



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 1. Июнь 2013.

**Главный редактор**

И.А. Колесникова

**Редакционный совет**

О. Грауманн  
Е.В. Игнатович  
В.В. Сериков  
С.В. Сигова  
И.З. Сковородкина  
Е.Э. Смирнова  
И.И. Сулима

**Редакционная коллегия**

Т.А. Бабакова  
Е.В. Борзова  
А. Виегерова  
С.А. Дочкин  
А. Клим-Климашевска  
Е.А. Маралова  
А.В. Москвина  
А.И. Назаров  
Е. Рангелова  
А.П. Сманцер

**Служба поддержки**

А.Г. Марахтанов  
Е.Ю. Ермолаева  
Т.А. Каракан  
Е.В. Петрова  
Л.А. Нечаева

ISSN

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

**МАРАЛОВА Екатерина Александровна**  
доктор педагогических наук, профессор кафедры  
психологии и педагогики профессионального обра-  
зования Санкт-Петербургского государственного  
университета технологии и дизайна (Великий  
Новгород)

*mea-kat@mail.ru*

## **МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация:** В статье обосновывается методологическая значимость использования взаимно дополняющих подходов к построению образовательного процесса, раскрывается опыт инновационного преобразования модели курсов дополнительного профессионального педагогического образования. Автор опирается на многолетний собственный опыт научно-практической деятельности. При обеспечении непрерывности профессионального образования для него важна преемственность методологии и моделей построения образовательного процесса, реализованных в едином аксиологическом контексте с привлечением потенциала андрагогического и праксиологического подходов.

В статье показано отличие проблемно-центрического построения модели курсов дополнительного профессионального образования от традиционной блочно-модульной модели. На примере построения конкретной программы учебного курса для педагогов дошкольного образования раскрыта логика реализации проблемно-центрированного подхода к процессу дополнительного профессионального обучения. В модели проблемно-центрического построения образования теория и методика педагогической практики концентрически (кольцами) охватывают актуальную проблему и последовательно раскрывают ее с позиций ключевой для конкретного «кольца» науки. Каждое «кольцо» составлено из набора научно-практических дидактических единиц определенной области знания, отражающих психолого-педагогический, психологический, социально-педагогический, логопедический, дефектологический, управленческий, организационно-методический взгляды на проблему и возможности ее решения с позиции представленных дисциплин. Дидактической целью и результатом становится максимальное приближение слушателей к оптимальному решению своих профессиональных проблем на основе их теоретического осмысления.

**Ключевые слова:** высшее и дополнительное профессиональное педагогическое образование, структурно-функциональная модель процесса и содержания образования, блочно-модульная технология, проблемно-центрическая модель образовательного процесса, праксиологический подход, стратегия и принципы рационализации образовательного процесса.

**Maralova E. A.**

## **METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF THE PROBLEM-CENTERED MODEL OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE SYSTEM OF TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

**Abstract:** The article discusses methodological importance of the use of complementary approaches to the educational process construction and reveals the experience in innovative conversion of supplementary professional development courses for teachers. The author relies on years of personal experience in scientific research and practice. The succession of strategies and models of

educational process organization are important to ensure the continuity of professional development. They must be implemented in a single axiological context involving the potential of andragogical and praxeological approaches.

The article shows how the problem-centered model of supplementary professional teachers development courses differs from the traditional modular one. The author reveals the logic of implementation of the problem-centered approach to the organization of the supplementary professional training on the example of a particular training course programme for preschool teachers. In the problem-centered model educational theory and teaching practice concentrically (by rings) cover the actual problem and consistently reveal it on the basis of the concepts of key science for a specific «ring». Each «ring» is composed of a set of didactic units of a certain area of knowledge, reflecting psycho-pedagogical, psychological, socio-pedagogical, logopedic, managerial, organizational and methodological views on the problem and its possible solutions from the position of presented disciplines. The purpose and the result of the course is the nearest approach of trainees to the optimal professional problems solutions on the basis of their theoretical understanding.

**Key words:** the higher and additional professional pedagogical education, structurally functional model of process and content of education, block and modular technology, problem and centric model of educational process, praxiologys approach, strategy and principles of rationalization of educational process.

Основным смыслом методологического поиска в образовании, в том числе профессиональном, сегодня являются стратегии *гарантированного достижения дидактических целей* [4]. «Гарантированное достижение» в гуманитарной сфере практически невозможно, *рационализация* по определенной методике может оказаться более или менее эффективной в зависимости от *индивидуализации* выстраиваемого образовательного процесса, его ориентации на персонафицированно поставленные личные или профессиональные задачи. Кроме того, любой подход имеет *границы рациональности*, которые определяются соотношениями стратегии и качественных признаков субъектов образования. Меняющаяся реальность общественной жизни обуславливает изменения социальных практик, поэтому методологические поиски в профессиональном образовании необходимы для его согласования с ориентирами государственного развития.

Среди декларируемых ценностей современного образования называют систематизацию знаний, а также блочно-модульную форму обучения. Поэтому все большее распространение в системе непрерывного образования на всех его этапах получает *модульная технология обучения*, заключающаяся в *дроблении информации* на определенные дозы – *модули*, обуславливающие необходимую управляемость, гибкость и динамичность учебного процесса. Учебный модуль не только раздел учебной программы, но и выбранная дидактическая система, основное место в которой занимает взаимодействие различных приемов и способов деятельности, обеспечивающих *вхождение этого модуля в целостную систему предметного и общего обучения* [5].

Начиная работу над учебным курсом, преподаватель имеет лишь *примерную программу дисциплины*, где излагаются основы содержания предмета и требования государственного образовательного стандарта. Задачи педагога – *моделировать содержание* учебной дисциплины на весь период обучения, *наметить цели* (образовательные – воспитательные, развивающие и обучающие), отобрать важнейшие теоретические сведения, научные факты, преду-

смотреть применение *дидактических средств обучения*, *прогнозировать результаты обучения*, продумать способы их достижения. Метод подачи материала *укрупненными единицами* (блоками) является основным в блочно-модульной технологии обучения.

При построении *модульной технологии обучения* большое внимание уделяется *структурированию содержания* учебного материала и определению его *информационной емкости*. Сущность процесса структурирования состоит в том, чтобы выявить *систему логических связей* между элементами содержания крупной дидактической единицы (учебной дисциплины, блока, модуля, темы) и расположить учебный материал в той *последовательности*, которая вытекает из этой системы связей [5]. Дальнейшее построение модульного обучения ведется в направлении разработки *процессуальной* стороны обучения: представление профессионального опыта, подлежащего усвоению слушателями в виде системы познавательных и практических задач. При этом выделяют теоретический и практический этапы обучения. На каждом из этих этапов производится поиск дидактических процедур усвоения этого опыта, выбор форм, методов и средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности [5].

При разработке технологии обучения, в том числе и модульной, важным этапом является выявление и обоснование преподавателем *логики организации педагогического взаимодействия* со студентами или слушателями курсов повышения квалификации на уровне «субъектно-субъектных» отношений – коммуникативный уровень. По мнению В. А. Сластенина и Н. Г. Руденко [6], активизации учебного процесса в рамках технологии обучения способствуют фронтальные, коллективные, групповые и диадические коммуникативные ситуации и их *разнообразное применение* в ходе процесса обучения.

Важным и ответственным при разработке модульной технологии обучения является этап *оценки и контроля результатов обучения, его коррекции* [4]. Основным показателем является *объективность* оценки, поэтому в самом начале изучения модуля студенты или слушатели должны четко знать систему контроля и критерии оценки знаний. Наилучшие результаты дает система *разноуровневых* заданий, выполняемых в ходе практического или лабораторного занятия, особенно если студенту или слушателю предложено самому выбрать соответствующее его уровню задание. Дифференцированный подход позволяет преподавателю проследить уровни *обученности* студента или работающего педагога, слушателя курсов на начальном и конечном этапах освоения модуля, выявить существующие затруднения и выбрать способы их коррекции. Завершающим этапом работы преподавателя при разработке модульной технологии обучения является составление соответствующей *технологической карты*.

В начале работы над модулем перед взрослыми учащимися ставится *цель*, объясняется, какие формулы, методы, теории они должны знать. Им сообщается источник получения знаний, указываются учебники и методические пособия. В высшем и в дополнительном профессиональном образовании сегодня не является проблемой *технологическая модернизация образования*, которая в основном связана с информационно-компьютерными технологиями (ИКТ). Студенты и работающие педагоги эффективно осваивают расширившееся инфор-

мационное поле и способы поиска информации. Однако значительно сложнее разворачивается *рефлексивный процесс оценки и использования найденного информационного ресурса*.

Преподаватели фиксируют в качестве важнейшей проблемы студентов их *мотивацию* к приобретению педагогических знаний и освоению опыта. Для работающих учителей проблемой является *осмысленная адаптация* освоенных методик к педагогической реальности, *диагностическая обоснованность* вносимых в собственный профессиональный опыт педагогических инноваций и *рефлексия* формальных стратегий развития образования на основах *критериального анализа конкретных педагогических ситуаций, упреждающая соответствующую перестройку собственного профессионального опыта*. Это побудило продолжить поиск эффективного подхода к педагогической практике и ее преобразованию, так как указанные проблемы продолжают быть *актуальными* для современного профессионального образования. Так, производится построение *графо-семантических моделей* учебной дисциплины, *матриц внутрипредметных и межпредметных связей*, структурно-логических схем с целью определить *необходимую и достаточную информационную составляющую дисциплины*. В зависимости от *целей* обучения, *объема материала*, профессиональной *подготовленности* педагога может быть использована любая из предложенных в литературе [1, 4, 6, 7] форм *структурирования* содержания учебного материала, а также их сочетание. Это не умаляет возможностей блочно-модульного построения образовательного процесса, но свидетельствует о *границе рациональности* применяемых для этого методик. Поэтому остается *актуальным методологический поиск* новых стратегий образования будущих педагогов и профессионального развития работающих учителей в процессе дополнительного постдипломного профессионального образования.

Значимой для обеспечения непрерывности профессионального образования является преемственность методологии и реализованных в едином аксиологическом контексте моделей построения образовательного процесса. Воспитание и самовоспитание профессионального мышления, культура работы с информацией, педагогическая целесообразность отбора и превращения информации в учебный материал и основу педагогических взаимодействий участников образования, методологическая обусловленность критериев профессиональной рефлексии качества процесса и результатов (эффективности и эффектов) образования становятся важными условиями непрерывности профессионального развития педагогов. Нарушение связей между этапами образования, дискретность «пожизненного» профессионального образования лишает приведенный феноменологический ряд внутренней системообразующей логики, так как интеграционное непрерывное накопление личностного и профессионального опыта дает эффект системно организованного инновационного развития специалиста.

В качестве примера процессуально-содержательного преобразования непрерывного образовательного процесса предоставляем наш опыт разработки, проведения и рефлексии внепредметного проблемного курса дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогов «Личностно-ориентированное образование школьников с особенностями развития». Его дидактической целью является

максимальное приближение педагогов к оптимальному решению *своих профессиональных проблем*. Профессиональная ориентация на методологическое осмысление проблем этого направления педагогической деятельности обусловлена повышенной сложностью социальной и педагогической практики образования учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе с инклюзивными классами (классами смешанного состава). *Гарантировать* можно то, что в результате прохождения *проблемно-центрированного* курса ДПО слушатели:

а) системно осмыслят возможный *генезис особенностей развития и учебной деятельности школьников разного возраста или уровня развития*;

б) освоят ряд *диагностических методик*, на основании которых смогут определить индивидуальные особенности образовательных потребностей и возможностей учащихся;

в) увидят практические возможности *изменения образовательного пространства на основе результатов диагностики* индивидуальных возможностей и особенностей учебной деятельности школьника;

г) *самостоятельно* внесут в собственный профессионально-личностный опыт практико-педагогические инновации по *диагностически обоснованному преобразованию образовательного пространства* школьника;

д) подвергнут *рефлексии собственные стратегии* развития и коррекции учебных способностей школьников на основе выбранных для данного курса ДПО *критериев праксиологического подхода*, важнейший из которых – *«практическая успешность»* предпринятых педагогических действий, в том числе инновационных для конкретного опыта учителя.

*Проблемно-центрическое построение структурно-функциональной модели курсов дополнительного профессионального образования педагогов* отличается по своей логике от блочно-модульной модели. Логика этого построения процесса образования альтернативна *дроблению информации на отдельные блоки с целостным и завершенным содержанием, представленным как укрупненные дидактические единицы*. В модели *проблемно-центрического структурно-функционального построения образования* теория и методика педагогической практики концентрически «кольцом» охватывают *актуальную проблему* и раскрывают ее с ракурса обзора, продиктованного методологическим подходом ключевой – для конкретного «кольца» – науки.

Каждое «кольцо» составлено из ряда научно-практических дидактических единиц определенной области знания, отражающих психолого-педагогический, психологический, социально-педагогический, логопедический, дефектологический, управленческий, организационно-методический взгляды на проблему и возможности ее решения с позиции представленных дисциплин. Так, в нашей модели, вокруг проблемы инклюзивного обучения концентрически расположены «кольца», одно из которых – *психолого-педагогические основания*. В этом «кольце» сосредоточены:

- *анализ причин и факторов* возникновения негативных особенностей развития и учебных возможностей школьников;
- *психолого-педагогическая диагностика* реальных отклонений траектории развития и учебной деятельности;

- *обзор мирового педагогического опыта* в образовательном процессе для решения подобных проблем в контексте индивидуализации на основе психолого-педагогической диагностики;
- *стратегия освоения и инновационной переработки* имеющихся позитивных образцов мирового опыта для переноса идей в индивидуальную педагогическую практику;
- *ценностно-критериальные основания для рефлексии выстраиваемого индивидуализированного образовательного процесса* с элементами развивающего и коррекционного обучения;
- *методы самостоятельной разработки* учебного процесса, урока, занятия *на основе переработанных в собственном педагогическом опыте инновационных приобретений* при обучении на курсе.

На этом этапе слушатели самостоятельно решают ряд практических задач, отражающих центральную проблему, ее аспект – *ключевой* с точки зрения психолого-педагогических оснований образовательного процесса.

Следующее «кольцо» выстраивается вокруг проблемы, освещая ее с позиции *психологического знания также в соответствии с указанной логикой*. Этот процесс реализуется целостно с включением самостоятельной работы слушателей для решения педагогической проблемы с точки зрения современной практической психологии. Далее конструируется «кольцо» *логопедического знания и практики*, привлеченных для решения поставленной проблемы. Весь процесс направлен на решение *ключевой проблемы и реализуется специалистом-логопедом*.

Образовательный процесс, решенный в логике *проблемно-центрического построения содержания*, может осуществляться несколькими концентрическими «заходами» к рассмотрению ключевой проблемы. Это зависит от команды исполнителей – преподавателей высшей школы профессионального образования, представляющих разные педагогические специальности (методологи, андрагоги, педагоги, психологи, логопеды, дефектологи, специалисты в областях социальной педагогики и психологии, кросскультурного анализа и медико-психолого-педагогического консультирования и т. п.). Данный процесс может быть реализован в течение большего или меньшего времени, одним или несколькими специалистами-преподавателями, с разных точек зрения освещающими практико-теоретические возможности разрешения проблемы в течение курсов ДПО. Временные параметры зависят от заказчика, но, в любом случае, *результат определен логикой проблемно-центрированного построения образовательного процесса*.

В *блочно-модульной* модели блоки изнутри образуются согласованными модулями, а с внешней стороны надстраиваются или пристраиваются друг к другу, последовательно составляя практико-теоретическое пространство содержания образования. Образовательный процесс при таком построении направлен на систематизацию знаний и наилучшее их усвоение, выработку компетенций для решения учебных задач и анализа условных педагогических ситуаций. Решение собственной профессиональной проблемы, порожденной психолого-педагогической реальностью работающего учителя, определяется

дальнейшим самостоятельным поиском слушателя на основе приобретенных знаний и компетенций.

В отличие от этого, *проблемно-центрированное* содержание образования предполагает рассмотрение педагогической проблемы с разных точек зрения для формирования разностороннего многопланового представления о педагогической реальности и стратегии оптимизации профессиональной практики педагога в каждом конкретном случае. Рефлексия и регуляция конкретной ситуации в контексте индивидуального педагогического опыта является важнейшим достижением и ценностью курсов ДПО, построенных по этой структурно-функциональной модели. Каждый слушатель по завершении курсов ДПО приобретает *профессионально-личностный опыт решения конкретной педагогической проблемы*, осмысленной как актуальная реальность. Приобретенные знания могут не претендовать на системную полноту, но, отличаясь разноплановостью и широтой, при относительной незавершенности становятся стимулом, «мотиватором» для дальнейшего самообразования, инициации исследования, экспериментирования, инновационного развития собственного опыта.

Построение курсов ДПО согласно проблемно-центрированной модели, содержательная и процессуальная характеристика выстраиваемого образовательного взаимодействия преподавателей и слушателей осуществлялись нами в контексте и по принципам *праксиологического подхода* [3]. В современной теории образования андрагогика позиционируется как одно из самых востребованных практикой направлений в силу ее ориентации на образовательные возможности взрослых людей. Однако анализ качества, эффективности и эффектов высшего и дополнительного профессионального педагогического образования предопределяет дальнейший поиск путей его оптимизации. Образовательная практика находится в непрерывном поиске ресурсов повышения качества результата и его согласования с требованиями последующей профессиональной деятельности и актуальными потребностями учащихся. Для решения задач индивидуализации работы с обучающимися от преподавателей требуются тактическая гибкость, энциклопедическая широта профессионального знания и компетентное проецирование принципов различных подходов на методическую плоскость приемов обучения и способов взаимодействия.

Дополняя методологические позиции андрагогики, праксиологический подход как система оптимизирующих приоритетов дает преподавателю высшей школы иной ракурс обзора поля проблем современного профессионального образования. Это *рациональное понимание* функциональной связи образования и последующей трудовой практики, *обоснованное объяснение* содержательного рассогласования ориентиров образования и требований практической профессиональной деятельности и *оптимальные средства* для научно-методического сопровождения студентов или педагогов в высшем или дополнительном профессиональном образовании [3]. Праксиологический подход расширяет «горизонт событий» при изменении угла освещения возможностей современного непрерывного профессионального образования, открывая инновационный коридор для дальнейших педагогических исследований.



### Список литературы

1. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М., 1985. 192 с.
2. Маралова Е. А. Профессионально-личностный смысл психотерапевтического метаэффекта постдипломного образования педагогов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 168 с.
3. Маралова Е. А. Стратегические возможности повышения качества постдипломного образования педагогов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 172 с.
4. Образцов П. И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 46–50.
5. Сафонова Т. Н. Проектирование и реализация модульной технологии обучения. URL: /file:///D:/statya-blochno-modulnaya-tekhologiya-dlya-detei-s-granichen.htm
6. Слостенин В. А., Руденко Н. Г. О современных подходах к подготовке педагога // Педагогика. 1999. № 6. С. 55–62.
7. Талызина Н. Ф. Технология обучения и ее место в педагогическом процессе // Современная высшая школа. 1977. № 1. С. 21–35.