

УДК 378

Концептуальные позиции и принципы классификации образовательных программ дополнительного профессионального образования (сценарный подход)

Юрий Станиславович Тюнников

Сочинский государственный университет, Россия
Доктор педагогических наук, профессор
E-mail: tunn@yandex.ru

Аннотация. Классификация образовательных программ дополнительного профессионального образования зависит от особенностей применяемой методологии. Методология классификации, построенная по «временному критерию» и «критерию целевой направленности» и другим однопорядковым основаниям, не позволяет упорядочить весь массив применяемых в ДПО образовательных программ. В работе обсуждаются возможности сценарного подхода к классификации программ ДПО, раскрываются его исходные понятия, концептуальные позиции и принципы. Показана трехуровневая классификационная структура программ ДПО, ориентированная на последовательный переход от высшей к низшей ступени классификации.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; образовательные программы ДПО; концептуальные позиции классификации программ ДПО; классификационные принципы; трехуровневая классификационная структура.

Введение. Классификация образовательных программ дополнительного профессионального образования (ДПО) дело, безусловно, полезное во многих отношениях. Прежде всего, она упорядочивает тот массив программ, который существует на рынке образовательных услуг, позволяет производить комплексную оценку их качества, что значительно упрощает задачи заказчика при выборе программы под конкретные цели. Классификация непосредственно затрагивает задачи педагогического проектирования, поскольку минимизирует и систематизирует дескрипторы образовательного процесса, дает возможность использовать типовые образцы в различных проектных разработках.

Заметим, что до сих пор при выборе образовательных программ основными, как правило, являются два критерия – целевая направленность программы (развитие профессиональной компетентности в том или ином объеме) и продолжительность обучения (бюджет времени, отводимый на образовательную услугу). Вместе с тем, если исходить только из этих критериев, то практически полностью теряются из виду такие значимые характеристики программ, как логико-смысловые, структурно-композиционные, технологические, которые в значительной мере определяют их специфику.

Трудности классификации, проистекающие из функционального, содержательного, структурного, инструментального многообразия образовательных программ, невозможно преодолеть в рамках однопорядковых оснований, каковыми являются критерии целевой направленности и продолжительности обучения. Для решения проблемы классификации, очевидно, должны быть задействованы другие основания. Нужна специальная методология, которая за счет привлечения дополнительных проектных и познавательных средств способна обеспечить многоплановую (многокритериальную) дифференциацию образовательных программ ДПО. Таким необходимым ресурсом обладает методология сценарного подхода.

Материалы и методы. Методология сценарного подхода к классификации образовательных программ ДПО опирается на исходные концептуальные положения и принципы. Последние должны давать необходимые представления о способах структурного описания программ, содержательных рамках и ступенях типизации, устанавливать типологические отношения программ в горизонтальных и вертикальных рядах, формировать общую классификационную структуру.

В качестве общей теоретико-методологической основы решения задач классификации программ ДПО выступают основные принципы и положения классификации (С.В. Мейен [1], Л.Н. Пантелеев [2], А.Л. Субботин [3], Ю.А. Шрейдер [4] и др.).

При разработке основных теоретико-концептуальных положений сценарного подхода к классификации образовательных программ ДПО использовался метод теоретического анализа и синтеза. Посредством понятийно-терминологического анализа решалась задача по определению содержания понятий, образующих категориальное ядро сценарного подхода. Дифференциация уровней сценарной классификации образовательных программ и построение общей квалификационной структуры осуществлялись с опорой на методы моделирования и проектирования дидактических структур.

Обсуждение и результаты. Разрабатываемый нами сценарный подход опирается на потенциал компетентностного подхода и ориентирован на решение задач проектирования, анализа и классификации образовательных программ за счет оперирования специальными проектными единицами. Если попытаться обобщенно представить свойства такого рода проектных единиц, то необходимо отметить следующее:

- они изначально являются центрами генерации профессионально связанного контекста; замещают элементы реальной профессиональной деятельности и репрезентируют их не только в формально-структурном, но, прежде всего, в личностно-деятельностном плане;

- сфокусированы на качественных переходах субъекта образования от одного состояния к другому и отражают его активную позицию при установлении новых субъектно-объектных связей и новых связей объектов;

- они взаимосвязаны не только функционально, но также и по принципу взаимовыводимости.

Ранее нами было показано, что в качестве таких проектных единиц выступают сценарий, сюжет, событие, ситуация, барьер [4; 5]. «Сценарные» проектные единицы позволяют рассматривать образовательной программы в новых уровнях структурной организации, принципиально иных наборах и значениях классификационных признаков.

Необходимо отметить, что, несмотря на достаточно широкое применение сценарного подхода в сфере образования, нам не удалось найти ни одного примера в части применения сценарного подхода для решения проблем классификации образовательных программ.

Обращение к «сценарным понятиям» с целью установления сходства и различия образовательных программ ДПО предполагает не только установление их наличия в той или иной программе, но также, каким образом они упорядочены в целевом, содержательном, композиционном и пространственно-временном отношениях.

Сущность и особенности сценарного подхода к классификации программ ДПО определяют концептуальные позиции и классификационные принципы. К основным следует отнести концептуальные позиции «препозиционной схемы», «сюжетной композиции», «событийного контекста», «барьерного катализатора».

Концептуальная позиция: «препозиционная схема». Структурировать описание образовательных программ можно различным способом. При сценарном подходе идентификация и типизация программ ДПО исходит из двух основных моментов. Согласно первому – сценарий программы по существу есть препозиционная схема, которая фиксирует структурные элементы образовательного процесса и придает ей определенное своеобразие. Такая схема разрабатывается в каждом отдельном случае под конкретный заказ на ту или иную образовательную услугу. Отличительной особенностью схемы является генерализация элементов программы и связей между ними, при которой детали опускаются и внимание уделяется главному. Согласно второму – наполнение препозиционной схемы конкретным содержанием (образовательными событиями, учебными ситуациями, профессионально-деятельностными барьерами и барьерами профессионально-личностного развития) происходит в рамках сценарной модели программы. Сценарная модель программы используется в качестве инвариантного эталона, ориентирует в проектных разработках, процедурах анализа и типизации, дает возможность полнее раскрыть особенности разрабатываемой программы.

Концептуальная позиция: «сюжетная композиция». Сценарный сюжет – это универсальный идентификатор образовательных программ. Он применим для описания фактически всех программ дополнительного профессионального образования. Согласно сценарному подходу развертывание образовательного процесса происходит относительно

заданного сюжета, определяющего логико-семантическую композицию программы. Во всех программах можно проследить ту или иную траекторию изменения образовательного процесса в соответствии с предполагаемой динамикой состояний обучаемых, установить между ними смысловые, каузальные и функциональные связи и отношения. С позиции сюжета программа предстает как полигон наиболее значимых образовательных событий, логически выстроенная последовательность их практической реализации.

Концептуальная позиция: «событийный контекст». Главная отличительная особенность сценарного подхода состоит в том, что все проектные и классификационные процедуры, производимые с образовательными программами, так или иначе связаны с событийным контекстом.

Событийный контекст играет роль важного связующего звена, во-первых, между содержанием реальной профессиональной деятельности и учебным содержанием, во-вторых, между учебным содержанием и процессом обучения. В первом отношении событийный контекст предстает в форме модельных отображений практики профессиональной деятельности в содержании образовательной программы. Здесь он выполняет функцию маркера учебного содержания и дает представление об особенностях его состава и структуры главным образом со стороны изменения состояния обучаемых в характеристиках профессиональной готовности специалиста. Во втором отношении событийный контекст характеризует логико-семантическую структуру (композицию) образовательного процесса и в большей мере относится к логике и способам его развертывания. При таком подходе простейшие единицы учебного содержания (знания, умения, навыки) предстают в качестве аналитически выводимых компонентов различных образовательных событий, заданных целями обучения.

Концептуальная позиция: «барьерный катализатор». Хорошо известно, что качественные сдвиги в состоянии профессиональной готовности обучаемых происходят в первую очередь за счет преодоления различного рода барьеров (познавательных, поведенческих, коммуникативных, мотивационных и др.).

Ранее нами было показано, что по своей функциональной значимости барьер соответствует психологической категории доминанты [5; 6]. А.А. Ухтомский и его последователи трактуют доминанту как «господствующий очаг возбуждения», генерируемый в высшей психической деятельности [7; 8]. На наш взгляд, барьеры, по своей сути, как раз и являются главной первопричиной возникновения «господствующего очага возбуждения». Именно они служат источником возникновения и главной пружиной развертывания личностно значимых событий. В свете психологической теории доминанты процесс профессионального и личностного развития предстает как специфический процесс преодоления череды определенного рода барьеров.

В процессе обучения барьеры играют роль своеобразных катализаторов познавательной деятельности: создают важные предпосылки для саморегуляции профессионального становления, определенным образом мотивируют, настраивают и активизируют обучаемых. В зависимости от условий обучения (посильности предъявляемых барьеров, потенциала применяемых образовательных технологий, организационных форм интерактивности и др.) они ускоряют или замедляют образовательный процесс, влияют на его продуктивность.

Присутствие барьеров, имеющих значение для профессионального и личностного развития обучаемых, в структуре образовательных программ обнаруживается на «проблемных участках», в «местах смыслового разрыва», «ситуациях эвристического скачка», «зонах инверсии» и т.д. Поэтому их следует рассматривать в качестве важной классификационной характеристики программы.

Данная концептуальная позиция подчеркивает значимость для задач классификации программ ДПО двух моментов. Во-первых, необходимость соотнесения развития профессиональной и образовательной деятельности и связей между ними с профессионально-личностными барьерами. Во-вторых, необходимость экспликации взаимообусловленности профессиональной и образовательной деятельности и адекватных им барьеров в содержании программы в двух основных формах – событийной и ситуационной.

В соответствии с концептуальными позициями в аналитических процедурах классификации образовательных программ ДПО применяется комплекс принципов – сценарной спецификации, иерархии, минимизации, взаимообратимости, категориальной сопряженности.

Принцип сценарной спецификации ориентирован на целостное описание образовательных программ ДПО в контексте сценарного подхода.

Перед началом типизации необходимо, прежде всего, определить, какими свойствами должны обладать объединяемые в классы программы. В дальнейшем этим свойствам придается значение классификационных признаков.

Как уже отмечалось, структуру программ ДПО можно анализировать, применяя специфические «сценарные понятия»: сценарий, сюжет, события профессиональной деятельности, события учебной деятельности (образовательные события), профессиональные ситуации, учебные ситуации и др. Наличие вокруг каждого «сценарного» понятия характерных признаков порождает его избирательность. В свою очередь это дает возможность различать и практически оценивать те или иные свойства программы в определенном ракурсе. Вместе с тем содержательная взаимосвязь понятий и рациональное их применение служит предпосылкой для типизации образовательных программ как целостных объектов со своими определенными особенностями.

Принцип иерархии направлен на определение ступеней классификации, посредством которых в рамках классификационной структуры устанавливаются отношения различных групп образовательных программ ДПО в горизонтальных и вертикальных рядах.

Исходными основаниями для определения уровней классификации служат дидактические категории, которые образуют иерархию и раскрывают программу в логике последовательной детализации. В качестве категориальных оснований проводимой классификации выступают следующие дидактические понятия: образовательная программа, образовательная стратегия, образовательный процесс (как учебно-познавательная деятельность и как учебное содержание), образовательная технология, условия образовательного процесса. Приведенные дидактические категории образуют искомую иерархическую последовательность, которая раскрывает образовательную программу в целостном виде и позволяет выделить ступени классификации для дифференциации программ по определенным группам.

Согласно исходным дидактическим категориям классификационную структуру программ ДПО образуют три иерархически взаимосвязанные подструктуры: типореппрезентирующая, классореппрезентирующая, видореппрезентирующая.

1. Типореппрезентирующая подструктура соответствует первому уровню классификации. Для данного уровня исходной является категория образовательной программы. Назначение подструктуры – показать сходство и различие образовательных программ на уровне типов с использованием структурных составляющих исходной категории и адекватных им проектных характеристик. Категория образовательной программы берется в своих главных структурных составляющих. Таковыми являются целевая направленность программы, образовательный процесс и образовательная технология. Взятые в совокупности они дают общее представление о программе, не нарушая ее целостности. Далее устанавливается соответствие между структурными составляющими исходной категории и проектными характеристиками сценарной модели программы, что позволяет получить необходимый набор классификационных признаков для типореппрезентирующей подструктуры.

2. Классореппрезентирующая подструктура соответствует второму уровню классификации. Исходной категорией здесь является образовательный процесс, который рассматривается и как содержание, и как процесс. Подструктура ориентирована на группировку программ ДПО с опорой на проектные характеристики образовательного процесса. Категория образовательный процесс берется в двух основных значениях – учебного содержания и логики развертывания содержания, что указывает на ее взаимосвязь с контентресурсными и композиционносемантическими характеристиками программы и, соответственно, сюжетом программы. Выделение необходимых для построения классореппрезентирующей подструктуры классификационных признаков осуществляется путем соотнесения выделенных значений исходной категории с проектными характеристиками и преобразованием проектных характеристик в классификационные признаки.

Видореппрезентирующая подструктура соответствует третьему уровню классификации. В качестве исходного основания здесь используется категория «образовательная технология». Назначение подструктуры состоит в группировании образовательных программ ДПО с привлечением проектных характеристик образовательной технологии. При этом во внимание берутся, прежде всего, те компоненты образовательной технологии, которые дают

необходимые представления об особенностях сценарной организации процесса обучения. Следуя принятым определениям образовательной технологии [9; 10 и др.], такими ключевыми компонентами являются способ управления процессом обучения, объект управления, средства управления. Дальнейшие шаги связаны с переводом выделенных компонентов образовательной технологии в проектные характеристики и преобразованием проектных характеристик в классификационные признаки.

В соответствии с выделенными уровнями классификационная структура образовательных программ ДПО можно представить в следующей аналитической форме:

$$КС = A(a_1, \dots, a_n) + B(b_1, \dots, b_n) + C(c_1, \dots, c_n),$$

где КС – классификационная структура; А, В, С – категориальные основания ступеней классификации; а, в, с, д – классификационные признаки; $A(a_1, \dots, a_n)$ – типореппрезентирующая подструктура; $B(b_1 \dots b_n)$ – классо-реппрезентирующая подструктура; $C(c_1 \dots c_n)$ – видо-реппрезентирующая подструктура.

Ступенчатое построение классификационной структуры дает возможность последовательно переходить от основной (высшей в смысле уровня обобщения классификационных признаков) к дополнительной (низшей) классификации образовательных программ.

Принцип минимизации предписывает сведение классификационных признаков к некоторому рациональному минимуму. Сценарные характеристики образовательной программы имеют принципиальную особенность: они показывают программу как объект педагогического проектирования, дают необходимые представления о том, как ее разрабатывать. Центральная роль здесь отводится понятиям сценария и сюжета, посредством которых дается описание взаимосвязи основных компонентов образовательной программы и вместе с тем обозначаются ключевые моменты их разработки. При этом приходится преобразовывать исходные свойства и показатели образовательной программы в систему проектных характеристик с целью получения необходимого представления о том или ином типе, классе или виде образовательной программы.

Классификационная структура призвана обеспечить возможность оперирования необходимым и достаточным набором проектных характеристик. Рациональный минимум классификационных признаков обеспечивается, во-первых, за счет построения сценарной модели программы и, во-вторых, за счет последующей генерализации проектных характеристик в качестве классификационных признаков.

Определение и группирование проектных характеристик происходит с учетом функциональных связей между основными компонентами программы, поскольку только в этом случае последняя и может сохранить свою целостность или, как говорят методологи, системный статус. Последующий отбор классификационных признаков осуществляется путем генерализации проектных характеристик относительно основных компонентов программы. В итоге для каждой степени классификации устанавливается конгруэнтная пара «компонент образовательной программы – генерализованная проектная характеристика программы».

Принцип взаимобратимости указывает на взаимосвязь и взаимобратимость двух структур, имеющих разное назначение, – классификационной структуры образовательных программ и структуры сценарной модели образовательной программы.

Классификационная структура – это основной инструмент, посредством которого устанавливаются типологическое сходство и различие образовательных программ. Структура сценарной модели – препозиционная схема, которая в предельном виде систематизирует элементы и свойства образовательных программ и предназначена для их разработки и описания. Между классификационной структурой и структурой сценарной модели устанавливаются отношения взаимобратимости, что обнаруживается при построении классификационной структуры и непосредственно в ходе выполнения самих процедур классификации.

При разработке классификационной структуры, прежде всего, необходимо учитывать основные проектные характеристики образовательной программы ДПО. Такие представления дает сценарная модель программы, которая в этом случае выполняет функцию эталонного образца.

Несколько по-другому выглядят отношения классификационной структуры и структуры сценарной модели программы в процедурах типологической дифференциации существующих образовательных программ. Непосредственно в процессе типизации приходится учитывать

особенности соотнесения «вариативного» и «инвариантного» и, соответственно, те трудности, которые возникают в процессе прямого соотнесения вариативного содержания конкретных программ с классификационной структурой, имеющей инвариантные свойства. Особенно наглядно такого рода затруднения проявляются, если программы разработаны не в «сценарном ключе». Как правило, на практике данное обстоятельство приводит к необходимости развертывания дополнительного анализа образовательных программ с привлечением эталонной структуры сценарной модели. Сказанное означает, что для установления типовой принадлежности той или иной программы она вначале подвергается анализу и приводится в соответствие со структурой сценарной модели, а затем полученные характеристики сопоставляются с характеристиками классификационной структуры. Соответственно, в этом случае сценарная модель выполняет функцию «промежуточного звена» между классификационной структурой и конкретными программами, что позволяет упорядочить процедуры типологического описания и в значительной мере преодолеть трудности перехода от вариативного к инвариантному и обратно.

Следовательно, классификация программ может быть продуктивной только при наличии и корректном применении некоторого образца сценарной модели, соотносимой, с одной стороны, с уже существующими программами, а с другой – классификационной структурой образовательных программ, которая является универсальным вместилищем всего массива применяемых на практике программ.

Таким образом, принцип взаимобратимости предписывает прямое отображение структуры сценарной модели программы в характеристиках классификационной структуры при построении последней и обратное отображение классификационной структуры в сценарных характеристиках конкретных программ при их группировании. Чтобы осуществить такого рода взаимопереходы, необходимо иметь не только достаточно полный набор унифицированных характеристик и параметров сценарной модели образовательной программы, но также обеспечить их преемственность и сохранность непосредственно в системе исходных признаков при построении классификационной структуры.

Принцип категориальной сопряженности ориентирован на отбор классификационных признаков для включения их в классификационную структуру программ ДПО. Необходимо еще раз подчеркнуть, что ступени классификации, выделенные на базе дидактических категорий, задают «глубину классификации», очерчивают в наиболее общем виде семантическое пространство классификационного деления. Что же касается задачи формирования системы классификационных признаков, то для ее решения необходимо расширить содержательную базу дидактических категорий за счет привлечения определенного набора «сценарных понятий».

Построение необходимой системы признаков осуществляется в рамках содержательных отношений двух категориальных рядов. Первый ряд образуют категории, дающие целостное представление об образовательной программе: образовательная стратегия, образовательный процесс, образовательная технология. Во второй ряд включены основные категории, раскрывающие содержание сценария: сюжет, событие, ситуация, барьер. В логике взаимоотношений дидактических и сценарных характеристик программы представляется возможным выделить парные категории, которые задают содержательные рамки для формирования классификационных признаков. Такие категориальные пары должны отвечать требованиям: быть конгруэнтными, находиться в содержательных отношениях с другими парными категориями, представлять собой одну из ступеней проводимой классификации.

Закключение. Исследование показало, что необходимые практические и теоретические предпосылки для решения ключевых проблем классификации программ ДПО содержит сценарный подход.

При сценарном подходе логика развития образовательного процесса фиксируется специально спроектированным сюжетом, за которым стоит череда определенных событий и ситуаций, типов и видов профессионально-деятельностных барьеров и барьеров профессионально-личностного развития.

Методология сценарного подхода к классификации образовательных программ ориентирована на преодоление недостатков одномерного подхода, а именно: формирует системные представления о программе как объекте классификации; расширяет масштаб, критериальную базу и параметры классификации; наиболее полно учитывает особенности (прежде всего, сюжетно-композиционные, событийно-ролевые) программ ДПО; обеспечивает

более объективную оценку развивающего потенциала программ ДПО; учитывает достижения компетентностного подхода к построению и оценке образовательных услуг ДПО.

Представленные в работе концептуальные позиции и принципы сценарного подхода позволяют разработать трехуровневую классификационную структуру программ ДПО, задают важные методологические ориентиры для преобразования системы исходных проектных характеристик программы в систему классификационных признаков, что обеспечивает последовательный переход от основной (высшей) ступени классификации к дополнительной (низшей).

Примечания:

1. Мейен С.В., Шрейдер Ю.А. Методологические аспекты теории классификации // http://www.i-u.ru/biblio/archive/meyen_metod/.
2. Пантелеев Л.Н. Формирование производственной структуры машино- и приборостроительных предприятий и их подразделений. Дис. ... канд. эконом. наук. СПб., 2002.
3. Субботин А.Л. Классификация. М., 2001.
4. Тюнников Ю.С. Базовые конструкторы содержания дополнительного профессионального образования: методологические вопросы // Вестник СГУТиКД. 2010. № 2. С. 7-15.
5. Тюнников Ю.С. Сценарное моделирование программы дополнительного профессионального образования // Известия Сочинского государственного университета. 2012. № 3. С. 166-173.
6. Тюнников Ю.С. Проектирование содержания послевузовского дополнительного профессионального образования: концепция, проблемы, решения. Сочи: РИО СГУТиКД, 2010.
7. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002.
8. Учение А.А. Ухтомского о доминанте и современная нейробиология / Под ред. А.С. Батуева и др. Л.: Наука, 1990.
9. Беспалько В.Г. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
10. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе. М.: Высшая школа, 1990.

UDC 378

Conceptual Positions and Principles of Continuing Professional Education Programs Classification (Scenario Approach)

Yurii S. Tyunnikov

Sochi State University, Russia
Dr. (Pedagogy), Professor
E-mail: tunn@yandex.ru

Abstract. Continuing professional education programs classification depends on the features of the applied methodology. Classification methodology, developed with the use of 'time-based criteria' and 'goal-oriented criteria' and other single bases doesn't let to arrange all the education programs, applied in continuing professional education. The paper considers the possibilities of scenario approach application for continuing professional education programs classification, discloses its major notions, conceptual positions and principles. Three-level classification structure of continuing professional education programs, focused on serial transfer from the highest to the lowest classification level was developed

Keywords: Continuing professional education; continuing professional education programs; conceptual positions of continuing professional education programs classification; classification principles; tree-level classification structure.