

ет эффективно решать задачи, стоящие перед высшими учебными заведениями, связанные с подготовкой конкурентоспособного специалиста.

Дальнейшее исследование посвящено разработке диагностической карты, позволяющей: 1) определить и сохранить значимость личностного целеполагания в процессе непрерывного образования; 2) построить образовательный процесс на ситуациях из профессионального и жизненного опыта обучающихся, обеспечив самоопределение и самостоятельный поиск путей решения проблемных ситуаций; 3) обеспечить индивидуальную образовательную траекторию в определении и выборе смысла образования, его целей и задач, темпа продвижения, форм обучения; 4) спроектировать систему оценки развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вартофский М. Модели. Репрессалия и научное понимание: пер. с англ. М.: Прогресс, 1988. 506 с.
2. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Я. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
3. Щедровицкий Т.П. Структурный анализ и моделирование сложных систем // Проблемы исследования систем и структур: матер. конференции. М.: Изд. АН СССР, 1965.
4. Семенов И.Н., Байер И.В., Степанов С.Ю. Рефлексивно-акмеологическая диагностика и развитие творческого потенциала // Проблемы эксперимента в

психологии / под ред. А.А. Деркача, Р.Л. Кричевского. М.: РАГС, 1998. С.62–78.

5. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: автореф. дисс. докт. психол. наук.- М.: РАУ, 1994. 94 с.

6. Щедровицкий Г.П., Котельников И.С. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной деятельности // Нововведения в организациях.. М.: ВНИИСИ, 1993. 64 с.

7. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия, Т.2. 1993 - 99. С. 566.

8. Лаптева О.И. Профессиональные компетентности субъектов образования: тренинговые технологии // Философия образования. 2011. № 6 (39). С. 136-144.

9. Лаптева О.И. Развитие профессиональной компетентности в контексте игрорефлексии // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 5. С.51-53.

10. Лаптева О.И. Роль акмеологической среды в развитии профессиональных компетенций субъектов непрерывного образования // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 238-243.

11. Лаптева О.И. Функциональный анализ методов развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 1 [8]. С. 17 - 22.

A CONCEPTUAL MODEL OF DEVELOPING REFLECTION- PROFESSIONAL COMPETENCE OF SUBJECTS OF CONTINUOUS EDUCATION

© 2014

O.I. Lapteva, candidate of psychological sciences, associated professor of the department «History and theory of state and law»

Siberian institute of management – branch of Presidential Russian academy of national economy and public administration, Novosibirsk (Russia)

Annotation: The author proves the statement that to develop reflection and professional competence of subjects of continuous education it is necessary to elaborate a conceptual model of this process on theoretical level.

Keywords: model, conceptual model, reflection, competence, reflection-professional competence, subjects of continuous education, diagnostic card.

УДК 37.018 : 378

ВАРИАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

© 2014

Н.Н. Левшин, кандидат педагогических наук, профессор

Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Киев (Украина)

Аннотация: Описывается открытая пространственная интегративно-синергетическая модель педагогической технологии как взаимная проективная деятельность субъектов обучения, опосредствованная методической системой и некоторые ее интерпретации.

Ключевые слова: педагогическая технология, интегративно-синергетическая модель педагогической технологии, модель технологии формирования проективных умений магистрантов, междисциплинарная технология обучения.

Осуществление технологизации учебно-воспитательного процесса в значительной степени зависит от проработанности понятийного аппарата (глубокого научного обоснования содержания системы понятий, которые являются основой конструирования определенной деятельности для достижения необходимых результатов).

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о разном в толковании понятий «педагогическая технология» и «психолого-педагогическое проектирование». Так, в энциклопедии образования представлены три статьи технологического направления: «педагогические технологии» (С. Сысоева), «технология обучения» (С. Бондарь), «технология образования» (А. Нисимчук), которые с той или иной степенью полноты отражают спектр подходов к раскрытию технологического подхода в образовании [1].

Анализируя понятие «педагогическая технология»,

С. Сысоева насчитывает более 300 его признаков. Среди них: рациональный способ достижения сознательно сформулированной образовательной (учебной, воспитательной) цели; наука; педагогическая система; педагогическая деятельность; системно-деятельностный подход к образовательному процессу; искусство педагога; модель; средство оптимизации и модернизации образовательного пространства; процессуальный компонент образовательного процесса; интегративный подход в образовании и т. д. [2].

Заметим, что технологии обучения и воспитания – это специфические проявления родового понятия «педагогическая технология», функционирующих в динамическом единстве. Разделение их осуществляется для выделения предметов отдельных исследований.

В общем, наблюдается тенденция, когда любую ячейку образовательного (учебно-воспитательного процесса), или способы его обоснования исследователи на-

зывают технологией. В частности, урок, лекцию, практические и семинарские занятия, различные средства обучения и т.д. Такое разнообразие подходов обусловлено сложностью и многогранностью этой проблематики. Ведь достижения педагогических результатов зависят от значительного числа факторов воздействия, каждый из которых требует специального исследования.

На практике приходится наблюдать, что отдельные ученые присваивают единственное значение термину «педагогическая технология», которое следует из контекста собственных исследовательских предпочтений (алгоритм достижения определенного результата, педагогическая система, наука, искусство педагога, интегративный подход в образовании, средства обучения и т.д.). Нередко при этом встречается неприятие других подходов, кроме единственного, смежного с личной исследовательской проблематикой.

В общем, следует отметить, что именно для педагогической терминологии характерна многозначность, обусловленная сложностью изучаемых явлений и процессов. Нередко количество подходов к толкованию тех или иных педагогических терминов превышает несколько сотен.

В таких условиях возможны несколько принципиальных способов использования терминов: соблюдение единого значения педагогического термина; интеграция всех возможных подходов в виде определенной педагогической системы, при этом каждое вариативно значение термина включается в полученной системы в качестве подсистемы. В предложенной статье сделана попытка объединить множественные подходы к определению понятия «педагогическая технология» посредством построения общей модели и показать возможные варианты ее интерпретации.

Обоснованию сущности понятия «педагогическая технология» посвящены фундаментальное исследование В. Беспалько, М. Кларина, Н. Кузьминой, Г. Селевка, В. Сластенина, Т. Шаповой и др. Многие из них – В. Беспалько, Г. Архангельский, Т. Ильина, Н. Кузьмина, Л. Викторова и др. – предложили графические модели педагогических систем, иллюстрирующие взаимодействие субъектов и объектов учебно-воспитательного процесса с целью достижения определенного результата.

Анализ литературных источников, касающихся соответствующей проблематики (А. Алексюк, В. Бондарь, В. Беспалько, Е. Бондаревская, И. Бех, С. Гончаренко, И. Зязюн, В. Казаков, И. Прокопенко, Н. Кузьмина, Г. Селевка, М. Кларин, В. Семченко, С. Сысоева, А. Сердюк, Н. Евтух, М. Левина, А. Пехота, В. Ясвин, В. Виленский, П. Образцов, А. Уман и другие [3–15]), свидетельствует, что за основу раскрытия содержания понятия в теоретическом плане следует взять деятельностный и системный подходы, позволяющие создать его интегративную, построенную с учетом принципов синергетики модель. Она разрабатывалась на принципах не противопоставления, а объединения различных подходов к толкованию понятия «педагогическая технология». Сравнивая различные варианты раскрытия его содержания, мы выделили морфологический системный состав ее и взаимосвязи, придающие этой системе устойчивость. Вследствие этого было сформулировано следующее определение: «Педагогическая технология в вузах – это множество обоснованных проективных действий P_1, P_2, \dots, P_n , осуществленных субъектами учебно-воспитательного процесса с целью подготовки специалистов в соответствии с требованиями информационного общества» [16].

Очевидно, что приведенное определение опирается на понятие «проективное действие» («педагогическое проектирование»). Анализ научно-педагогической литературы показывает, что значительное количество исследователей связывает разрешение актуальных современных задач профессионального становления, в частности

профессионально- педагогического, с использованием в учебно-воспитательном процессе психолого-педагогического проектирования и совершенным овладением им будущими специалистами.

Понятие «педагогическое проектирование», «психолого-педагогическое проектирование» не является исключением в плане множественности их трактовки и взаимозависимости с другими педагогическими категориями.

Вопросы психолого-педагогического проектирования разрабатывались В. Безруковым, В. Безруковой, В. Гинецинским, М. Горчаковой-Сибирской, В. Бондарем, М. Виноградской, С. Гаджимагомедовой, Н. Евтухом, И. Зязюном, И. Колесниковой, С. Максименком, А. Михайловым, А. Моревой, Т. Подобедовой, В. Сластениным, С. Тигровым др.

Сравнивая подходы различных авторов можно выделить следующие общие признаки педагогического проектирования: процесс, деятельность, наличие инновационного, креативного результата; определение результата проектирования как определенной педагогической системы (модели), технологии.

Заметим, что каждая проективное действие имеет целью создание определенной системы или подсистемы, модели на основе определенных исходных условий.

На основе этого мы объединили различные подходы в таком общем определении: «Психолого-педагогическое проектирование (P) – это создание на основе заданной цели, заданных и исследованных теоретико-методических основ определенной педагогической системы, подсистемы, модели» [16].

Анализ психолого-педагогического проектирования как диалектического единства процесса и результата (определенной педагогической системы) дал возможность исследовать все подсистемы модели также в двух соответствующих аспектах – процессуальном и результативном.

Считаем необходимым избежать противоречия, когда отдельные авторы педагогический процесс не считают педагогической системой; происходит замкнутость на определенном результате, без четкого определения его сущности, или эклективное, несогласованное сочетание стратегии осуществления проектирования с его результатами.

Подчеркнем некорректность рядоположенности таких объектов проектирования: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации. Ведь педагогический процесс и педагогические ситуации также являются разновидностями педагогических систем.

С точки зрения логической точности нельзя также противопоставлять понятия «проект» и «система (модель)», ибо любой проект является одновременно одной из разновидностей систем, моделей (материальных или идеальных), безусловно разного уровня сложности.

Предложенное определение характеризуется тем, что конечный результат (объект проектирования) описывается «языком систем». Такое применение системного подхода позволяет предоставлять будущему творению четкой иерархичности, структурированности, взаимообусловленности различных составляющих конечного педагогического продукта.

Процесс творения различных педагогических систем в педагогической литературе изображается по-разному.

При всей прогрессивности предлагаемого методологического подхода наблюдается определенное несоответствие интегративно-синергетическим требованиям:

- а) плоскостное изображение субъектов и объектов учебного процесса каждый раз создают закрытые системы, которые практически не подлежат дополнению;
- б) субъекты учебного процесса при этом теряются в множестве объектов, которые рассматриваются;
- в) все они строились на основе определенного системообразующего фактора, что ограничивало возможность этой педагогической системы проиллюстрировать

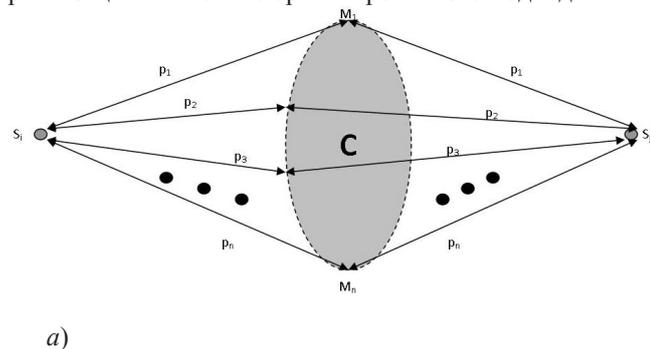
множественность подходов.

Мы предлагаем пространственную модель личностно ориентированной технологии обучения и воспитания (рис. 1, а), где S_i, S_j – субъекты учебно- воспитательного процесса; M_1, \dots, M_n – прообразы фундаментальных факторов личностно ориентированного обучения и воспитания; p_1, \dots, p_n – иллюстрируют совместную деятельность субъектов обучения и воспитания. Нижняя часть (б) расшифровывает значение плоскости C (методическую систему).

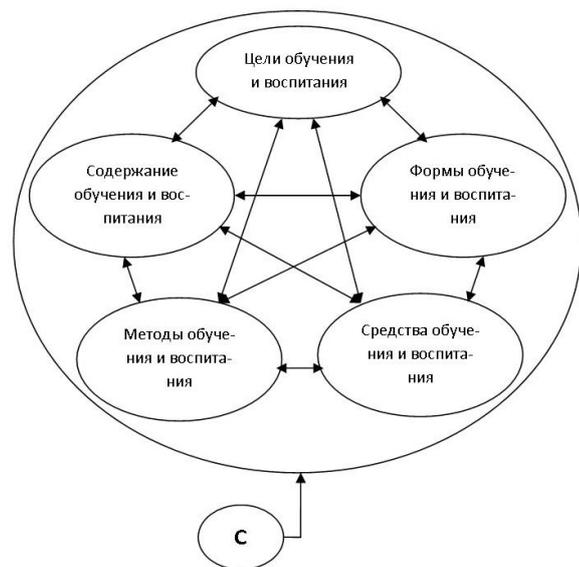
Эта модель отражает уровни разномножественного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса (преподаватель – студент; преподаватель – группа (поток) студентов; преподаватели – студенты) и динамику взаимосвязей между различными компонентами методической системы, без обоснованного проектирования которых эффективная технология невозможна. То, что в плоскости C (рис. 1, а) не указаны эти компоненты, а расшифровываются только на рис. 1, б, создает возможность разнобразной интерпретации этих взаимосвязей вплоть до их взаимопроникновения.

Предложенная модель соответствует принципам синергетики в осуществлении системного подхода: акцентирование внимания на процессах движения, системы, структурных переходах, учитывает сущность внутренних и внешних взаимосвязей педагогической системы, создает возможности для дополнения ее различными подсистемами.

Преимущество такой пространственной модели заключается не только в выделении субъектов обучения, подчеркивании их активного взаимодействия, но и в возможности синтеза различных педагогических направлений реформирования образования, в частности реализации личностно ориентированного подхода.



а)



б)

Рис. 1. Интегративно-синергетическая модель педагогической технологии

В модели изображены выделенные различными ис-

следователями личностно ориентированного подхода к учебно-воспитательному процессу его определяющие факторы: субъект-субъектное взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса; реализация методологического (M_1), логического (M_2), содержательного (M_3), процессуального (M_4), мотивационного (M_5), компонента создание условий для саморазвития (M_6), самовоспитания (M_7), самообучения, самоорганизации (M_8), самодетерминация (M_9), обеспечение реализации аксиологического (M_{10}) – общечеловеческих ценностей (гуманизм, патриотизм, ценности родной культуры и других культур), развития сущностных качеств мышления (M_{11}), креативность, системность, рефлексивность и т.п., соблюдение психолого-гигиенических требований к организации труда (M_n) и т.д..

Отдельные направления могут принадлежать к определенному классу (их можно выделить одинаковым цветом). Тогда модель может превратиться в радугу. Они могут приобретать определенный уровень конкретизации.

Пространство, в котором размещается модель, является информационным и культуротворческим (по В. Андрущенко, М. Михальченко).

Приведенная модель имеет универсальный характер и позволяет осуществить локализацию как для всех вузов, например, педагогических так и общеобразовательных учебных заведений.

Одной из важнейших особенностей этой модели как педагогической системы является то, что она включает в виде подсистем различные подходы к толкованию понятия «педагогическая технология».

Основным преимуществом этой модели является то, что она создает возможность проектировать все ее компоненты во взаимодействии.

Описанная интегративно-синергетическая модель педагогической технологии представляет собой первый, наиболее общий уровень педагогической технологии и подлжет развитию. В ряде диссертационных исследований (докторской Ю. Пелеха и кандидатских Н. Титаренко, И. Ковпак, Ю. Гейко, выполненных под нашим руководством) она использовалась как базовая. Например, Н. Титаренко построила модель технологии формирования в магистрантов умений проектировать учебно-методическое обеспечение для ВУЗов (рис. 2) [17]. Все компоненты модели подчинялись решению задач исследования и приобрели необходимые видоизменения. В частности, ею была разработан содержательный компонент педагогической технологии, который отражает минимизированный перечень необходимых знаний и умений, на основе которых, исходя из поставленной цели, можно создать соответствующий учебник.

К первому блоку относятся знания: сущности и функции учебника (компонентов дидактически-методического комплекса); типологии структур учебника; сущности и процесса «педагогического проектирования», методов системного анализа и моделирования; нормативных требований к объему и форме, учебных изданий для высшей школы; отраслевых стандартов (ОКХ, ОПП); программ по профессиональным учебным дисциплинам; фундаментальные знания соответствующей науки.

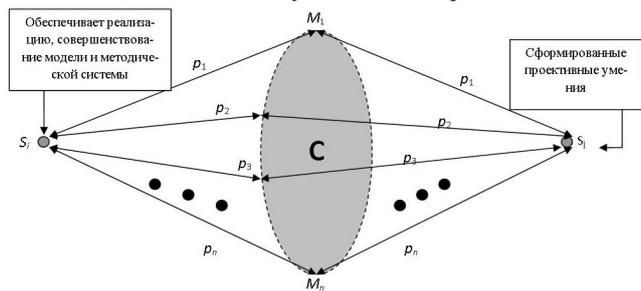
В блоке проективных умений автором выделено четыре их основных вида: организационные, информационные, моделирующие, диагностические. Они конкретизируются следующим образом.

Организационные умения: определять цели обучения по определенным структурными элементами программы, выявлять и осознавать педагогические основы проектирования учебника, создавать план проективной деятельности.

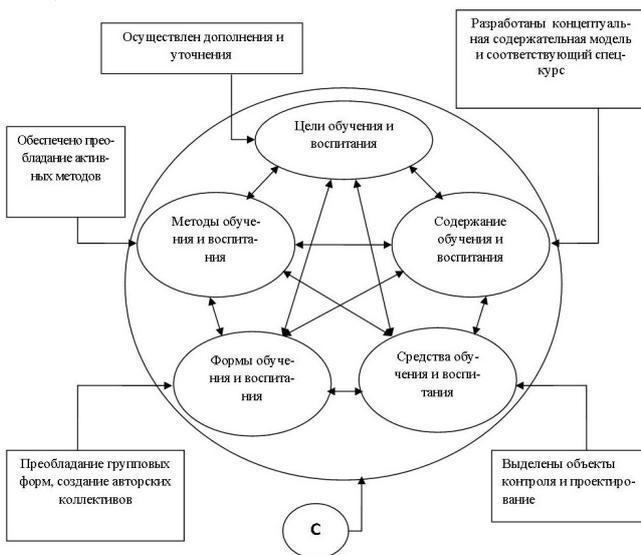
Информационные умения: осуществлять подбор информации в соответствии с учебной программой, подавать материал научно-литературным языком.

Моделирующие умения: устанавливать логические взаимосвязи между смысловыми элементами (струк-

турировать материал), осуществлять разноректорное моделирование учебного материала: строить структурно-логические схемы; создавать проблемно-поисковые задачи; задавать вопросы для самопроверки, разрабатывать тесты; компоновать учебный материал.



а)



б)

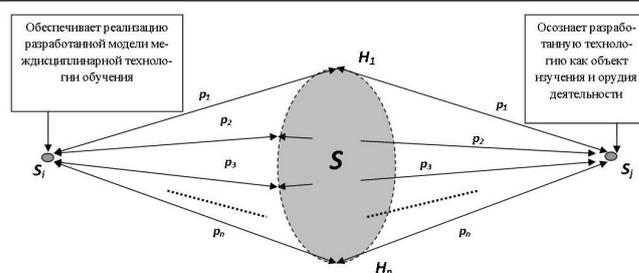
Рис. 2. Модель педагогической технологии формирования проективных умений у магистрантов
Диагностические умения: осуществлять экспериментальную проверку разработанного учебника.

В диссертационном исследовании И. Ковпак «Педагогические основы проектирования междисциплинарной технологии обучения в подготовке преподавателей педагогики» осуществлена интерпретация интегративно-синергетической модели педагогической как междисциплинарной (рис. 3), где D_k, F_m, M_j, O_j та T_r обозначают соответственно множественные компоненты методической системы (System), которые служат объектом междисциплинарного анализа [18].

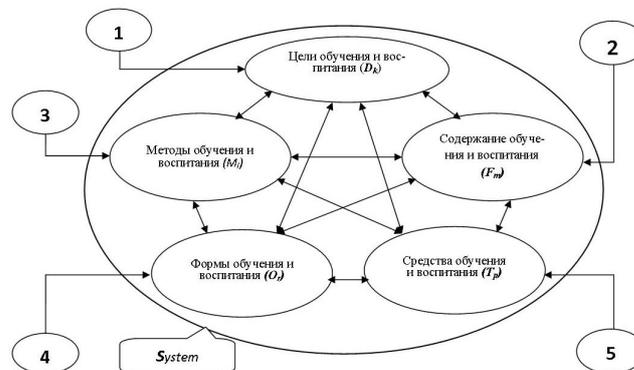
Спроектированная междисциплинарная технология обучения, характеризуется как подсистема интегративно-синергетической модели педагогической технологии, в которой на основе вариативных уровней междисциплинарного синтеза отражаются взаимосвязи целей, содержания, форм, методов и средств обучения и обеспечивается обобщенная методика их выявления и применения.

Модель подлежит четкой иерархии и обеспечивает возможны отображения различных уровней ее общности:

- уровень учебного занятия;
- уровень учебной дисциплины;
- уровень учебного плана;
- уровень отраслевых стандартов (ОКХ, ОПП);
- уровень взаимодействия отраслевых стандартов различных специальностей;
- уровень межнаучных содержательной взаимодействия.



а)



б)

Рис. 3. Модель междисциплинарной технологии обучения.

Описание взаимосвязей осуществляется системой кортежей, состоящих из пронумерованных элементов. Вместе с тем, реализация междисциплинарных связей для каждого кортежа подчиняется определенной общей стратегии: постоянное оказание внимания необходимости реализации междисциплинарного подхода, выявления возможных взаимосвязанных понятий при подготовке к каждому занятию (основой для этого служат разработанные кортежи), исследование направлений их возможной интеграции, обобщения и развития; разработка методов и приемов актуализации, углубления, сравнение определенных понятий и построение междисциплинарной модели содержания системы понятий.

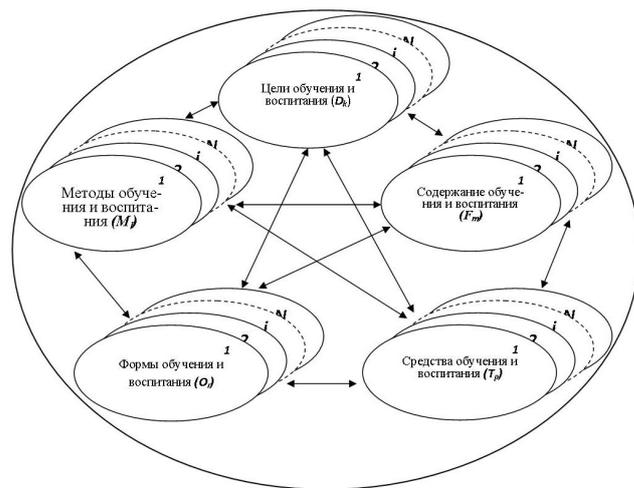


Рис. 4. Представление методической системы в форме, обеспечивающее выявление междисциплинарных связей учебной дисциплины

Открытость предложенной модели побуждает к творению и отображению новых классов и видов взаимосвязей как между самими компонентами модели, так и с окружающим культурно-творческим информационным пространством.

Этапами проектирования междисциплинарной технологии обучения согласно определенным учебным планом и системой программ учебных дисциплин являются: корректная опора на понятие «педагогическая технология», осуществление ее междисциплинарной интерпретации, выявления данных для построения междисциплинарной технологии обучения; нумерации объектов междисциплинарной интеграции для каждой учебной дисциплины; построение кортежей взаимосвязанных объектов, использование данных кортежей как ориентировочной основы использования междисциплинарных связей в процессе обучения.

Таким образом, интегративно-синергетическая модель педагогической технологии позволяет определять и создавать различные ее виды в качестве подсистем, что позволяет создавать теоретические концепты и их практическую реализацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Педагогічні технології : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие [для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Делова книга, 1996. – 344 с.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Викторова Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск, 1989. – 101 с.
6. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман ; [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
7. Сердюк О. За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі) / О. Сердюк, М. Євтух, // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 71–81.
8. Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : Навчальний

посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / Г. М. Сагач, І. А. Зязюн. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

9. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

10. Лутай В. С. Основной вопрос философии. Синергетический вопрос / В. С. Лутай. – К. : ПАРАПАН, 2004. – 156 с.

11. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

12. Педагогическое проектирование : учеб. пособие [для высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова–Сибирская ; [под ред. И. А. Колесниковой]. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

13. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

14. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, М. П. Капустин. – М. : Владос, 2001. – 320 с.

15. Лодатко Е. А. Моделирование педагогических процессов и систем: монография / Е. А. Лодатко, О. П. Денисова ; МОН РФ; ГОУ ВПО «Московский гос. ун-т пищевых производств». – М. : МГУПП, 2011. – 240 с.

16. Левшин М. Интегративно-синергетична модель проектування особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання / М. Левшин // Вища освіта України. – № 1. – 2004. – С. 36–40.

17. Тітаренко Н. Ю. Підходи до побудови моделі формування вмінь магістрантів проектувати навчально-методичне забезпечення для вищих навчальних закладів / Н. Ю. Тітаренко // Вища освіта України. – 2008. – № 3(дод. 1). – Тематич. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» – Т. 2 – С. 201–207.

18. Левшин М. М. Теоретико-методичні засади проектування міждисциплінарної технології навчання / М. М. Левшин, І. О. Ковпак // Вища освіта України – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2012. – № 3 (дод. 1). – Т. 1 – С. 205–217.

VARIANT MODELLING OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY CONCEPT

© 2014

N.N. Levshin, candidate of pedagogical sciences, professor
National Pedagogical University of M.P. Drahomanova, Kyiv (Ukraine)

Annotation: The open space integrative synergetic model of educational technology as mutual projective activity of subjects of learning, mediated by methodical system, and some of its interpretations are described.

Keywords: educational technology, integrative and synergetic model of educational technology, model of technology of formation of undergraduates' projective abilities, interdisciplinary education technology.

УДК 378

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОРИЕНТИРЫ

© 2014

О.А. Лискина, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Аннотация: В статье дается анализ подготовки будущих специалистов. Предлагается активно использовать деятельностный подход в процессе формирования межкультурной компетентности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, компетенция, совместная деятельность, навыки, профессиональная подготовленность.

Интеграция в мировое пространство, расширение сотрудничества с другими странами способствуют востребованности специалистов, готовых вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур. Как показывает практика, у будущих специалистов недостаточно сформированы профессионально значимые коммуникативные умения и отсут-

ствует подготовленность для общения в межкультурной среде. В тоже время владение навыками коммуникативного взаимодействия с представителями других культур свидетельствует о высоком уровне профессионального развития специалиста. Формирование вышеназванных навыков в высшей школе России затруднено в связи с отсутствием комплексного и целенаправленного внедре-