

Сценарное моделирование программы дополнительного профессионального образования

Юрий Станиславович Тюнников

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26-а
Доктор педагогических наук, профессор

Аннотация. При разработке модульных программ дополнительного профессионального образования возникает проблема композиционного построения содержания, которая, по мнению автора, успешно решается средствами сценарного моделирования. В статье обсуждаются сценарная модель образовательной программы. Показано, что при сценарном подходе структура программы рассматривается как согласованная последовательность профессионально значимых событий, находящихся под воздействием особого рода барьеров, которые актуализируют саморегуляцию профессиональной готовности специалиста.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, образовательные модули, сценарная модель образовательной программы, элементная база программы, фокальные центры программы.

УДК 378

Обращение к сценарному подходу характерно сегодня для многих отраслей научного знания. Различные по своему характеру и содержанию сценарии используются в проектировании объектов новой техники [1], практике социально-экономического и научно-технического прогнозирования [2], процессах моделирования социально-культурного образа будущего технического объекта [3], при решении задач менеджмента и маркетинга [4], разработке стратегий и технологий образовательного процесса [5, 6, 7] и т.д.

Сценарное моделирование образовательной программы дополнительного профессионального образования (ДПО) служит задачам трансформации педагогических целей в учебное содержание. Оно дает проектное описание структуры содержания ДПО с позиции главных моментов учебного действия (ценностных, познавательных, коммуникативных и др.), вводит в условия ее разработки. Таково главное назначение сценарной модели образовательной программы, что в целом соответствует традиционному пониманию сценария как краткого изложения содержания пьесы в логике основного действия.

При модульной организации образовательного процесса сценарная модель дает представление о том, как устроена образовательная программа, каковы общие рамки отбора учебного материала, каким образом должно происходить его структурирование на начальном этапе проектирования. Выделим две центральные задачи, связанные с отбором и структурированием учебного содержания при модульном построении программы. Первая задача – это определение состава образовательных модулей. Вторая – определение последовательности и взаимосвязи модулей в общих рамках содержания программы.

В теории и практике дополнительного профессионального образования можно выделить две наиболее типичные схемы определения состава модулей образовательной программы. В первом случае состав модулей определяется согласно следующей последовательности: *цели ДПО – содержание образовательной программы – состав модулей*. При такой схеме сначала разрабатывается содержание программы, продиктованное некоторыми целевыми установками. Обычно для этого выполняется декомпозиция профессиональной деятельности или ее отдельных фрагментов. После этого сформированное таким образом содержание расчленяется на отдельные образовательные модули. Нередко в роли целевых ориентиров образовательной программы ДПО выступают отдельные элементы профессиональной деятельности, требования к знаниям, умениям и навыкам специалиста. Отправной точкой для дифференциации и формирования содержания образовательных модулей, как правило, служит общее представление об

учебной теме как завершенной в ценностно-смысловом и структурном отношении единицы учебного материала.

Вторая схема в большей мере соответствует логике: *цели ДПО – состав модулей – содержание модулей*. В данном случае разработка содержания ДПО изначально производится в фиксированном наборе модулей и уже на их основе формируется содержание всей образовательной программы. Достаточно распространена разновидность этого варианта, когда состав модулей формируется под те или иные фрагменты профессиональной деятельности. При этом содержание деятельности, представленное в соответствующих наборах знаний, умений и навыков, становится содержанием образовательных модулей (см., например, [8, с. 40-56]). В другом случае, также достаточно распространенном, подбираются дидактические средства, необходимые для развития профессиональной деятельности в том или ином аспекте, которые затем, исходя из представлений о формируемой деятельности, включаются в состав образовательных модулей. В практике ДПО чаще всего в качестве таких дидактических средств выступают различного рода тренинги.

Приведенные схемы разработки модульных программ имеют ограниченный характер, что объясняется, прежде всего, нерациональными стратегиями педагогического проектирования. Следствием таких стратегий являются методологические и проектные разрывы, которые возникают при переходе от этапа целепостановки образовательной программы к этапу формирования ее модульной структуры. В случае первого варианта они обнаруживаются в системе проектных решений на двух важнейших участках: «цели ДПО – содержание образовательной программы», «содержание образовательной программы – состав образовательных модулей». При реализации второго варианта разрывы происходят на аналогичных участках: «цели ДПО – состав образовательных модулей», «состав образовательных модулей – содержание образовательных модулей». Рассогласование целей и содержания ДПО, произвольный состав модулей, их слабая согласованность – все это, безусловно, отражается на качестве образовательной программы.

Названные разрывы, как показывает анализ, возникают вследствие прямого наложения содержания профессиональной деятельности (чаще всего – фрагментированного) на содержание образовательной программы. Такие разрывы не могут быть восполнены целевыми установками ДПО, моделями специалиста (или отдельными профессиографическими характеристиками), модельными представлениями об общей логике образовательной программы или учебной теме как структурной единице содержания. Тем не менее следует все же признать, что на практике вопросы состава и компоновки содержания модулей в ряде случаев решаются достаточно успешно. И здесь, безусловно, нужно воздать должное опыту и интуиции разработчиков образовательных программ.

Значение сделанных замечаний состоит главным образом в том, что они подготавливают почву для постановки и решения проблемы модульной организации содержания программы ДПО в рамках сценарного подхода.

Прежде всего следует констатировать, что содержание программы ДПО имеет свою вполне определенную исходную элементную базу. Ее образует все то, что должно быть выделено в ходе анализа профессиональной готовности специалиста в качестве «строительного материала» программы ДПО (виды профессиональной деятельности, профессиональные задачи, профессиональные ситуации, барьеры профессиональной деятельности, барьеры профессионально-личностной саморегуляции, профессиональные знания, умения, навыки и др.). Для реализации идей сценарного подхода, очевидно, следует определенным образом упорядочить исходную элементную базу, придав ей характер целеориентированной структуры.

Казалось бы, задача проектирования достаточно понятна и определена в полном объеме: нужно интегрировать все то, что образует элементную базу образовательной программы (виды профессиональной деятельности, профессиональные задачи, профессиональные ситуации и т.д.), следуя целевым установкам программы и общим представлениям о сценарии. Вместе с тем по ходу дела возникает череда неординарных вопросов: о какого рода сценариях может идти речь в данном случае? Что представляет собой структура учебного содержания с точки зрения сценарного подхода? В каком случае такая структуры будет отвечать заявленным целевым установкам программы? Каковы

основания интеграции, производимой в процессе сценарного моделирования образовательной программы? Какими должны быть результаты такой интеграции?

При сценарном моделировании образовательной программы ДПО следует различать, прежде всего, сценарии двух видов – сценарии профессиональной готовности специалиста и сценарии образовательной программы. Сценарий профессиональной готовности устанавливает степень соответствия квалификации специалиста актуальным требованиям производства. Сценарий образовательной программы дает описание структуры дидактически организованных действий, производимых в заданном культурно-образовательном пространстве и изменяющих состояние обучаемых (в данном случае – состояние профессиональной готовности) в соответствии с поставленными целями. Соответственно, сценарное моделирование программы – это способ построения содержания программы в виде череды событий, каждое из которых связано с определенными учебными действиями. Вместе с тем нельзя упускать из виду то обстоятельство, что содержание образовательной программы может выражаться самыми разными способами, зачастую сознательно использующими возможность имплицитного выражения тех или иных моментов. В программе может ничего не говориться о событиях, в которые вовлекаются обучаемые, трудностях профессиональной деятельности или проблемах, которые в этой связи предстоит решать. Однако и в этом случае в сценарии образовательной программы все равно должна содержаться информация, необходимая для реализации принципов сценарного подхода.

Если исходить из того, что сценарная модель должна давать необходимые представления о модульной организации образовательной программы, то интеграция должна приводить, как минимум, к трем основным результатам.

Первым ее результатом становится дедуктивная картина основного дидактического действия, того, с чем связаны целевые установки образовательной программы. Такая интеграция строится на ценностно-смысловой основе и непосредственно опирается на результаты анализа профессиональной готовности специалиста. Взятый из практики типовой сценарий профессиональной готовности интерпретируется в контексте дидактических задач преодоления квалификационного дефицита, что позволяет сформировать сценарий образовательного процесса.

Другим результатом должны стать так называемые фокальные центры (т.е. центры, находящиеся в фокусе внимания), которые в рамках основного дидактического действия стягивают элементную базу образовательной программы в ограниченное число содержательных опор. Производимая в этом случае интеграция базируется на представлениях о фокальных центрах и предполагает функционально-содержательное преобразование исходного материала в контексте такого рода представлений.

Следующим важным результатом интеграции должен стать состав образовательных модулей и их согласованная последовательность. Для этого нужно обратиться к фокальным центрам и на этой основе определить состав модулей, структурировать их содержание, установить преемственные связи между ними. Производимая в этом случае интеграция строится на логико-смысловой основе, другими словами, на основе того, что можно называть дидактическим сюжетом.

Как видим, проблема модульной организации содержания ДПО вначале встает в виде вопроса о квалификационном дефиците и способах его преодоления, что предполагает согласование исходного сценария профессиональной готовности специалиста и сценария образовательной программы. Затем эта же проблема возникает в связи с реализацией сценарного плана образовательной программы в виде набора фокальных центров. В завершении проблема обсуждается в связи задачей преобразования фокальных центров в содержание определенным образом взаимосвязанных модулей.

Такова в общих чертах логика сценарного моделирования образовательной программы ДПО, которая соответствует методологической схеме *«цели ДПО – сценарная модель образовательной программы – состав модулей – содержание модулей»*.

Как видим, в отличие от ранее приведенных схем построения программы ДПО в данной схеме в качестве нового звена появилась сценарная модель, которая определяет фокальные центры программы и структуру всего учебного содержания.

Прежде чем говорить о том, что представляют собой фокальные центры образовательной программы и каким образом их следует использовать при определении состава и взаимосвязи модулей, назовем общие требования, которым они должны отвечать.

Первое и основное: фокальные центры должны быть адекватными конечным задачам образовательной программы и отвечать в своей совокупности требованиям необходимости и достаточности.

Второе: фокальные центры, используемые в проектных целях, должны занимать пограничное положение между двумя принципиально разными реальностями – профессиональной деятельностью в ее конкретной специфике и образовательным процессом в специфике ДПО – и определенным образом в них интегрироваться. В этом случае они будут выполнять связующую функцию и отвечать требованиям перевода целевых установок образовательной программы в состав и содержание образовательных модулей. Необходимо заметить, что такая бинарная принадлежность фокальных центров указывает на их личностно-деятельностный характер.

Третье: по своему содержанию фокальные центры должны формироваться как взаимодополняющие структуры и давать необходимые представления об их возможном взаимодействии в контексте целевых установок образовательной программы. В этом случае отбор и обсуждение вариантов сочетания образовательных модулей можно проводить в двух ключевых ракурсах: во-первых, в ракурсе структурных характеристик профессиональной готовности и, во-вторых, в ракурсе ожидаемых результатов образовательного процесса, включая наиболее значимые результаты саморегуляции профессионально-личностного развития.

Ранее проведенное исследование позволяет заключить, что названным требованиям более всего соответствуют фокальные центры, содержание которых раскрывает понятийная диада «**барьер** – **событие**» (см. [9]). Остановимся на этом, с нашей точки зрения, принципиальном моменте.

В последнее время понятие «событие» активно разрабатывается представителями различных наук: философами, социологами, культурологами, педагогами, психологами и др. Особую актуальность оно приобрело в междисциплинарных исследованиях проблем творческой самореализации и обретения человеком смысла жизни. Психологи отмечают, что переход от внешнего к внутреннему совершается в том случае, если человек переживает его как свое собственное событие. Как образно выразился Дж. Келли, на событиях "не выгравировано их значение" [10]. Человек сам определяет для себя значимость каждого события. "Каждый человек рассматривает поток событий своей жизни через призму своих представлений" [Там же]. Справедливо в этой связи замечание И. Шкуратовой: «Событие начинает оказывать воздействие на человека только после того, как он его проинтерпретировал. Таким образом, все люди являются пленниками своих интерпретаций, но позитивный вывод из этого утверждения состоит в том, что человек может изменить свою жизненную ситуацию, всего лишь пересмотрев собственное представление о ней» [11].

В последнее время понятие «событие» начинает обогащаться осознанием факта неразрывной связи и взаимной обусловленности человеческого «Я» и окружающей среды. Так, проектирование событий в современных концепциях архитектуры смыкается (независимо от сознательных устремлений авторов) с идеями социального проектирования, где объектом разработки оказываются не только предметно-пространственная среда в ее физической сущности, но и процессы жизнедеятельности человека как органической части социального бытия [12, с. 81].

Событие – это не только результат некоторого процесса, но и сам процесс. Развитие профессиональной готовности в ее основных формах идет рациональным путем смены личностно-значимых событий, является своеобразным результатом их синергетического воздействия. Логика чередования личностно-значимых событий наиболее привлекательна в дидактическом отношении. Именно в этой логике следует рассматривать развитие профессиональной готовности специалиста и проектировать смысловое развертывание содержания программы ДПО.

Какое содержание приобретает понятие «событие» при разработке сценарной модели образовательной программы? В интерпретации данного понятия мы придерживаемся точки зрения, согласно которой главным источником возникновения и развертывания личностно-значимого события выступают определенного рода барьеры. Главное отличие таких

барьеров заключается в том, что они генерируют в высшей психической деятельности «господствующий очаг возбуждения» (по А.А. Ухтомскому).

«Господствующие очаги возбуждения» рассматриваются А.А. Ухтомским и его последователями в качестве одной из основополагающих характеристик высшей психической деятельности – доминанты. В современной трактовке доминанта представляет собой временно господствующую рефлекторную систему, которая обуславливает работу нервных центров и тем самым придает поведению определенную направленность [13, с. 110]. Доминанта, по мнению А.А. Ухтомского, предложившего этот термин, играет основополагающую роль в предметном мышлении ученого (писателя и т.д.). В высшей психической деятельности доминанта как господствующий очаг возбуждения «может служить источником «предубеждения», «ненавязчивых образов», она дает ученому то маховое колесо, «руководящую идею», «основную гипотезу», которые избавляют мысль от толчков и пестроты и содействуют сцеплению факторов в единый опыт» [14, с. 17]. Сказанное в полной мере относится ко всем представителям квалифицированного труда.

Всеобъемлющая роль барьеров в деятельности как таковой обоснована Р.Х. Шакуровым. Исследователем разработана динамическая структура деятельности, основой которой выступают барьеры. Эффективность любого вида деятельности, по мнению Р.Х. Шакурова, обусловлена умением человека преодолевать возникающие в ней барьеры [15, с. 5]. В предлагаемой трактовке барьер рассматривается как элемент системы: «В общей форме понятие «барьер» можно определить как такое отношение между элементами системы, которое ограничивает свободу одного из них» [Там же, с. 5].

Правомерно сделать вывод, что мы имеем дело с особым классом событий, отличительным признаком которых является наличие барьеров, связанных с профессиональной деятельностью, преодоление которых имеет для работника личностную значимость. События, личностная значимость которых находится под воздействием барьеров, назовем **барьеро-событием**.

По сути, барьеро-событие есть элементарный процесс перехода личности из одного состояния в другое. Как правило, барьеры вызывают состояние затруднения (познавательное, поведенческое, мотивационное (борьба мотивов), эмоциональное и иное) и требуют от человека мобилизации его интеллектуальных, физических и духовных сил. В свою очередь события, вызванные барьерами или процессом их преодоления, актуализируют при определенных условиях состояние продуктивной самооценки, стремление к самореализации и саморазвитию. Вместе с тем события могут сопровождаться негативными проявлениями на уровне психологических реакций, временами даже приводить к нарушению здоровья (например, так может произойти в случае неожиданной потери работы). Психологическая, психофизиологическая и физиологическая цена отдельно взятых барьеро-событий для разных людей неодинакова. Она различается также в зависимости от особенностей профессиональной деятельности.

Приведем примеры барьеро-событий, связанные с содержанием и процессом труда и вызывающие изменения в структуре профессиональной готовности специалиста (здесь мы не ставим специальных задач по дидактической интерпретации барьеро-событий или их группировке согласно требованиям педагогического проектирования).

- Трудоустройство в условиях повышенных требований конкурентной среды.
- Изменение существенных условий труда работника.
- Изменение содержания профессиональной деятельности в случае перехода от простых работ к сложным.
- Изменение функций и ролей работника в случае изменения его профессионального статуса.
- Решение сложной проблемы в сфере профессиональной деятельности.
- Принятие сложного и ответственного решения в сфере профессиональной деятельности.
- Выполнение сложного производственного задания.
- Продуктивные альтернативные действия на рабочем месте.
- Выбор линии профессионального поведения.
- Положительный или отрицательный отклик супервизора (типа руководителя следующего ранга) на результаты профессиональной деятельности.

- Выбор перспективной цели профессионального саморазвития.
- Ролевой конфликт в сфере профессиональной деятельности.
- Эффективное управление трудовым конфликтом.
- Эффективная аргументация принятой позиции, предлагаемого решения.
- Эффективное взаимодействие в управленческой команде.
- Позитивное влияние на коллег в условиях сложной профессиональной ситуации.
- Проведение результативных переговоров.
- Успешная презентация инновационного проекта.
- Преодоление трудностей профессиональной самоидентификации.
- Преодоление трудностей самопроектирования профессионального саморазвития.
- Принятие ценностных установок профессионально-личностного саморазвития.

Двуединная природа барьеро-события обнаруживается в диалектических моментах взаимоперехода барьера и события друг в друга. Барьеры могут предшествовать событию, являться их источником, а событие – быть не только закономерным результатом их преодоления, но и служить предпосылкой для возникновения череды новых барьеров. Взаимозависимость барьеров и событий обнаруживается в их преемственной смене и чередовании в ситуациях изменения карьерной траектории, ситуациях принятия ответственного решения, ключевых моментах поисковой деятельности, многоуровневого проектирования сложных объектов и др.

Например, успешное преодоление работником барьеров, связанных с постановкой и решением производственной проблемы, субъективно воспринимается как значимое событие. Такое событие может послужить толчком к дальнейшей инновационной деятельности, постановке новых проблем, преодолению новых барьеров.

Еще пример. Назначение на новую должность или переход в новую профессиональную среду, безусловно, является для работника личностно-значимым событием, которое, как правило, сопровождается адаптационными барьерами, преодоление которых в свою очередь порождает новое событие.

Как видим, интересующие нас события находятся под воздействием барьеров, связанных с выполнением профессиональной деятельности в ключевых ее моментах, имеют профессионально-личностный смысл и актуализируют механизмы саморегуляции профессиональной готовности специалиста.

При разработке сценарной модели образовательной программы барьеро-события предстают в виде проектных образов. В содержательном, функциональном плане они моделируют реальные или возможные события в сфере профессиональной деятельности, а в личностном, результативном – обращены к профессиональной готовности специалиста, к ожидаемым (прогнозируемым) изменениям в ее структуре. Именно в таком контексте следует использовать понятие барьеро-события при разработке сценарной модели образовательной программы.

Уровень детализации барьеро-событий должен быть достаточным для сценарного моделирования образовательной программы. Содержательно емкие барьеро-события профессиональной деятельности могут быть разбиты на более мелкие, укладывающиеся в рамки одной итерации.

В ряде случаев дифференцируемые в проектных целях барьеро-события могут соответствовать некоторой выбранной метафоре.

Сценарное моделирование образовательной программы в виде барьеро-событий открывает перспективу для более продуманной организации содержания ДПО. Появляется возможность композиционного построения программы в логике разворачивания наиболее значимых в профессиональном и личностном отношениях барьеро-событий. Композиционную организацию учебного материала в этом случае регламентируют сюжеты, наличие которых уже само по себе является значительным шагом в сторону систематизации и структурной организации содержания ДПО.

Покажем, как используются сценарная модель при построении модульной образовательной программы ДПО (см. рис. 1).

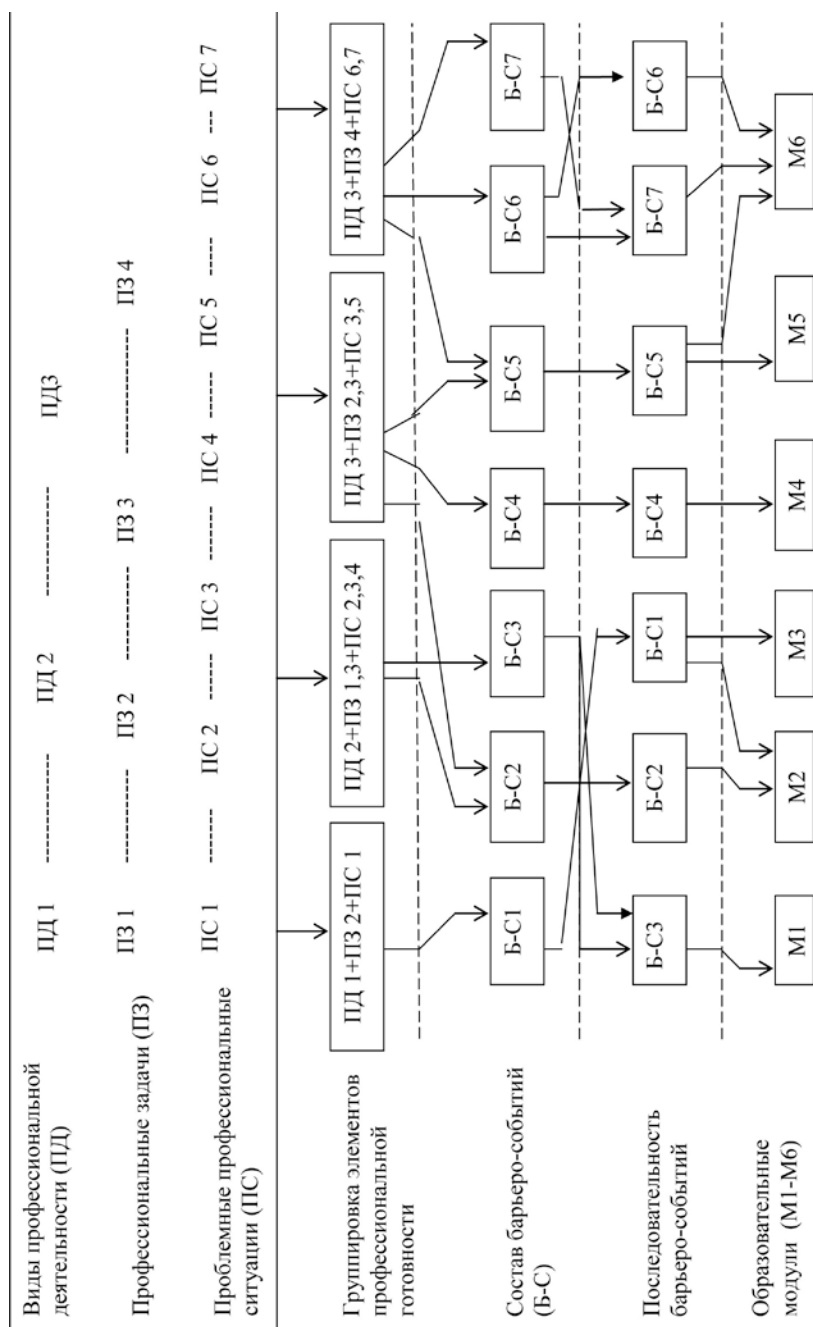


Рис. 1. Реализация сценарной модели при разработке программы ДПО (условная реализация).

В приведенной сценарной модели барьеро-события выстраиваются в определенной логике согласно событийному сюжету образовательной программы. Один из наиболее важных моментов разработки сюжета образовательной программы заключается в интерпретации ее элементной базы (профессиональных ролей и функций, видов профессиональной деятельности, профессиональных задач, проблемных профессиональных ситуаций) в терминах барьеро-событий. Общие представления о содержании барьеро-событий – это основная предпосылка для спецификации образовательных модулей. Не располагая такими представлениями, преступать к составлению сценарного плана образовательной программы не имеет смысла. То же самое можно сказать и в отношении сюжета образовательной программы. Если представление о содержании барьеро-события позволяет установить основной набор образовательных модулей, подлежащих разработке, то без представления о сюжете нельзя ничего сказать об их содержательной взаимосвязи.

Завершая изложенное, можно заключить, что сценарное моделирование образовательной программы выполняет в системе проектных решений свои вполне

определенные задачи. На базе сценарного подхода разрабатываются рациональные варианты программы, осуществляются последующие шаги, связанные с более детальной проработкой комплекса дидактических материалов и применяемых образовательных технологий.

Примечания:

1. Быков В.П. Методика проектирования объектов новой техники. М.: Высш. Шк., 1990.
2. Лисичкин В.А. Теория и практика прогнозирования. М., 1972.
3. Лазарев Е.Н. Дизайн машин. Л.: Машиностроение. Ленингр. отделение, 1988.
4. Комаров В.Ф. Управленческие имитационные игры. Новосибирск: Наука. Сиб. Отделение, 1980.
5. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Сценарный подход в педагогическом взаимодействии // Школьные технологии. 2004. № 3; Tyunnikov Yu.S. Conceptual Knowledge in Pedagogy: Taxonomical Environment and Classification Structure // European Journal of Contemporary Education, 2012, Vol.(1), № 1.
6. Тюнников Ю.С., Крылова В.В. Методология целеполагания образовательной программы // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. № 2 (20).
7. Казаков И.С. Научно-методическое обеспечение персонифицированного обучения в педагогическом вузе // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2011. № 1.
8. Третьяков Л.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. М., 1997.
9. Тюнников Ю.С. Проектирование содержания послевузовского дополнительного профессионального образования: концепция, проблемы, решения: Монография. Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2010.
10. Kelly G. The Psychology of Personal Constructs. N.Y., 1955, vol. 1.
11. Шкуратова И. Когнитивная сложность как основа толерантного мышления // Источник: <http://www.tolerance.ru>.
12. Валев П. Города будущего / Пер. с болг. С.Д. Ланской; Под ред. А.Э. Гуртнова. М.: Стойиздат, 1985.
13. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990.
14. Ухтомский А.А. Учение о доминанте / Избранные труды. Л., 1978.
15. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1.

Scenario Simulation Programs for Extra-Curriculum Activities

Yuri S. Tyunnikov

Sochi State University, Russia
26a, Sovetskaya st., Sochi, 354000
Dr. (Pedagogy), Professor

Abstract. When the module programs for extra-curriculum education are being developed, the need for content composition planning emerges. According to the author, the issue is easily handled through the means of scenario simulation. The scenario model for educational program is discussed in the article. It is demonstrated, when scenario-type approach is applied, the program structure is considered as a coherence of professionally important events.

Keywords: extra-curriculum education, educational pattern, scenario model of educational program, base program, focal centers of the program.

UDC 378