая (мир) потребность. Потребность в создании того, чего в природе, да и в сознании человека еще нет. Тогда можно предположить, что ведущей деятельностью в студенческом возрасте является некоторая форма коллективной мыследеятельности.

Главным в педагогической деятельности учителя является организация учебной деятельности детей. По сути учебной деятельности такая задача – задача развития – является предельно продуктивной в смысле Б. Д. Эльконина [10, с. 11], требующей постоянного перепроектирования с учетом изменяющихся субъектов и отношений к изучаемому предмету, а значит, преобразующей и созидающей и практику развивающего обучения, и самих ее субъектов. Следовательно, конкретной формой ведущей деятельности студентов – будущих педагогов является деятельность, формирующая потребность в организации учебной деятельности, потребность в развитии детей. Такую деятельность мы называем учебной педагогической деятельностью. Ее основная задача – воспроизводство культуры теории и практики системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Поскольку потребность в организации учебной деятельности лежит

в зоне ближайшего развития студентов, то учебная педагогическая деятельность должна осуществляться с помощью «ведущих взрослых» (педагогов профессиональных учебных заведений и учителей школ), сверстников (студентов) и детей (учеников). И поскольку целью учебной педагогической деятельности является развитие теоретического мышления, то эту деятельность можно считать одной из форм коллективной мыследеятельности.

Осуществляется учебная педагогическая деятельность решением системы учебных педагогических задач. Содержанием учебной педагогической задачи является проект постановки и реализации учебной задачи – воспроизводства единицы учебной деятельности. По аналогии с учебной задачей дадим развернутое определение.

Учебная педагогическая задача требует от студентов: «1) анализа ее условий с целью обнаружения в них некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными его проявлениями, т. е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе этой абстракции и этого обобщения некоторых частных отношений и их объединения в целостный объект, т. е. построения его “клеточки” и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом мысленного построения изучаемого объекта» [5, с. 157]; 4) построения генезиса понятия изучаемого объекта методом исторической реконструкции; 5) проектирования и организации учебной деятельности по воспроизводству детьми понятия изучаемого объекта; 6) анализа практики и перепроектирования методов организации учебной деятельности [3]. Все эти шесть пунктов мы называем системой определяющих требований к осуществлению учебной педагогической деятельности.

Содержанием учебных педагогических задач является связанная система двух подсистем теоретических понятий. Первая – предметные теоретические понятия, изучаемые учениками в школе, и метод этих понятий, обеспечивающий освоение методик преподавания: знания о них, история

и логика их становления и развития. Вторым важным содержанием учебных педагогических задач для студентов является сам проект «Система развивающего обучения», и как теоретическое понятие, и как практическое продуктивное действие, то есть как инновационная, созидаящая себя практика проекта, его конкретизация, реализация и рефлексия (в данном случае проекты занятий, программ, событий).

Решается учебная педагогическая задача с помощью системы учебных педагогических действий. Дадим основания для их определения.

В деятельностном смысле в прикладном образовании можно выделить три этапа.

Первый – освоение фундаментального знания, формирование готовности к освоению профессиональных компетентностей, формирование ценности командной работы и коммуникации.

Второй – освоение прикладного знания, формирование профессиональных компетентностей. От коллективной формы пробы ответственных действий к формированию самостоятельных, инициативных ответственных действий и их коллективной рефлексии. На этом этапе преобладает проектирование и реализация учебных и реальных проектов.

Третий (создание фундаментального знания) – особое рефлексивное знание, создаваемое методом анализа и перепроектирования пройденной практики (проекта), открывающее новый шаг профессионального становления [4, с. 171].

Задачи первого этапа, решаемые с учетом того, что требует от студента освоение фундаментального знания теории развивающего обучения, и рисков, связанных с тем, что большинство студентов не учились по системе развивающего обучения в школе, не имеют опыта проживания полноценной учебной деятельности, делают необходимым включение системы учебных действий в систему педагогических учебных действий [5, с. 159].

Переход от первого этапа ко второму и задачи второго этапа требуют анализа методов и техник реализации системы учебных действий детей и проектирования различных

форм занятий по учебной деятельности и проведения этих занятий. Объектом проектирования студентов является учебная деятельность, то есть такие занятия с детьми, на которых разворачивается вся структура учебной задачи. Предметом проектирования являются элементы технологии по организации решения учебных задач с помощью выполнения учебных действий. Технологический анализ системы учебных действий привел нас к построению системы методов проектирования учебной деятельности, названной нами технологическим циклом, описание которого в силу его значимости мы дадим в приложении.

Проектирование студентами учебной деятельности по схеме технологического цикла делается для конкретного класса и завершается описанием урока в виде подробного сценария, с вопросами и ответами детей и учителя, с обоснованиями, вариантами и примечаниями на полях (по аналогии с первыми методическими разработками для учителей под руководством В. В. Давыдова). Логика и организация деятельности по такому проектированию во многом соответствуют формам учебной деятельности. Поэтому требования 1–3 системы определяющих требований к осуществлению учебной педагогической деятельности могут быть обеспечены учебными педагогическими действиями, аналогичными системе учебных действий В. В. Давыдова с учетом специфики педагогической деятельности.

Требования 4 и 5 связаны с постановкой учебно-практической задачи, в которой «школьники воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм» [5, с. 152, 153], «в сжатой, сокращенной форме воспроизводят действительный исторический процесс рождения и развития знаний» [5, с. 152]. Для проектирования такой учебной задачи следует ответить на два ключевых вопроса: «При решении какой культурно-исторической задачи данное понятие возникло как средство ее разрешения? Какова логика становления и развития данного средства как теоретического понятия?» Именно этот метод является ключевым в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В.

Давыдова. Его хорошо можно проследить в описании «экспериментальных учебных предметов начальной школы», например начиная с «величины», с «анализа счета», с «числа как отношения величин» и заканчивая постановкой учебной задачи и описанием системы учебных действий, приводящих к ее решению. Ответы на поставленные эти два вопроса достигаются, прежде всего, хорошим знанием предмета, анализом исторических фактов и методом исторической реконструкции генезиса и логики становления данного теоретического понятия.

Следующий этап учебной педагогической деятельности – самостоятельная реализация проекта урока, проба педагогического действия. Мы его так и называем: самостоятельная организация учебной деятельности. Подробный идеальный план занятия и способы его создания являются для студента на первых порах основным средством, удерживающим организацию учебной деятельности на уроке, таким кормилом в безбрежном море детской активности. В своей практике мы иногда допускаем проведение пробных уроков небольшой группой студентов (2–3 человека). Именно успешность самостоятельной организации учебной деятельности является главным критерием профессионального становления студента. Только самостоятельное ответственное действие позволяет обнаружить смыслы, истоки будущего мастерства сначала чувственно, затем как «отношения между людьми» в коммуникации, в итоге превращаясь через «рефлексию и рационализацию» в осознанную способность. Как и в учебной деятельности, самостоятельное практическое действие студента есть основа интериоризации внутренних способностей.

Задачи третьего этапа – рефлексия и рационализация осуществленной деятельности в виде особой формы перепроектирования. Описание уже свершенной деятельности в форме проекта с учетом новых смыслов, возникших в деятельности, мы называем обратным проектированием. В этом, по мнению А. И. Адамского (лекции), основной смысл любого проекта. Такое рефлексивное знание есть стартовая форма

теоретического обобщения, составляющего основу курсового и дипломного проектирования.

Решение задач третьего этапа связано с шестым определяющим требованием к учебной педагогической задаче. Начинается это решение с наблюдения, анализа и понимания уроков развивающего обучения. Идея анализа и понимания чужих уроков как средства обучения как методический материал была разработана автором в работе и заключена в следующем.

Один из учителей или подготовленных студентов (назовем его «ведущий») проводит открытый урок. Остальные получают задание: по действиям учителя и детей восстановить и подкрепить примерами из урока замысел учителя на этот урок, а затем показать, как этот замысел был реализован, где совпадал с ходом урока и где были разрывы. После урока каждый учитель представляет свое видение (свой вариант) замысла и его реализации, обращая особое внимание на разрывы, то есть те места, где замысел не соответствует реализации. После всего этого открывается групповая работа по анализу точек разрывов, по постановке задач, разрешающих эти разрывы, и по перепроектированию этого урока, чтобы ответить, наконец, на вопрос: «Каким должен быть урок по этой теме?», сравнить его с прошедшим уроком.

Способ перепроектирования собственного реализованного действия связан с формированием второй идеальной формы и описан в работе [3].

Теперь мы можем описать систему учебных педагогических действий.

Перечислим эти учебные действия:

- принятие от преподавателя (руководителя практики) или самостоятельная постановка учебной педагогической задачи;
- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого и проектируемого объекта (учебной задачи);
- реконструкция предыстории изучаемого и проектируемого объекта;

- описание и моделирование выделенного отношения;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- оформление проекта учебной задачи;
- реализация проекта учебной задачи;
- анализ (реконструкция) реализации проекта, определение разрывов и постановка задач на их разрешение;
- перепроектирование, создание идеальной формы проекта;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной педагогической задачи.

Таким образом, мы решили поставленные задачи: построили обоснование для проведения эксперимента по переносу метода развивающего обучения на подготовку педагогов. Проверка этого обоснования, разработка плана эксперимента, методик и других необходимых материалов – дальнейшие задачи. Например, одной из первых таких задач может быть создание образовательной программы в виде отдельного модуля, встроенного в основную образовательную программу подготовки бакалавров по психолого-педагогическому направлению, разработка предметного материала и методик его реализации уже на принципах учебной педагогической деятельности. Особое внимание следует обратить на разработку технологического цикла решения учебной педагогической задачи (выполнения всех учебных педагогических действий) и систему оценки образовательных результатов. Все эти материалы потребуют обсуждения профессионального сообщества и экспертиз.

Литература

1. Богданов Д. А., Васильев В. Г., Ермаков С. В. О молодежи: исторический возраст и периодизации // Перемены. 2008. № 2. С. 86–98.

2. Васильев В. Г. О дидактической проблематике профессионального образования // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сборник статей и стенограмм III Всероссийской научно-методической конференции. Красноярск: ККИПК ППРО, 2011. С. 108–112.

3. Васильев В. Г. О механизмах развития в профессиональном образовании // Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие: сборник материалов 18-й научно-практической конференции. Красноярск: ККИПК ППРО, 2012. С. 92–95.

4. Васильев В. Г., Блинов Г. Н., Носков Н. Н. Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования // Педагогика развития: движущие силы и практики развития: сборник материалов 17-й научно-практической конференции. Красноярск: ККИПК ППРО, 2011. С. 165–172.

5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.

6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 320 с.

7. Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология: учебное пособие по курсу общей психологии. М.: МГУ, 1986. 117 с.

8. Рубцов В. В. Реформа педобразования не терпит промедления // Вести образования. 2010. № 8.

9. Щедровицкий П. Г. Проблема содержания в теории обучения и в современных образовательных практиках // Педагогика развития: содержание образования как проблема: сборник материалов 6-й научно-практической конференции. Ч. I. Красноярск: КрасГУ, 1999. С. 13–26.

10. Эльконин Б. Д. Основания прикладной психологии развития // Педагогика развития и перемены в Российском образовании: сборник материалов 2-й научно-практической конференции. Ч. 1. Красноярск: КрасГУ, 1995. С. 6–19.

17. Структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике как основа психолого-педагогического проектирования

В. Г. Васильев, Ю. Г. Юдина

Опубликовано: Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru2014/n2/69252.shtml.

Аннотация. Основная цель статьи – построение и обоснование рабочей гипотезы о структуре понятия «рефлексия» в возрастной динамике развития человека. Это фундамент для понимания содержания развивающего образования и создания новых современных образовательных технологий. Главная задача – теоретическое построение предмета исследования – структуры рефлексивного развития человека в возрастной динамике. В работе мы не решаем задачу экспериментальной проверки построенной структуры – это задачи будущего. Основными критериями оценки выступают логика и результаты исследований ведущих психологов, педагогов, философов.

Результаты исследований. Исходный шаг для нас – это экспериментально проверенная структура рефлексивного развития в младшем школьном возрасте В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман, обозначенная как «определяющая рефлексия». Мы строим подобные структуры для других возрастов: подросткового, юношеского, студенческого как предтечи взрослости. Созданная структура рефлексивного развития в студенческом возрасте используется нами в экспериментах при подготовке учителей развивающего обучения в начальной

школе, что может быть полезно и для других психолого-педагогических практик развития.

Ключевые слова: *развитие, возраст, деятельность, теоретическое мышление, рефлексия, норма психического развития.*

Работа посвящена поиску обоснований и построению рабочей гипотезы о структуре понятия «рефлексия» в возрастной динамике развития человека. Для нас, ведущих подготовку учителей начальной школы, решение такой теоретической задачи становится фундаментом для понимания содержания развивающего обучения в профессиональном образовании, открывает путь к психолого-педагогическому проектированию и экспериментированию.

В. В. Давыдов говорил о том, что «усовершенствовать систему школьного образования можно только в том случае, если удастся разобраться в психолого-педагогических вопросах взаимосвязи таких понятий, как “знания”, “мышление” и “развивающее образование”». Это предполагает и изучение вопросов, смежных с педагогикой и психологией гуманитарных наук – «философии, социологии и диалектической логики» – изучающих понятия «о человеческой деятельности, об основных типах мышления и об исторических условиях их развития» [11, с. 30]. Этим и обеспечивается, на наш взгляд, успешность развивающего обучения на разных возрастных ступенях.

Суть теоретического мышления заключается в том, что «это особый подход человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития». Как писал В. В. Давыдов, именно теоретическое мышление рассматривает «переходы, движение, развитие» от одного состояния объекта к другому за счет построения способа перехода на основе понимания «единства» различных состояний объекта. Теоретическое мышление по В. В. Давыдову есть «восхождение мысли от абстрактного к конкретному», и требует разворачивания таких мыслительных способностей как «анализ, рефлексия и планирование» [11, с. 60].

Таким образом, нам необходимо понять связь сложно-устроенного интегрирующего свойства профессионального мышления студента с такими его функциями или операциями, как анализ, планирование, рефлексия и обобщение.

В данной работе мы остановимся на рассмотрении динамической структуры рефлексии, т. е. «реконструированной» [1] логики развития рефлексии ребенка от младшего школьного возраста к юношескому (студенческому) возрасту на основании теории периодизации детского развития [19]. Это становится возможным благодаря проведенным исследованиям В. В. Давыдова, В. В. Рубцова, Д. Б. Эльконина, по результатам которых рефлексия понимается как психолого-педагогическая категория [11]. В таком случае мы выходим в нашей работе на постановку задачи конкретизации понятия «рефлексия» применительно к разным возрастам.

Прежде чем перейти к анализу и размышлениям о типах рефлексии в разных возрастах, приведем в пример цитату В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман о значимости такой работы для полноценного проектирования формирующего эксперимента в младшем школьном возрасте. Это актуально и для формирующего эксперимента, направленного на развитие мышления студентов и основополагающей его характеристики – рефлексии. Как пишут авторы: «Отсутствие пусть даже самых черновых представлений об условиях рефлексивного развития от начала к концу младшего школьного возраста оборачивается, с одной стороны, вынужденным эмпиризмом при планировании формирующих экспериментов, где мы движемся методом частного изобретательства все новых и новых кооперативных структур, а с другой – частичностью результатов формирования. И мы не видим возможности обнаружить эти условия, не имея предварительной, гипотетической схемы возникновения и смены интерпсихических форм учебной деятельности в ее развитии» [19, с. 25].

Младший школьный возраст. На основе анализа работы В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман о генезисе рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте мы можем

остановки в действии ребенка (практическом, учебном), анализа ситуации и обнаружения разрыва и поиска способов его преодоления. Таким образом, определяющая рефлексия позволяет ребенку обнаруживать границу собственного знания-незнания и работать с ней в ситуации решения учебных задач сначала при кооперированном, а затем, в случае освоения, индивидуальном действии ребенка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что исследование В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман конкретизирует понятие «рефлексия» применительно к младшему школьному возрасту. Авторами вводится термин «определяющая рефлексия» как такой тип рефлексии, который возможно развивать в младшем школьном возрасте в процессе «постановки и решения с детьми учебных задач» (по В. В. Давыдову).

Подростковый возраст. Возможно ли продолжить предложенную В. И. Слободчиковым, Г. А. Цукерман логику решения задачи рефлексивного развития для подросткового возраста? Что в этом случае мы должны считать проектируемой нормой психического развития к концу подросткового возраста? Как это может быть представлено через «логику развития общностей» [19, с. 30]?

Анализ исследований и психолого-педагогической литературы позволяет обозначить следующие существенные характеристики подросткового развития:

1) в работах Д. Б. Эльконина говорится о том, что подросток любит говорить про себя, заполняет личные анкеты, ориентирован на интимно-личностное общение, строит доверительное общение о своих качествах и личных характеристиках, что помогает ему самому представлять и удерживать собственный внутренний мир [23];

2) подростки «планируют замыслы, но не соотносят с тем, как это будут делать», замыслы больше завязаны на внеучебной жизни, либо их в школе нет. К. Н. Поливанова подчеркивает, что «проектные формы деятельности в школе становятся актуальны, поскольку как раз и позволяют соотносить два плана: план замысла и план реализации» [14, с. 22], а также особую роль приобретает отношение смысловой

и практической составляющей действий подростка и его построение во взаимодействии со взрослым;

3) Б. Д. Эльконин пишет о том, что в данном возрасте происходит «онтологическая децентрация» [24], подростку трудно становится одновременно замышлять и организовывать, трудно удержать две позиции, следовательно, на протяжении подросткового возраста формируется умение смотреть с двух точек зрения одновременно;

4) Ж. Пиаже говорит о становлении формально-логического мышления, что проявляется в том, как подростки начинают представлять себе точки зрения других людей, координировать и сопоставлять разные точки зрения на события, в том числе и в условном залоге [13];

5) Г. А. Цукерман говорит о важности в учебной работе в подростковом возрасте строить переход от ведения устной к письменной коммуникации, которая требует удержания диалога во внутреннем плане, а не только во внешне-представленном плане [20];

6) С. В. Ермаков, А. В. Белоконова, Ю. Г. Юдина, опираясь на проведенный ими анализ успешных художественных образовательных практик в подростковом возрасте, говорят о том, что: «в образовательном пространстве должны быть созданы условия, позволяющие подростку:

- полагать собственный замысел; специфика художественных практик предполагает единство замысла результата и образа собственного действия;
- обнаруживать связь собственного замысла с контекстом восприятия и адресатом произведения, во всяком случае, видеть возможного адресата;
- экспериментировать со связью замысла и способов своего действия (опробовать это действие, корректировать его и трансформировать первоначальный замысел-идею)» [2, с. 243].

Если обратиться к рассмотренной нами норме предыдущего возраста – младшего школьного возраста, то, обобщая вышесказанное, подросток, освоивший к концу младшего школьного возраста работу с отношением «Я как незнающий

(учащийся)» – «Я как знающий (школьник)», к началу подросткового периода будет иметь потребность опробовать это освоенное им отношение в указанных выше контекстах.

Например, в социальных контекстах это опробуется с разными «Другими» – ровесник, учитель, родители, сосед, – чтобы обрести новые смыслы, обрести новое самочувствие. А затем, в результате анализа и объективации смыслов, обнаружить, каких средств действия ему не хватает для дальнейшего взросления, перейти за их освоением в следующий возрастной этап.

Таким образом, в подростковом возрасте наблюдается переход от освоенной позиции учащегося в деятельности младшего школьного возраста к пониманию индивидуального смысла этой позиции в разного типа социальных взаимодействиях подростка. Принципиальная важность формирования способности такого удержания подростками двух планов собственного действия и переходов от одного к другому подтверждается представленными выше в тексте исследованиями.

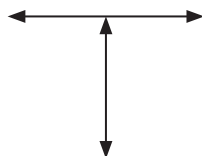
На основании проведенного теоретического анализа литературы и подходов можно утверждать, что способность к пониманию сочетания в себе двух позиций: «замышлятеля» и «организатора» (по Б. Д. Эльконину) – является основной нормой психического развития в подростковом возрасте. Фактически только к концу подросткового возраста на основе способности видеть «себя как другого» формируется способность видеть себя в двух позициях: «как замышлятеля» и «как организатора». Эта двойственность и задает идеальную форму взросления в подростковом возрасте. Сформированной рефлексивной способностью является определение возможностей (границ), «где и как я могу сочетать в себе, а где не могу сочетать эти две позиции». Такую рефлексию мы называем позиционной.

Подростка интересует освоение и воспроизводство «отраженных на его возраст» социальных практик, существующих в культуре. И эта игра в социальные практики при посредничестве взрослого как реализатора приводит к формированию

позиции организатора в игровой или «отраженной» социальной практике.

**Я могу сочетать две
позиции: «замышлятеля»
и «организатора»**

**Я удерживаю одну
позицию: «замышлятеля»**



**Другой как реализатор
«отраженной» социальной
практики**

Рис. 2. Норма психического развития
к концу подросткового возраста

На Рис. 2 «Другой как реализатор «отраженной» социальной практики» выполняет посредническую функцию для освоения подростком двух позиций.

Юношеский возраст. Что происходит далее в юношеском возрасте? Что мы можем считать проектируемой нормой психического развития к концу юношеского возраста? Как конкретизируется понятие «рефлексия» применительно к юношескому возрасту?

В работе В. И. Слободчикова, Е. А. Исаева говорится о том, что «период юности – это период самоопределения, когда социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое самоопределение составляет основную задачу юношеского возраста». С приближающимся окончанием школы у юношей и девушек происходит «встреча» идеальных жизненных планов и социальной реальности», они «отстаивают, утверждают, подтверждают свой выбор» [18].

Авторы пишут о том, что «в целом, в юности – реальным партнером по общности, с которым каждый отождествляется лично и по-своему, становится общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей

и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как Учитель, Мастер, Наставник, а далее – Консультант, Эксперт» [17].

В работах Н. В. Васильевой, П. А. Сергоманова говорится о том, что юноши и девушки старшего школьного возраста переходят к планированию своего настоящего с точки зрения идеальной цели будущего [6]. Кризис юношеского возраста разрешается, если у юношей и девушек формируются реальные жизненные планы и притязания, соответствующие их возможностям. Тогда идеальной формой взрослости можно считать образ себя как будущего профессионала. И это рассматривается как явный показатель возрастного перехода и взросления от подросткового возраста к юношескому – подросток смотрит на будущее с точки зрения настоящего, а юноша смотрит на настоящее с точки зрения будущего.

Д. Б. Эльконин в своей периодизации ограничился возрастом 15–17 лет, в качестве ведущей деятельности которого он обозначает учебно-профессиональную деятельность. Развитие в юношестве им рассматривается как достижение «чувства взрослости», при условии, что юноша ставит перед собой задачи и путем согласования ресурсов, притязаний и условий решает их. А самыми актуальными становятся на данный период учебно-профессиональные задачи.

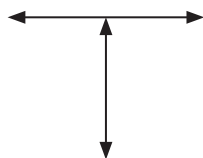
Таким образом, в юношеском возрасте содержанием развития становятся уже ставшие социальные практики и виды деятельности. Включенность в эти практики является учебной, игровой для старшего школьника. Позиция организатора, освоенная в подростковом возрасте, позволяет им продуктивно двигаться. А посредником, по большому счету, должен становиться носитель нормы деятельности в той или иной социально значимой ставшей практике. Такого носителя можно называть Учителем-Предметником – таким Учителем, который, с одной стороны, организационно и содержательно встроен в социальную практику, отличную от учебной, а с другой стороны, предмет этой практики превращает в учебный предмет. В существующих школьных практиках такие учителя являются редкостью. Как правило, это представители вузов

и научных организаций, берущих на себя ответственность за посредническую функцию между школьной и социальной практиками. Социальные роли и позиции такого посредника хорошо представлены в [17].

Освоенные в подростковом возрасте две позиции: замышлятеля-организатора в отраженных (игровых) социальных практиках – в юношеском возрасте позволяют осваивать эти же позиции, но уже в реальных социальных практиках. В результате чего может быть сформирована идеальная форма видения себя как профессионала (профессиональное самоопределение и выбор). Можно считать, что старший школьник переходит от человека, «играющего» в практику, в человека, разбирающегося и принимающего нормы той или иной реальной социальной практики. Рефлексивную способность в этом возрасте мы называем рефлексией, «определяющей норму» или «нормирующей».

**Я как знающий нормы
социальной
(профессиональной)
практики**

**Я как незнающий нормы
социальной
(профессиональной)
практики – играющий**



**Другой как Учитель-
Предметник – носитель
нормы профессиональной
деятельности**

Рис. 3. Норма психического развития
в юношеском возрасте

Студенческий возраст. В XXI веке мы наблюдаем активные перемены в социально-экономическом развитии страны, что влечет и перемены в системе отношений человека и системы образования. Как пишет П. Г. Щедровицкий, основным «инвестором в сфере образования становится сам

человек, который получает доход от правильно сделанных в себя вложений, включая и правильное использование бюджетных и корпоративных денег» [21].

Человек становится автором своей индивидуальной образовательной программы развития, успешность реализации которой обеспечивает его профессиональное будущее. В условиях решения таких стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни [22].

В. Г. Васильев в своей работе высказал гипотезу о том, что основным новообразованием развития всех детских возрастов, включая студенческий возраст с 18 до 23 лет, при переходе во взрослую жизнь является способность человека самому определять свою ведущую деятельность и создавать для этого соответствующие сообщества [5].

В связи с этим появляются правомерные вопросы: «Каково содержание развития современных студентов? Какие способности должны быть развиты до, в процессе и после получения ими профессионального образования?»

Поиск ответов на поставленные вопросы приводит нас к гипотезе о развитии определенных форм мышления и к теории развивающего обучения. Анализ опыта внедрения в стране Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования показывает, что система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова с задачей развития универсальных способностей детей справляется успешно [10].

Внедрение развивающего обучения в основной школе, проводимое под научным руководством Б. Д. Эльконина, показывает его продуктивность в достижении образовательных результатов и более высшего порядка.

Таким образом, в связи с успешностью достижения образовательных результатов для нас возникает прямой вопрос: «Переносима ли и как система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова на образование

в профессиональной школе, особенно при подготовке современных педагогов развивающего обучения?»

Для ответа этот вопрос мы вновь по В. В. Давыдову должны разобраться во взаимосвязи таких понятий, как «знание», «мышление» и «развивающее образование», понятие «о человеческой деятельности, об основных типах мышления и об исторических условиях их развития» применительно к студенческому возрасту [11].

В психолого-педагогической литературе подчеркивается особая важность развития мышления студентов как основы их будущей профессиональной деятельности. В. В. Рубцов ставит задачу формирования «Нового учителя» с соответствующим мышлением и компетенциями, без которого все реформы по модернизации педагогического образования, а также введение Стандартов обесцениваются и не смогут достичь своих целей [16].

В. А. Гуружапов вводит понятие «профессиональное мышление» студента – будущего психолога, рассматривает соответствующие ему субъекты и объекты развития, а также виды профессиональной деятельности. В своих работах В. А. Гуружапов пишет о том, что современный психолог «при оказании психологической помощи должен мыслить многопозиционными отношениями, складывающимися в современном образовании, поскольку только совместными усилиями педагогов, психологов, социальных работников, юристов, медиков и родительской общности можно добиваться нужного результата. Тогда становится понятным, зачем психологу надо иметь опыт учета позиционных отношений еще в студенческие годы» [9].

О. А. Шиян говорит о необходимости развивать у студентов диалектическое мышление и поэтому содержание и методы обучения должны быть структурированы за счет введения позиционных отношений внутри учебных дисциплин [9]. Это подтверждается работами М. Каминской, В. Г. Васильева, Ю. Г. Юдиной, А. М. Новикова, где говорится о позиционном действии современного педагога: теоретик-исследователь, методист-проектировщик, управленец, практический психолог [4; 12; 25; 26].

В возрасте от 18 до 25 лет – возраст студенчества – мы уже не можем полагать только учебно-профессиональную деятельность как ведущую, но должны понимать, что она продолжает оставаться актуальной наряду с решением других задач взросления – личностного и жизненного самоопределения.

Согласно подходу М. Р. Гинзбурга личностное самоопределение играет решающую роль и становится основанием жизненного и профессионального самоопределения юношей и девушек. Автор рассматривает личностное самоопределение как основание жизненного и профессионального и выделяет «четыре характеристики самоопределения:

- связь самоопределения с ценностями;
- потребность в самоопределении (представление о смысле собственной жизни);
- устремленность в будущее;
- связь самоопределения с выбором профессии» [8, с. 43–52].

Согласно теории Р. Селмана в юношеские годы индивид может перейти к еще более «высокому и абстрактному уровню принятия межличностной перспективы, которая включает в себя координацию всех возможных точек зрения третьих лиц – общественной перспективы» [15, с. 324]. В этом смысле Р. Селман рассматривает социальное самоопределение как задачу юношеского (студенческого) возраста. Но это предельно высокая планка развития, когда юноши и девушки могут достигать этой стадии, т. е. стадии высокого уровня перспективы, включающей в себя большое количество переменных, учитывая требования социальной системы и общественной перспективы. Тогда работа с высоким уровнем перспективы составляет ту «зону ближайшего развития» для юношей и девушек (студентов), в которой они не могут действовать самостоятельно в силу высокого уровня абстракции и мышления, но могут в кооперации с другими – своими ровесниками и другими взрослыми.

Отсюда следует, что задача взросления в студенческом возрасте предполагает способность удерживать

и координировать несколько позиций для самоопределения в мире:

- Себя как успешного Человека в современном мире;
- Себя как успешного Студента – будущего Профессиионала того или иного уровня в той сфере, в которой он получает образование;
- Себя как успешного Общественного деятеля.

Подчеркнем, что только в студенческом возрасте впервые предстоит прямая встреча юношей и девушек с Миром Взрослости, в то время как в других возрастах она была опосредована встречей с ближайшим для ребенка «идеальным взрослым» – тоже еще ребенком из следующего возрастного периода. В этом смысле противоречие между образом себя и культурной формой взрослости особенно актуализируется и требует своего разрешения именно в студенческом возрасте. При этом идеальная цель будущего, с точки зрения указанных выше в тексте авторов, в студенчестве становится уже тройственной и в этом смысле труднодостижимой без организации специальной кооперации с другими по поводу анализа условий и ресурсов ее достижения.

Современными авторами В. Г. Васильевым и Д. А. Богдановым высказывается гипотеза о том, что ведущей деятельностью в данном возрастном периоде является инновационная деятельность – деятельность по созданию нового [3]. В подтверждение этому авторы приводят примеры из истории, описывающие, что многие культурно значимые события совершались молодыми и культурно значимые продукты создавались молодыми.

Анализ современной ситуации также доказывает тот факт, что большая часть новаций привносится в общество и в культуру молодежью. В таком случае акт развития в студенческом возрасте – это стремление и достижение идеальной формы успешности в его опережающем существующее общество понимании.

Таким образом, интегрирующей целью студенческого возраста является достижение успешности в создании Нового, в том числе и Себя как Нового Взрослого, Современного

человека и как Профессионала будущего того или иного уровня.

Возникает вопрос о том, а в каком виде деятельности студентов – юношей и девушек – могут формироваться указанные выше качества самоопределения?

Мы должны рассматривать такой вид деятельности, в котором будут решаться задачи достижения интегрирующей цели развития в студенческом возрасте.

Основная задача профессионального образования – это не только освоение известной нормы профессиональной деятельности, но и ее преобразование через испытание практикой. Всякий раз освоенная норма должна быть испытана практикой, подвержена критике, переосмыслена с целью постановки задач преобразования практики и создания новой нормы [7, с. 96]. Социальное и профессиональное «значение преобразования и создания новых норм» [7, с. 94] требует организации соответствующих этой задаче видов деятельности. По П. Г. Щедровицкому организация деятельности – это одна из основных функций мышления. В студенческом возрасте участие в организации деятельности и становление такой функции может быть только в коллективно-распределенной форме деятельности. Мы считаем, что такая деятельность может называться коллективной формой мыследеятельности в силу того, что фактическим результатом такой деятельности (новообразованием) является способность к построению и творению нового.

Обобщая вышесказанное, мы полагаем, что в студенческом возрасте «созидающая» или нормотворческая рефлексия как индивидуальная способность юноши и девушки становится той способностью, которая позволит им действовать на границах старого и нового мира, преобразовывать, изменять и расширять эти границы.



Рис. 4. Норма психического развития
в студенческом возрасте

Другой, удерживающий пределы и границы культурной нормы, выполняющий посредническую функцию, – субъект, способный рефлексивно удерживать границы культурной нормы и возможные пределы ее преодоления.

Выводы. По результатам проведенного нами психолого-педагогического анализа и теоретически обоснованного мысленного эксперимента мы полагаем в динамике взросления и развития человека становление следующих взаимосвязанных форм рефлексии. Определяющая рефлексия в младшем школьном возрасте, позиционная рефлексия – в подростковом возрасте, нормирующая рефлексия в юношеском возрасте и созидающая или нормотворческая рефлексия – в студенческом возрасте. В каждом из возрастов особую роль играет посредническая функция Другого – Идеального Взрослого, который для того или иного возрастного этапа задает границы выбора взрослеющего человека между актуальными его потребностям и представленными в его жизнедеятельности позициями.

Введенная в статье структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике предоставляет нам возможность эффективно проектировать и внедрять в практику психолого-педагогического образования в вузе технологии

развития студентов в силу их теоретической обоснованности, что только и может нам позволять достигать высоких целей развития студентов – будущих практиков развития.

Литература

1. Алексеев Н. Г. Заметки к соотношению мыследея-тельности и сознания // Вопросы методологии. 1991. № 1. С. 3–8.
2. Белоконова А. В., Ермаков С. В., Юдина Ю. Г. Образовательные условия инициации и поддержки продуктивного действия подростка в художественно-эстетических практиках // Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие образовании: материалы 18-й научно-практической конференции. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. С. 243–255.
3. Васильев В. Г., Богданов Д. А. Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании // Педагогика развития: движущие силы и практики развития: материалы 17-й международной конференции. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. С. 186–189.
4. Васильев В. Г. Концепция прикладного бакалавриата // Опыт, проблемы и перспективы в прикладном бакалавриате психолого-педагогического направления: коллективная монография / отв. ред. О. Г. Смолянинова. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. С. 22–32.
5. Васильев В. Г. О дидактической проблематике профессионального образования // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сборник статей и стенограмм III Всероссийской научно-методической конференции. Красноярск: ККИПК ППРО, 2011. С. 108–112.
6. Васильева Н. П. Динамика юношеского возраста: учебное пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2007.
7. Веракса Н. Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. № 1. С. 81–107.

8. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 44–51.
9. Гуружапов В. А. Проблема развития профессиональных компетенций будущих специалистов // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 2. С. 5–8.
10. Давыдов В. В., Репкин В. В. Концепция российского начального образования (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ouro.ru/iro/official/concept/> (дата обращения: 28.03.2014).
11. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
12. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
14. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 20–26.
15. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. СПб.: Питер, 2000.
16. Рубцов В. В. Реформа педобразования не терпит промедления // Вести образования. 2010. № 8.
17. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъектности человека [Электронный ресурс]. URL: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html> (дата обращения: 20.03.2014).
18. Слободчиков В. И., Исаева Н. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 72–80.
19. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.
20. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010.
21. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1993.

22. Щедровицкий П. Г. Меняется запрос к системе образования [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.eurekanet.ru/ewww/promo/19622.html](http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/19622.html) (дата обращения: 27.03.2014).
23. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
24. Эльконин Б. Д. Цели, содержание и организационные формы подростковой школы (по итогам семинаров) [Электронный ресурс]. URL: myslenye.narod.ru/media_materials/Elkonin_podrost_shkola.doc (дата обращения: 27.03.2014).
25. Юдина Ю. Г. К проблеме разработки уровневой модели личностно-профессиональных компетентностей педагога // Педагогика развития: движущие силы и практики развития: материалы 17-й Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск: ККИПК, 2011.
26. Юдина Ю. Г. Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учеников 5–7 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск: КГПУ, 2005.

18. Роль практики и исследований в постановке и решении задач профессионального развития студентов прикладного бакалавриата

В. Г. Васильев, Ю. Г. Юдина

Опубликовано: Современная дидактика и качество образования: обеспечение индивидуального прогресса в обучении: материалы IV Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 25–27 января 2012 г. Красноярск: ККИПК и ППРО, 2012.

Реформирование системы профессионального образования в соответствии с целями и задачами модернизации социально-экономической сферы предполагает «усиление ее главной функции – быть производительной силой общества» [1], что должно способствовать воспроизводству и развитию человеческого потенциала. Это ставит для теоретиков и практиков профессионального образования задачу поиска ответов на вопрос о том, а какие теории и технологии профессионального развития будут отвечать современным вызовам. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, теории развивающего обучения В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина необходимо построить систему понятий, которая включает в себя понимание:

- типов и содержания способностей, актуальных для современного человека;
- механизмов развития этих способностей в студенческом возрасте;
- видов и содержания соответствующих объектов развития как особых систем человеческих отношений в их реконструированной логике.

Это и будет определять содержание профессионального развития студентов. После этого появляется задача разрабатывать соответствующие профессионально-образовательные технологии развития студентов и понимать пути их реализации в системе высшего профессионального образования.

Представим первые результаты нашего продвижения в понимании ответов на отдельные из указанных выше вопросов в процессе разработки и реализации «экспериментальной программы прикладного бакалавриата» [2] психолого-педагогического направления подготовки. В проекте эксперимента по прикладному бакалавриату, совместно реализуемого Институтом педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета и Красноярским педагогическим колледжем № 1, образовательное пространство задается тремя базисными линиями (координатными осями, собственными (под)пространствами):

1. Линией фундаментального, теоретического образования, завершающегося защитой диплома. Эта линия деятельности студента связана с освоением им основной образовательной программы прикладного бакалавриата университета и обеспечивает приобретение студентами профессиональных знаний, умений и компетенций.

2. Линией практики, завершающейся защитой в ГАК выпускного квалификационного отчета об итоговой производственной практике. Эта линия обеспечивает процессы коллективного и индивидуального проектирования студентов.

3. Линией индивидуальных образовательных достижений. Особый тип аттестационного портфолио, представляемого в ГАК. Содержанием данного портфолио выступает индивидуальная образовательная программа студента, которую он строит в отношении к указанным выше линиям – фундаментального, теоретического образования и практики.

Из всех требований к выпускнику мы выделяем как главное «высокий уровень профессионализма, готовность сразу включиться в инновационную продуктивную деятельность» [4]. Как такой результат может быть?

Прежде всего, мы считаем, что «в линии практики можно и нужно теоретически выстроить и практически обнаружить механизмы и акты развития, обеспечивающие высокий уровень профессиональной подготовки выпускника» [5].

Таким образом, практика играет решающую роль в профессиональной подготовке, но в современной ситуации профессионального педагогического образования она сводится «к воспроизведению устаревших образовательных моделей:

- задача формировать учебную деятельность у учащихся ставится перед студентами, у которых не сформирована учебная деятельность;
- в ходе педагогических практик воспроизводится не деятельность, а формальная норма профессиональной деятельности;
- во время педагогических практик студенты погружаются в образовательный контекст, не соответствующий требованиям новых стандартов образования;
- студенты не учатся на лучших образцах, а иногда и просто не знают о них» [3].

В этом смысле ключевая роль практики – это постановка и решение студентами задач развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Базовыми компетенциями студента – будущего педагога-психолога – мы полагаем следующие:

- развитие сложных форм мышления студента, включая теоретическое мышление как способность к сложным видам содержательного обобщения и рефлексии;
- инновационность – способность создавать и эффективно внедрять инновации в практику;
- понимающая коммуникация – способность строить позиционную коммуникацию как удержание и/или согласование разных профессиональных позиций и их оснований.

В качестве развивающей эти компетенции задачи мы полагаем многоуровневую разработку и реализацию студентом проекта собственной итоговой аттестационной производственной практики.

Проект итоговой практики предполагает построение и удержание студентом отношений между «первой и второй идеальной формой себя как профессионала того или иного уровня» [5]. Организационно выход студента на проект итоговой практики за период бакалавриата предполагает прохождение студентами трех уровней проектной работы:

1. Разработка и реализация в ходе учебных и подготовительных практик – коллективных, а затем индивидуальных проектов практик – самими студентами, куда входит как минимум четыре направления работ студента:

- применение теоретических знаний (основная образовательная программа) для постановки и решения задач практики;
- освоение методик преподавания предметов в логике развивающего обучения;
- проектирование и проведение уроков развивающего обучения;
- индивидуальные программы прохождения практики.

2. По результатам реализации проектов предыдущих практик разработка и реализация студентом на базе класса развивающего обучения проекта итоговой практики. Появляется «первая идеальная форма» – проект итоговой практики и его реализация – переход студента от учебной позиции к профессиональной позиции «Я как Учитель (профессионал развивающего обучения)».

3. Перепроектирование проекта итоговой практики по результатам его первой реализации, разработка и защита нового проекта своей деятельности как педагога развития перед ГАК. Появляется «вторая идеальная форма» – перепроектированный первоначальный проект собственной деятельности как педагога развития – «Я как преодолевающий учителя-профессионала РО – Другой (новый) Учитель».

Для обеспечения перехода от «первой ко второй идеальной форме» особую роль играет посредник – субъект коллективного психолого-педагогического действия: руководитель практики (преподаватели университета), учителя развивающего обучения и студенты. Деятельность субъекта должна

разворачиваться на базе институционально закрепленного места его действия – стажерская площадка, куда входят университет и школы – базы практик университета, где реализуются инновационные проекты и практики.

Первая задача посредника – для перехода ко второй идеальной форме – заключается в «обнаружении студентом разрывов проекта итоговой практики и ее реализации, оформлении этих разрывов и построении нового проекта практики. Все это есть задача критики (отказа от) «старого» содержания идеальной формы и создания нового содержания» (В. Г. Васильев).

При перепроектировании и разработке нового проекта «Себя как Другого Учителя» у студента впервые появляется возможность начать вести собственные практико-ориентированные психолого-педагогические исследования:

- содержания и способов разработки методик развивающего обучения детей и их экспериментальную апробацию;
- содержания способностей детей и мониторинг их развития при реализации методик развивающего обучения;
- поиск теоретических оснований и построение системы понятий для методик развивающего обучения и др.

Это означает, что происходит выход студента на границу собственного психолого-педагогического знания / незнания и появление «в содержании идеальной формы образа самого действующего субъекта (действующего как никто до него)», что является главным признаком «второй идеальной формы» и признаком решения второй посреднической задачи.

Третья задача посредника связана с «явлением второй идеальной формы» профессиональному сообществу. Она связана с переходом выпускников к профессиональной деятельности со своим делом – проектом и его командой. И здесь важна особая роль стажировочных площадок как места включения команд молодых специалистов в инновационную практику для их становления как профессионалов – Новых (Иных) Учителей – Педагогов развития.

Литература

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://smus.mephi.ru/sites/smus.mephi.ru/files/docs/sbornik_materialov.pdf (дата обращения: 02.08.2011).
2. Постановление Правительства РФ № 667 от 19.08.2009 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/196158/> (дата обращения: 02.08.2011).
3. Адамский А. И. О принципах работы стажировочных площадок: доклад // Материалы совещания-семинара УМО по психолого-педагогическому образованию, Москва, МГППУ, ноябрь – декабрь 2011.
4. Васильев В. Г. Опыт, высокий профессионализм и качество образования. Этюд об инновационном образовании // Вопросы образования. 2009. № 2.
5. Васильев В. Г. О механизмах развития в профессиональном образовании // Материалы всероссийской конференции «Педагогика развития». Красноярск, 2011.

19. Разработка содержания и инструментов оценки эффективности реализации программ прикладного бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки

Ю. Г. Юдина, В. Г. Васильев

Опубликовано: Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 69–79.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы разработки, апробации и оценки эффективности современных образовательных программ прикладного бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки. Теоретически обосновано и экспериментально доказано, что для достижения новых образовательных результатов детей в школах, баланса теоретической и практической подготовки студента необходимо создать условия для формирования у студентов базовых компетенций на материале профильных дисциплин, практик, междисциплинарных мероприятий: теоретического мышления, инновационности, коммуникативности. Введены уровни оценки квалификации студента как будущего педагога развивающего обучения: репродуктивный, пользовательский и конструктивный. Предлагается метод оценки результатов подготовки студента в соответствии с данными уровнями.

Ключевые слова: *развитие, компетенции, деятельностный подход, современные стандарты образования, развивающее обучение.*

В последние годы в связи с введением новых стандартов как начального, общего, так и профессионального высшего

образования становится актуальным вопрос такой профессиональной подготовки студентов, которые смогут в школах создавать условия не только для освоения учащимися предметных знаний, умений и навыков, но и для развития субъектной позиции учащихся, становления их универсальных учебных действий. Как пишет А. А. Марголис: «Ни хорошая академическая подготовка и научные знания преподаваемого предмета, ни освоенные рутинные педагогические навыки не гарантируют достижения новых образовательных результатов учащихся, связанных с формированием одновременно глубоких предметных знаний, способности анализировать проблемы, планировать свои действия, работать в команде и т. д., т. е. метапредметных и личностных результатов (в терминологии ФГОС общего образования) в Российской Федерации или higher-order skills, social skills или 21-st century competencies – в зарубежной терминологии» [6, с. 45–64]. В таком случае неизбежно появляются исследовательские вопросы.

Каким должно быть содержание современной подготовки студентов психолого-педагогического направления, которое обеспечит достижение ими на практике в школе новых образовательных результатов?

Какое соотношение теории и практики должно быть в процессе подготовки студента в вузе?

Какие технологии обучения должен осваивать уже при обучении в вузе и на практиках студент – будущий педагог развития?

Какими должны быть методы оценки эффективности данной подготовки студентов?

Постановка проблемы

С 2010 г. на базе Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» (далее ИППС СФУ) по направлению «Психолого-педагогическое образование» командой теоретиков и практиков развития В. Г. Васильевым, А. Ф. Лузаковой, О. Г. Смоляниновой, Ю. Г. Юдиной, Т. А. Вахромеевой, О. С. Островерх, Е. Ю. Федоренко и др. разработана и реализуется основная образовательная профессиональная программа по прикладному

психолого-педагогическому бакалавриату. Какой был замысел разработки содержания образовательной программы по психолого-педагогическому направлению?

С одной стороны, мы придерживались идеи прикладности и практико-ориентированности в подготовке студента. Идея практико-ориентированного образования – «высокая готовность выпускника к практической профессиональной деятельности не нова, во всем мире перенос образовательных акцентов на практику и даже обучение на базах предприятий дает хороший результат, молодые специалисты успешно справляются с производственными задачами сразу после выпуска и поступления на работу» [14, с. 247–267]. Данный опыт применяется в мировой и российской практике высшего образования для разработки и реализации программ по прикладным бакалавриатам.

Но с другой стороны, такого практико-ориентированного подхода будет недостаточно для высшего образования. Стремительные изменения в экономике, политике, социальной сфере требуют реализации таких программ подготовки, при которых не тратится много времени на обучение, но при этом создаются условия для получения обучаемыми высокого уровня квалификации.

В исследованиях [3, с. 165–172; 4] показано, что «высокий профессионализм не может быть достигнут прямой «тренировкой», прямым освоением опыта профессиональной деятельности». Он требует «основательной теоретической (фундаментальной) подготовки, лежащей в основе теоретического мышления – главного компенсаторного механизма недостатка опыта и стажа в профессиональной деятельности» [2, с. 300–305]. Именно «высокая базовая фундаментальная и теоретическая подготовка обеспечивает высокий авторитет российского (и советского) профессионального образования» [7, с. 10–29].

В связи с этим главным вопросом нашего эксперимента был следующий вопрос: как за четыре года бакалаврской программы, продолжая лучшие образовательные традиции, обеспечить не только достойный уровень высшего образования

с качественной теоретической подготовкой, но и высокий уровень подготовки студента к практической деятельности в школе. При этом высокая квалификация выпускника должна обеспечивать не только эффективную деятельность на практике в школе, но и способность порождать новые нормы деятельности для развития этой практики, создавать новые знания и технологии образования.

Цели, задачи и методика исследования

Для разработки образовательной программы подготовки психолого-педагогического направления нам требовалось выбрать соответствующую нашим целям образовательную технологию начальной школы.

Мы остановились на технологии развивающего обучения В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина. Данная технология в основании содержит культурно-исторический подход Л. С. Выготского и деятельностный подход, который развивали А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и другие ученые. Эти же подходы положены в основании современных стандартов начального, общего обучения и высшего образования [10, с. 62–68; 11, с. 47–67].

В таком случае деятельность студентов и учащихся начальной школы будет объединена общей теоретической базой, что позволит готовить будущих педагогов к организации как собственной учебной деятельности с целью развития, так и учебной деятельности детей.

Нами была разработана основная образовательная программа по психолого-педагогическому направлению подготовки по профилю «Психология и педагогика начального образования», позже переименованному в «Учитель начальных классов». Данная программа соответствовала требованиям практико-ориентированности, принятым в Красноярском крае в отношении программ прикладных бакалавриатов, а также была поддержана Министерством образования и науки Красноярского края, а позже и Министерством образования и науки РФ [5; 12; 15].

Целью программы стало обучение и развитие бакалавров, которые готовы к их профессиональному виду деятельности в начальной школе в рамках деятельностного подхода

и смогут обеспечивать на практике реализацию идей развития учащихся в соответствии с требованиями современных стандартов ФГОС НОО и ФГОС ВПО.

В соответствии с целью мы определили для себя основные задачи построения образования бакалавров психолого-педагогического направления подготовки.

Первая задача была связана с механизмом построения фундаментальной, теоретической подготовки. Основу этой подготовки составляют базовые дисциплины, которые должны быть дополнены курсовыми и выпускными работами студентов. Определяющим качеством данной подготовки является готовность и проведение бакалаврами научных исследований. Для этого получаемые студентами теоретические знания должны даваться преподавателями не в готовом виде, в стандартной, академической форме, а в форме открытия новых понятий, законов, закономерностей самими студентами – будущими исследователями, в деятельностной форме в процессе занятий. Итог такой подготовки проверяется качеством формируемых компетенций студента, а также его курсовой и выпускной работы, которая оценивается при защите Государственной аттестационной комиссией (ГАК). Эта линия подготовки закладывает основание для магистерского образования с целью продолжения и развития собственных научных исследований.

Вторая задача связана с освоением методик, организацией практик студентов, применением знаний студентами в их практической деятельности. Решение этой задачи должно обеспечивать становление профессиональных компетенций студентов на материале профессиональных модулей, учебной, производственной и других видов практик, курсов по выбору. Основная задача данного направления – формирование профессиональных компетенций.

Практика в проекте прикладного бакалавриата построена на принципе «второй идеальной формы» [1], который организационно выглядит следующим образом. Все виды практик помимо своих целей и задач «решают одну общую задачу – создание проекта для реализации итоговой шестинедельной

аттестационной производственной практики» [1, с. 165–172]. В этом смысле организацию всех видов практик студентов – от учебной до дипломной – должно обеспечивать открытие студентами проектной логики организации учебной и воспитательно-развивающей деятельности учащихся начальной школы, переход от действия по плану к проектному действию, которое соответствует следующим проектным принципам:

- диалогичности во взаимодействии с учащимися;
- работе с открытыми, поисковыми проблемными ситуациями и задачами на их основе на материале учебных предметов;
- вариативности содержания для разворачивания различных детских логик открытия новых знаний;
- прогнозированию педагогом логик рассуждения детей и рисков, техник построения методов управления диалогом для их продуктивного преодоления;
- субъектности педагога и учеников во взаимодействии как партнеров по совместному поиску.

Таким образом, студент как будущий учитель начальных классов должен открыть и освоить в ходе изучения профильных дисциплин и практик проектную логику организации как собственной деятельности, так и деятельности детей, которая в общем виде может быть представлена отношением замысла организации деятельности ее участников к его процессу реализации и полученным результатам реализации (в нашем случае образовательным результатам детей).

Первоначальные проекты уроков развивающего обучения – это возможность открытия «первой идеальной формы» себя как профессионала [1]. Обнаружение студентом разрывов проектного замысла и реализации – это источник развития рефлексивного отношения к своей деятельности, начало сопоставления оснований деятельностного подхода, развивающего обучения с создаваемой им практикой в школе. Учитывая собственный опыт, знания, несоответствия с принципами развивающего обучения, студент создает новый проект через перепроектирование предыдущего. Ему открывается уже «вторая идеальная форма» – «я как учитель развивающего

обучения». И с 1-го по 4-й курс через серию проектирования и перепроектирования студент может освоить вторую идеальную форму. Но мы для себя ставим еще более сложную задачу подготовки и развития студентов. Если научное исследование студента появляется как средство разрешения противоречий, которые возникали у студента между замыслом и реализацией своего проекта на практике в школе, то тогда студент может к 4-му курсу превзойти и вторую идеальную форму, создать свое новое педагогическое, психологическое знание в рамках деятельностного подхода, новую норму деятельности. Достигнутые студентом результаты служат основанием разработки им итогового проекта практики, его реализации и перепроектирования, защиты в Государственной аттестационной комиссии.

Третья задача связана с индивидуальными образовательными достижениями студентов, их траекторией профессионализации, выработки своего мировоззрения, своей научной позиции. Эти достижения могут проявляться в индивидуальных образовательных программах студентов, междисциплинарных событиях, волонтерстве, проектах социальных практик и практик развития.

Данное направление обеспечивается разработкой командой преподавателей совместно со студентами и проведением оргдеятельностных интенсивов, фестивалей практик развития и творчества и т. п. Цель данных событий – создать условия для построения студентами своей субъектной позиции по отношению к собственному образованию, для понимания и рефлексии способов и средств своего развития, для реализации индивидуальной образовательной инициативности как в процессе образования в вузе, так и в рамках различных социальных практик и практик развития, наращивания необходимых для этого «метапредметных (универсальных) и ключевых компетенций» [13, с. 170–174].

Для фиксации индивидуальных образовательных достижений можно использовать портфолио. Студент имеет право оформить свои образовательные достижения и представить их в ГАК. Это главное направление, связанное с обеспечением

мотивации студентов как в учебе, так и в будущей профессиональной деятельности, а также развития у студентов способности к оформлению и переносу способов профессиональной деятельности на материал различных практик.

По итогам защиты выпускной аттестационной работы, перепроектированного проекта итоговой практики, индивидуальных образовательных достижений и портфолио Государственная аттестационная комиссия выносит окончательное решение о сформированности всех компетенций и готовности выпускника к решению профессиональных задач, предусмотренных основной профессиональной образовательной программой.

Вышеназванные три задачи направлены на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника, определенных стандартом ФГОС ВПО по психолого-педагогическому направлению подготовки. Уточним, что компетентности нами понимаются как «особый тип рефлексивного отношения человека к себе и внешней действительности, как порождённые (“выращенные”, становящиеся) способности и умения, дающие возможность человеку самоопределяться в социальных стратах, эффективно мыслить и действовать» [8].

Главным условием готовности работать в парадигме развития вообще и в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова в частности является сформированность у студента «базовых или ключевых компетентностей» [8], которые соотносятся нами со всем перечнем компетенций, принятых в стандарте ФГОС ВПО и к которым мы относим следующие:

- теоретическое мышление как «способность к особым типам обобщения и рефлексии, умение действовать в неопределённой ситуации, ставить цели и достигать их» [8];
- инновационность (развитие «нормотворческой рефлексии» [3, с. 35–49]) как способность к переносу известных принципов действия на новый материал, умение предлагать и реализовывать новые идеи,

строить и удерживать индивидуальную профессиональную позицию;

- коммуникативность как освоение методов продуктивной коммуникации, способность к «понимающему взаимодействию и умение работать с информацией, умение работать в команде и против команды» [8].

Методика и участники исследования

Для нас, как и для всей системы высшего образования в целом, несомненно важной является задача разработки и апробации методов диагностики сформированности компетенций студентов вузов, и прикладного бакалавриата в частности. Такую задачу мы поставили для себя и начали решать в 2012 году. Нами был разработан комплект «контрольно-измерительных материалов» [9] (команда красноярских и московских разработчиков – В. Г. Васильев, Ю. Г. Юдина, Т. А. Вахромеева, эксперты ИОП «Эврика-развитие» А. Б. Воронцов и др.) для квалификационного испытания выпускников учреждений профессионального психолого-педагогического образования. Данная разработка была направлена на решение задачи оценки качества высшего образования в соответствии с требованиями новых федеральных стандартов начального, общего и высшего образования.

В комплекте мы разработали контрольно-измерительные материалы (далее по тексту КИМ), определяющие уровень квалификации и степень готовности выпускников для реализации ФГОС НОО на предметной области «математика» для начальной школы. Диагностические материалы включали в себя задания «по блокам: учебные программы, задания, инструменты оценки, направленные на формирование образовательных результатов ФГОС НОО» [9]. В каждом блоке задания были «трех уровней – репродуктивный, пользовательский, конструктивный» [9]. Репродуктивный уровень показывает «освоение студентом технологии развивающего обучения на разном материале – заданий, программ и инструментов оценивания» [9], пользовательский уровень показывает «способность к реализации на практике технологии развивающего обучения на разном материале, проведению анализа результатов реализации и перепроектированию» [9], конструктивный уровень

показывает «способность создавать новое, делать собственные авторские разработки на разном материале (заданий, программ и инструментов оценивания)» [9].

Данные уровни позволяют опосредованно проверить сформированность базовых или ключевых компетенций студента, о которых мы говорили выше в тексте: «теоретическое мышление, инновационность, коммуникативность» [8]. Реализация на практике технологии развивающего обучения (репродуктивный и пользовательский уровни) предполагает действие студента в ситуации неопределенности, постановку и решение учебных задач, требующих от студента теоретического мышления. Проектирование и перепроектирование по результатам реализации требует от студента способности создавать новое, преобразуя свои проекты после испытания практикой, т. е. инновационности. Коммуникативность является связующим звеном для всех видов деятельности, предполагающим постоянный режим внутреннего и внешнего диалога студента как основы для разработки и успешной реализации технологий развития, достижения новых образовательных результатов на практике.

Таким образом, мы при помощи разработанных контрольно-измерительных материалов могли проверить освоение студентами базовых компетенций – теоретически мыслить, применять теорию на практике, преобразовать теорию и создавать новое в зависимости от ситуаций взаимодействия и материала, организовывать для этого понимающее взаимодействие и коммуникацию с коллегами-учителями, детьми и родителями на практике.

В качестве участников пилотного тестирования была взята экспериментальная группа студентов 3-го курса в количестве 15 человек, обучающаяся по программе психолого-педагогического направления подготовки профиля «Психология и педагогика начального образования» на базе ИППС СФУ.

Для достоверности аттестации по контрольно-измерительным материалам мы брали данные специально организованной в рамках аттестации экспериментальной практики в школе. Во время прохождения аттестации студент 3-го курса экспериментальной группы помимо аттестации по КИМам

отдельно получал оценку за экспериментальную практику от руководителя практики. За практику каждый руководитель выставлял по три оценки: оценивался авторский проект занятий студента, качество его реализации и рефлексии студента в логике развивающего обучения, достигнутые и проверенные по выбранному студентом методу оценивания образовательные результаты детей. По этим трем параметрам было выведено среднее значение для сравнения с результатами контрольного испытания на основе КИМов.

Полученные результаты исследования

Рассмотрим полученные результаты. На Диаграмме 1 представлены два графика: средняя результативность по КИМам (красная линия) и средняя результативность по результатам практики (синяя линия) в экспериментальной группе ИППС СФУ. По горизонтальной линии стоят номера фамилий студентов. Средние показатели по образовательным результатам – 77 %, что соответствует оценке «хорошо», и по результатам испытания КИМов – 71 %, соответствует довольно высокому показателю уровня квалификации, показаны пунктирными линиями.

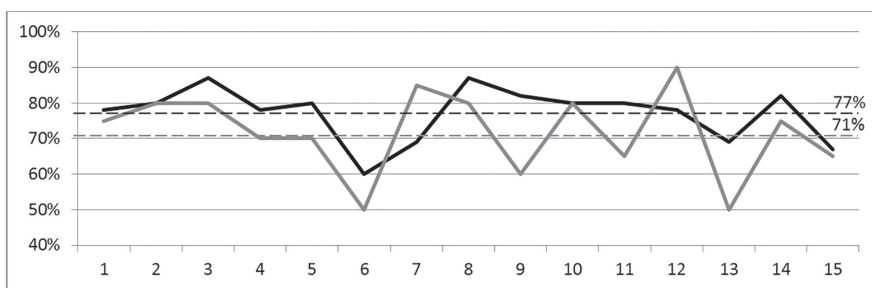


Диаграмма 1. Сравнение результатов тестирования по КИМ и результатов экспериментальной практики студентов группы ИППС СФУ

Проверим гипотезу о наличии корреляционной связи между процентом от максимального числа баллов по результатам теста, заработанных студентом, и процентом от максимального числа баллов по результатам прохождения экспериментальной практики.

Произведем расчет ранговой корреляции Спирмена r_s .
Сформулируем гипотезы.

H_0 : Корреляция между результатами тестирования и результатами экспериментальной практики студентов не отличается от нуля.

H_1 : Корреляция между результатами тестирования и результатами экспериментальной практики студентов статистически значимо отличается от 0.

Таблица 1. Обработка результатов тестирования по КИМ (X_I) и результатов экспериментальной практики (Y_I) студентов группы ИППС СФУ

Номера студентов эксперим. группы	X _I	Ранг	Y _I	Ранг	D	D ²
1	80%	10,5	80%	11,5	1	1
2	80%	10,5	80%	11,5	1	1
3	80%	10,5	80%	11,5	1	1
4	70%	5,5	73%	6	0	0
5	70%	5,5	73%	6	0	0
6	50%	1,5	60%	1,5	0	0
7	85%	14	73%	5,5	-9	81
8	80%	10,5	80%	11,5	1	1
9	60%	4	80%	6	7,5	56,25
10	80%	10,5	80%	11,5	1	1
11	55%	3	73%	6	2,5	6,25
12	90%	15	80%	11,5	-3,5	12,25
13	50%	1,5	60%	1,5	0	0
14	75%	7	80%	11,5	4,5	20,25
15	80%	10,5	67%	3	-7,3	53,29

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d^2)}{N \cdot (N^2 - 1)}. \text{ Имеем } r_s = 1 - \frac{6 \cdot 233,29}{15 \cdot (225 - 1)} = 0,583$$

Критическое значение $r_s = 0,52$ при $p \leq 0,05$ для $N = 15$.

Критическое значение $r_s = 0,66$ при $p \leq 0,01$ для $N = 15$.

Таким образом, H_0 отвергается. Корреляция между результатами тестирования и результатами экспериментальной практики статистически значима ($p \leq 0,05$) и является положительной.

Наличие трех точек расхождения линий на Диаграмме 1 и в Таблице 1 – студенты под № 7, 9, 11, когда линии находятся по разные стороны от средних показателей, объяснялось субъективными характеристиками студентов: один студент отлично справился со всеми заданиями теста, но пропускал много практики из-за болезни и во время проведения урока испытывал определенные трудности, двое студентов сделали ошибку в одном задании теста – конструктивного уровня, что снизило общий процент результативности по тесту. Этими расхождениями, главным образом, и объясняется некоторое снижение полученного r_s .

Корреляция между результатами тестирования и результатами экспериментальной практики говорит о том, что студенты не только способны анализировать готовые программы, тексты учебных и оценочных заданий в логике развивающего обучения, но и могут их сами разрабатывать для достижения образовательных результатов учащихся на конкретных уроках. А проектирование уроков у них согласуется с высоким уровнем реализации и рефлексии по результатам проведения – это было видно через указание студентами направлений перепроектирования и развития содержания уроков после их проведения, наличие в отчетах об уроках разработанных материалов для проведения диагностики достижения учениками образовательных результатов в процессе изучения темы.

Заключение

Подготовка современного профессионала, умеющего реализовывать технологии развития детей на практике, требует разработки специального содержания деятельности студента уже в процессе обучения в вузе и на его практиках в школе. Необходима разработка основной образовательной программы, ориентированной на формирование базовых профессиональных компетенций студентов, таких как теоретическое мышление, инновационность, коммуникативность. Данные компетенции позволяют удерживать баланс между теоретичностью и практичностью в подготовке студентов.

Реализация такой образовательной программы требует организации обучения студентов в деятельностном подходе, когда студент на материале профильных дисциплин и на практике в школах ставит и решает задачи разработки проектов учебной деятельности детей, их реализации и анализа в соответствии с современными технологиями развивающего обучения, перепроектирования и защиты итогового проекта, демонстрации достигнутых детьми образовательных результатов в ходе его деятельности. В данной программе должна быть ориентация на максимальное повышение доли практик в подготовке студента с целью освоения им, апробации и развития на практике современных развивающих технологий обучения детей.

Для создания условий развития активности и ответственности студентов в построении их индивидуального профессионально ориентированного образовательного маршрута, возможности переноса полученного опыта деятельности и знаний на материал различных практик, требуется организация соответствующих метапредметных

и междисциплинарных видов деятельности, например проектирование и апробация методик игровых оргдеятельностных форм, фестивалей практик развития и творчества.

Для оценки эффективности образовательной программы прикладного бакалавриата требуется разработка и организация специальных компетентностных испытаний студентов в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ВПО на материале дисциплин, практик и междисциплинарных взаимодействий. Данные испытания могут быть обеспечены специальными контрольно-измерительными материалами (см. выше в тексте), позволяющими измерять уровень квалификации студента: репродуктивный, пользовательский или конструктивный.

Литература

1. Васильев В. Г. Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования // Материалы 17-й научно-практической конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития». Красноярск: ККИПК, 2011. С. 165–172.

2. Васильев В. Г. Опыт, высокий профессионализм и качество образования. Этюд об инновационном образовании // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 300–305.

3. Васильев В. Г., Юдина Ю. Г. Структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике как основа психолого-педагогического проектирования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 2. С. 35–49.

4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход в теории контекстного обучения // Материалы методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М., 2004. 121 с.

5. Материалы государственного контракта на выполнение работ (оказание услуг) по конкурсу № 2014-04.03-05-043-Ф-132.054 на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках

укрупненной группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования». Красноярск: ИППС СФУ, 2015. 259 с.

6. Амариллис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64. DOI: 10.17759/pse.2015200505

7. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров. М.: МППГУ, 2014. С. 10–29.

8. Опыт, проблемы и перспективы в прикладном бакалавриате психолого-педагогического направления: коллективная монография / отв. ред. О. Г. Смолянинова. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. 157 с.

9. Проект «Создание, апробация механизмов организации педагогических практик и инструментария для проведения аттестации в форме квалификационного испытания выпускников учреждений профессионального педагогического образования в соответствии с задачей обеспечения оценки качества образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов ступеней общего образования» по государственному контракту № 03.P20.11.0100 от 14.10.2011 г. Красноярск: ИППС СФУ, 2012–2014. 340 с.

10. Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружапов В. А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки учителя для начальной школы. М.: МППГУ, 2014. С. 62–68.

11. Рубцов В. В. Реформа педобразования не терпит промедления / В. В. Рубцов // Вести образования. 2010. № 8. С. 47–67.

12. Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Юдина Ю. Г. Новая модель подготовки учителей начальных классов: этап апробации – сибирский вариант // Наука и школа. 2014. № 6. Московский педагогический государственный университет. С. 34–48.

13. Федоренко Е. Ю., Юдина Ю. Г. Условия становления метапредметных действий студентов в рамках психолого-педагогического образования // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 170–174.

14. Фрумин И. Д. Введение программ прикладного бакалавриата в российскую систему образования: зачем и как? // Вопросы образования. 2010. С. 247–267.

15. Юдина Ю. Г. Подготовка учителей начальных классов в прикладном бакалавриате в соответствии с профессиональным стандартом «педагог»: размышления о профессиональных функциях и способах сетевого взаимодействия / В. В. Коршунова, О. Г. Смолянинова, Ю. Г. Юдина // Стандарты и мониторинг в образовании. М.: ИНФРА-М, 2014. Т. 3. № 1. С. 32–39. DOI: 10.12737/8538

Методы развивающего обучения
(серия)

Виктор Георгиевич Васильев
(редактор-составитель)

**МЕТОДЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Сборник статей

Печатается в авторской редакции

Корректурa – Ю. М. Орлова
Верстка – В. А. Гаевский
Дизайн обложки – И. С. Ефремова

Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб»
109052, г. Москва, ул. Нижегородская, д. 104, корп. 3
info@author-club.org, www.author-club.org

Подписано в печать __.__.2023г. Формат 60х90/16.

Бумага офсетная.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 12. Заказ № _____

Отпечатано в типографии: ГУП МО
«Коломенская типография» 140400, Московская область,
г. Коломна, ул. III Интернационала, д. 2а.
ИНН 5022013940. Тел.: +7 (496) 6186016.
E-mail: bab40@yandex.ru