

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Екатеринбург
РГППУ
2017

УДК 378.1
ББК Ч448.988
А 40

Авторы:

О. Б. Акимова, Е. М. Дорожкин (гл. 1); Г. П. Сикорская (гл. 2); И. В. Осипова,
О. В. Тарасюк (гл. 3); Е. Д. Колегова (гл. 4); Н. К. Чапаев (гл. 5); Е. Ю. Бычкова (гл. 6);
В. А. Чупина (гл. 7); И. В. Никитина, Н. В. Степанова (гл. 8)

Акмеологические аспекты сетевого взаимодействия в системе профессионально-педагогического образования: монография / под. ред. А 40
О. Б. Акимовой. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т»,
2017. 157 с.

ISBN 978-5-8295-0536-3

Монография посвящена рассмотрению вопросов и проблем сетевого взаимодействия в сфере высшего образования, в системе повышения психолого-педагогической квалификации работников образования, а также акмеологическим аспектам современных педагогических технологий.

Предназначена преподавателям и аспирантам.

УДК 378.1
ББК Ч448.988

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор В. А. Фёдоров (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); доктор педагогических наук, профессор Т. С. Табаченко (ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»)

ISBN 978-5-8295-0536-3

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2017
© Авторы, указанные на обороте
титального листа, поглавно, 2017

Введение

Коллективная монография «Акмеологические аспекты сетевого взаимодействия в системе профессионально-педагогического образования» призвана поставить и решить некоторые вопросы современного российского образования, в том числе проблемы повышения квалификации работников системы профессионального и высшего образования.

Актуальность темы исследования обусловлена происходящими в России изменениями в системе образования, принятием нового закона «Об образовании в Российской Федерации» и впервые утверждённым в стране профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», что ведёт к переосмыслению роли преподавателя в образовательном процессе как модератора и коуча, к переоценке уровня его квалификации (не только предметной, но и психолого-педагогической), а как следствие – совершенствование системы повышения психолого-педагогической квалификации преподавателя. В связи с этим отметим, что одной из важнейших задач образовательной политики государства на современном этапе выступает организация всестороннего партнерства образовательных организаций. На первый план, как нам представляется, выдвигается идея формирования системы сетевого взаимодействия образовательных организаций, в том числе и в области повышения квалификации педагогических кадров, создания сетевой образовательной программы повышения квалификации работников образования и франчайзинговых программ повышения квалификации.

Сетевое взаимодействие позволяет сотрудничающим организациям: распределять образовательные, кадровые, материально-технические, методические и др. ресурсы при общей задаче – реализации программ повышения квалификации или программ профессиональной переподготовки; использовать общие ресурсы сети для нужд каждой образовательной организации-участника; опираться на инициативу, результаты исследований научных школ, методические разработки каждого участника сетевого взаимодействия; осуществлять непосредственный контакт участников процесса; выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели; разрабатывать единое содержание и единые требования к программам, что позволяет совершенствовать систему повышения квалификации и профессиональной переподготовки как часть системы дополнительного образования, поскольку сеть создается на добровольной основе и поддерживается общими целями, задачами, проблемами и интересами всех членов сети.

Сетевое взаимодействие в системе образования рассматривается в качестве одного из актуальных ресурсов инновационного развития российского образования, поскольку позволяет продвигать продукты инновационной деятельности на рынок образовательных услуг не только образовательных организаций, но и промышленных предприятий, что способствует формированию здоровой конкуренции образовательных организаций, привлечению дополнительного финансирования на развитие организации, получению независимой или общественной экспертизы собственных программ и разработок, расширению перечня образовательных программ и услуг для работников образования, в том числе для учебных центров при промышленных предприятиях, для корпоративных учебных заведений и др.

Сетевое взаимодействие в том числе в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки предполагает создание сетевых образовательных программ и совместных образовательных программ, формирование сетевой формы реализации программ, разработку и реализацию франчайзинговых программ (программ, предполагающих передачу одной организацией другой права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой контроль качества подготовки), привлечение к реализации программ ведущих специалистов образовательных организаций и промышленных предприятий.

Сетевая форма организации и реализации образовательных программ может быть представлена как разноуровневая модель, в основу построения которой взято «облачное» конструирование. Сетевая форма повышения квалификации позволяет формировать акмеологически ориентированную систему подготовки и переподготовки работников образования, которая основывается на следующих составляющих: акмеологической концепции индивидуальности; акмеологической концепции педагогического мастерства; акмеологической концепции здоровья; акмеологическом сопровождении; акмеологическом консультировании.

Как известно, в педагогической интерпретации акмеология является наукой, которая изучает развитие человека на ступени взрослости и достижения им вершины в этом развитии как индивида, как личности и как субъекта деятельности – профессионала, поэтому обращение к вопросам педагогической акмеологии актуально и для системы повышения квалификации работников образования.

Акмеологический подход в современной системе образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование реализации творческого потенциала, выявление и плодотворное использо-

вание личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности педагога. Педагогическое мастерство является способом бытия педагога и осуществимости потенциала его индивидуальности, а также условием для восхождения к достижению «акме». Педагогическое мастерство и профессионализм педагога – это интегральные характеристики личности педагога. Педагогические задачи, которые приходится решать педагогу, всегда нестандартны и полифункциональны. Педагогическая деятельность включает много различных видов и направлений деятельности: обучающая, развивающая, воспитывающая, диагностическая, коррекционная, консультативная, управленческая, организационная, рефлексивная и т. д. Сетевое взаимодействие будет способствовать совершенствованию подготовки и повышению психолого-педагогической квалификации специалистов в связи с осознанным восхождением личности к высокому уровню компетентности и профессиональному мастерству.

Решению этих и многих других вопросов и посвящена коллективная монография.

Раздел 1. ПРОБЛЕМЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Глава 1. Основные концептуальные подходы к формированию устойчивого сетевого взаимодействия организаций профессионально-педагогического образования

Переход Российского образования на компетентностную парадигму развития предъявляет новые требования к разным аспектам образовательной деятельности, которые закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [5], федеральных государственных образовательных стандартах, регулируются нормативно-правовыми инструментами. Одновременно с этим открываются и новые возможности у всех субъектов образования, которые отражают изменившиеся социально-экономические условия развития общества, все возрастающего потока информации в образовательное пространство, широко внедряемые ИТ-технологии не только в образовательный процесс, но и в управление образовательными системами. Становится нормой дистанционное и электронное обучение. Особенно важным для огромного пространства России и формирования единого образовательного пространства является закрепленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года возможность выбора индивидуальной траектории обучения с использованием ресурсов всего российского образовательного пространства через сетевые формы реализации образовательных программ. Именно сетевые формы дают возможность обучающимся на любой ступени обучения и любом уровне использовать ресурсы нескольких образовательных организаций, в том числе иностранных. Концепция ООН «Образование через всю жизнь», закрепленная в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, позволяет включаться в процесс для приобретения или повышения образовательного статуса в любом возрасте. Названные выше некоторые новые возможности образования значительно расширяют образовательные ресурсы обучающихся.

Следует отметить, что новая парадигма Российского образования и следование принципам Болонского процесса вносят определенные коррективы во взаимодействие образовательного сообщества и сообщества работодателей. Разработанная «Национальная рамка квалификаций России» (далее – НРК) должна явиться инструментом сопряжения сферы труда и сферы образования,

что принципиально важно для профессионального, в том числе профессионально-педагогического образования.

В НРК так же, как и в реально работающей с конца прошлого века Европейской рамке квалификаций, включены дескрипторы общей компетенции, умений и знаний. Они раскрываются через соответствующие показатели профессиональной деятельности: широту полномочий и ответственности, сложности и наукоемкости деятельности. НРК является основой разработки Национальной системы квалификаций, куда входят профессиональные стандарты, отраслевые рамки квалификаций, национальная система оценки результатов образования и сертификации для обеспечения признания квалификаций на национальном и международном уровнях.

Результаты образовательной деятельности должны соответствовать уровням, которые задаются НРК и профессиональными стандартами. Таким образом, компетентностная парадигма российского образования приводит к соответствию образовательных и профессиональных стандартов, квалификацию и компетенцию, в целом усиливает ответственность за результаты образования образовательного сообщества и сообщества работодателей, сближая их интересы в улучшении качества образования [3, с. 34-35].

Следует признать, что обе стороны данного процесса находятся в поиске путей, реально обеспечивающих удовлетворение потребностей в качественном образовании, развитии основного ресурса общества, которым может стать только хорошо обученное, стратегически ориентированное на поступательное развитие, быстро адаптирующееся к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни активное молодое население страны.

Однако следует отметить, что в различных видах, структурах, составляющих российскую систему образования, имеются общие проблемы в решении поставленных задач. Имеются и более частные проблемы, связанные с особенностями той или иной отрасли, уровня или вида профессионального образования. Научно-педагогическому сообществу, связанному с профессиональным образованием, предстоит эти новые явления не только осмыслить, но и реализовать в своей педагогической деятельности.

Нами рассматриваются проблемы оптимизации, повышения качества и имиджа профессионально-педагогического образования, поиска путей создания единого научно-образовательного пространства этого вида профессионального образования в новой парадигме образования.

Одним из наиболее продуктивных механизмов реализации этих задач видим в устойчивом сетевом взаимодействии между образовательными учрежде-

ниями, ведущими подготовку педагогов и мастеров профессионального обучения, научными и производственными коллективами, бизнес-сообществом, социумом, другими хозяйствующими территориальными субъектами, заинтересованными во взаимодействии.

Такое взаимодействие предполагает генерацию инновационной среды, науки и бизнеса, способствует повышению качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, оказывая позитивное влияние на повышение качества профессионального обучения, для которого и осуществляется профессиональная подготовка педагогов и мастеров профессионального обучения.

Следует признать, что данное направление профессионального образования имеет свою специфику, которую необходимо учитывать, решая общие проблемы, возникшие с переходом образования на компетентностную парадигму, и частные отраслевые, связанные с реализацией задач профессионального обучения в новых социально-экономических условиях, направленного на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессиям рабочего или должности служащего без изменения уровня образования [1].

Не представляется возможным перечисление даже большинства из задач, которые предстоит решать, поэтому остановимся лишь на тех, которые лежат на поверхности, но требуют особого внимания, позитивное же их решение возможно с помощью создания устойчивого сетевого взаимодействия всех заинтересованных субъектов процесса взаимодействия.

К таким мы, например, относим широкий спектр профилей направления подготовки «Профессиональное обучение по отраслям», включающего 18 отраслей, для которых необходимо подготовить профессионально-педагогические кадры: сельское хозяйство; металлургия; машиностроение и металлообработка; энергетика; электроника, радиотехника, связь; строительство; транспорт; добыча и переработка полезных ископаемых; производство продовольственных продуктов; производство потребительских товаров; химическое производство; экономика и управление; сервис; декоративно-прикладное искусство и дизайн; воспроизводство и переработка лесных ресурсов; правоведение и правоохранительная деятельность; полиграфия; информатика и вычислительная техника.

Этот перечень, далеко не полный для удовлетворения только хозяйственной жизни страны уже сегодня. Он будет дополняться и изменяться в связи с

развитием экономики, появлением новых профессий рабочих и должностей служащих, что в свою очередь повлечет расширение спектра образовательных программ и профессиональных стандартов, условий их реализации, учитывая в том числе и региональную специализацию хозяйственной деятельности. Подобные явления в жизни страны, несомненно, будут отражаться на содержании подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения, на разработке образовательных и профессиональных стандартов, нормативно-правовой базы и учебно-методического сопровождения.

Отметим также многообразие типов учреждений и организаций, осуществляющих профессиональное обучение. Сюда относятся не только профессиональные лицеи, училища, колледжи, но и учебные центры профессиональной квалификации и производство, инфраструктурные учреждения и организации.

Причем учебные центры профессиональной квалификации могут создаваться в различных организационно-правовых формах юридических лиц или в качестве структурных подразделений юридических лиц. Специфика профессиональной деятельности в таких условиях должна быть отражена в подготовке педагогов и мастеров профессионального обучения. Устойчивое же сетевое взаимодействие разного типа образовательных структур позволит более качественно и адекватно решать возникающие образовательные и управленческие проблемы.

В утвержденных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273 ФЗ от 29 декабря 2012 года уровнях профессионального образования отсутствует уровень начального профессионального образования, для которого в основном велась подготовка профессионально-педагогических кадров. Этот уровень профессионального образования трансформирован в среднее профессиональное образование, за которым законодательно закреплена подготовка квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена по всем отраслям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также для удовлетворения личности в углублении и расширении образования.

Таким образом, профессионально-педагогическому образованию предстоит освоить новые образовательно-педагогические функции, связанные с обучением будущих рабочих или служащих и в рамках среднего профессионального образования.

Немаловажным является тот факт, что психолого-педагогическая составляющая подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения должна быть ориентирована на разнообразие возрастных групп обучающихся, что должно учитываться в выборе методов и образовательных технологий обучения

и воспитания, особенно при сетевой реализации образовательных программ. Устойчивое же сетевое взаимодействие учреждений профессионально-педагогического образования и профессионального обучения позволяет объединять ресурсы, помогающие выявлять и решать проблемы, связанные с данной особенностью обучающихся в системе профессионального обучения.

Отметим также, что предпрофильное и профильное обучение на уровне основного общего и среднего общего образования в недалеком будущем станет массовым и востребует педагогов и мастеров профессионального обучения как субъектов среднего общего образования, поэтому необходима их специальная профессиональная подготовка.

Отмеченная выше лишь некоторая специфика профессионально-педагогического образования свидетельствует о том, что необходим поиск новых подходов развития профессионально-педагогического образования, которое могло бы быстро, адекватно и стратегически реагировать на социально-экономические и образовательные вызовы и риски, искать пути сближения с сообществом работодателей, опережать их потребности в новых профессиях рабочих и должностях служащих, предлагать новые направления подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения, становится все более открытым научно-производственно-образовательным сообществом, интегрирующим интересы обучающихся, научно-педагогических кадров образовательных учреждений, реализующих программы подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения, бизнес-сообщества и общественного производства. Особенно необходимо учитывать перспективы развития основных видов экономической деятельности и их требования к подготовке рабочих кадров, специалистов среднего звена, а также требования к подготовке, переподготовке и повышению квалификации профессионально-педагогических кадров.

Отметим, что понятие «сетевое взаимодействие» и практика его применения в разных видах деятельности, в том числе и в индивидуальных коммуникациях, известна достаточно широко. Назовем, к примеру, многогранные и многофункциональные социальные сети интернет-сообщества, сетевые торговые, транспортные организации и предприятия. В образовательном пространстве явление сетевого взаимодействия также присутствует. Накоплен положительный опыт сетевого взаимодействия образовательных организаций, примеры которого будут представлены ниже. Здесь бы мы хотели обратить внимание на черты и характеристики сетевого взаимодействия, которые можно назвать общими. Присущие данному социальному явлению, они помогают эффективно решать поставленные общие цели в любой сфере деятельности. Исследователь данного

социального феномена М.М. Чучкевич, давший определение сетевой организации и описавший ее основные характеристики, считает, что сеть строится на индивидуальном прогрессе каждого субъекта сети, не достижимом за ее пределами. Взаимодействие возникает непосредственно по линиям актуальной потребности в сотрудничестве, а возникающие связи носят добровольный характер, поле конкуренции постепенно сменяется полем сотрудничества. К важным составляющим сетевого взаимодействия М.М. Чучкевич относит феномен рычага. Рычаг, по мнению автора, обеспечивает повышенную эффективность системы взаимодействия для достижения поставленной цели. Он выделяет такие рычаги как статусные, информационные, коммуникационный, ресурсный [6, с. 24-32].

Приведем некоторые примеры сетевого взаимодействия в конкретных образовательных учреждениях и сообществах заинтересованных субъектов профессионального, профессионально-педагогического и общего образования, которые напрямую или косвенным путем решали проблемы профессионального обучения. К продуктивному, устойчивому учебно-методическому сетевому взаимодействию можно отнести работу учебно-методического объединения профессионально-педагогического образования (УМО по ППО), которое включает более 200 образовательных организаций России, в том числе 135 вузов и около 90 колледжей. В него входят не только профильные профессионально-педагогические образовательные учреждения высшего и среднего профессионально-педагогического образования, но и учреждения иного профиля, включая педагогические, технические, гуманитарные вузы и колледжи, в которых реализуются образовательные программы подготовки педагогов и (или) мастеров профессионального обучения. УМО по ППО и его структурные единицы – научно-методические советы (НМС УМО по ППО) – под руководством ведущего вуза, открытого в 1979 году как инженерно-педагогический институт, а в настоящее время Российский государственный профессионально-педагогический университет, разрабатывает теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования и продолжает играть ведущую роль в разработке содержания государственных образовательных стандартов и нормативно-правовой базы данного направления профессионального образования. Необходимо отметить, что в этом научно-методическом сообществе появилось понятие «профессионально-педагогическое образование», введенное в научный оборот академиком РАО Г. М. Романцевым в начале 1990-х годов. Представительство на Пленумах УМО по ППО преподавателей вузов, колледжей, профессиональных училищ, ученых, работодателей из разных регионов России, дискуссии, обсуждения различных аспектов подготовки профессионально-

педагогических кадров, проблемы профессионального обучения, продвижение и доказательства профессионально-педагогического образования как самостоятельной отрасли профессионального образования, свидетельствуют о результативности сетевого взаимодействия в научно-методическом аспекте. Некоторые итоги этого взаимодействия отражены в монографии «Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации» [4].

Рассмотрим другой пример продуктивного инновационного сетевого взаимодействия Уральского Федерального университета по созданию консорциума. Цель этого проекта заключалась в разработке алгоритма взаимодействия с потенциальными работодателями через участие их в образовательной программе подготовки кадров разного уровня для строительной индустрии Свердловской области. В сетевое взаимодействие были включены несколько министерств Свердловской области, Союз предприятий строительной индустрии, акционерные общества строительного профиля, научные учреждения, несколько университетов, колледжей, строительных лицеев, зарубежные университеты. В результате взаимодействия образования, науки и производства было разработано новое содержание учебных программ для начального, среднего и высшего профессионального образования строительного профиля, также модульные программы профессионального бакалавриата и магистратуры. Был разработан механизм модульного обучения для системы непрерывного образования. К результатам такого сетевого взаимодействия можно отнести проведенную диагностику ситуации в сфере строительства Свердловской области, выбор модели региональной схемы подготовки кадров для строительства на всех уровнях профессионального образования, определены ключевые профессии в сфере строительства. В результате сетевого взаимодействия произошло взаимопонимание всех сторон, влияющих на ситуацию в сфере строительства, – работодателей, образования, органов государственного и муниципального управления [3, с. 36].

Сетевое устойчивое взаимодействие между школами и предприятиями одного из Управленческих округов Свердловской области с металлургической и машиностроительными производствами недостаточно развитой инфраструктурой описан С. А. Майоровой, преподавателем Сергинского профессионального лицея, поселка Верхние Серьги, Свердловской области. Профессиональный лицей, совместно с предприятиями, расположенными на территории Управленческого округа, разработал инновационный проект «Подготовка высококвалифицированных рабочих и специалистов для высокотехнологичных и уникальных производств предприятий машиностроительного и металлургиче-

ского профиля Западного Управленческого округа Свердловской области, осуществляющих технико-технологическое перевооружение». В результате совместной деятельности лицея и ведущих предприятий были выяснены вакансии рабочих мест не только в сфере металлургии и машиностроения, но также в сельском хозяйстве и в обслуживающих отраслях хозяйства. Был составлен проект создания мобильной образовательной среды на базе лицея, который впоследствии получил статус образовательного ресурсного центра. Ресурсный центр начал работать с местными школами в рамках предпрофильного и профильного образования. Были разработаны соответствующие учебные курсы и программа практики на предприятиях. Таким образом, созданное устойчивое сетевое взаимодействие учреждений образования, предприятий и организаций Западного Управленческого округа позволило направить профориентацию и профессиональную подготовку на рабочие специальности, в которых заинтересован Западный Управленческий округ [2, с. 446].

Приведенные примеры свидетельствуют о разнообразии видов, уровней и способов взаимодействия субъектов образовательной деятельности, которые определяются участниками исходя из поставленных целей взаимодействия, наличия внешних и внутренних ресурсов с опорой на определенную нормативно-правовую базу. Достижения поставленных общих стратегических целей в любом образовательном секторе, решение проблем не только сугубо образовательного содержания, но также научных, учебно-методических, управленческих, маркетинговых, локального, регионального или отраслевого статуса в целом носят синергетический эффект и проявляются как эмерджентность системы. При этом качество системы становится более высоким, а связи устойчивыми.

Сетевое взаимодействие учреждений профессионально-педагогического образования актуально и востребовано в силу многих внутренних и внешних факторов. К ним относятся неблагоприятные социально-экономические условия, особенности спроса и предложения рынка труда, структура социального заказа на образовательные услуги, слабая материально-техническая база подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения.

Сетевое взаимодействие при подготовке педагогов и мастеров профессионального обучения предполагает многосторонние, взаимовыгодные и лабильные связи между взаимодействующими, взаимозависимыми и взаимовлияющими ее компонентами, включающие научно-методические, содержательно-технологические ресурсы, обеспечивающие успешность развития профессионально-педагогического образования. Нам представляется, что для решения отмеченных выше проблем и задач необходимо выделить направления

сетевого взаимодействия на основе определенных принципов, разработать сетевую модель подготовки профессионально-педагогических кадров в контексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, Федеральных государственных образовательных стандартов по профессионально-педагогическому образованию, Национальной рамки квалификаций и профессиональных стандартов. Сетевая модель может включать уровни, направления, формы, методы, технологии взаимодействия и механизмы реализации в формирующемся профессионально-педагогическом пространстве. При ее разработке необходимо предусмотреть многослойность явлений в профессионально-педагогическом пространстве, этапы построения, разработать диагностический материал эффективности сетевого взаимодействия и выявить риски взаимодействия.

Предлагаем возможный перечень структуры многослойной, разноуровневой модели, приняв за основу ее построения «облачное» конструирование.

Возможные уровни взаимодействия:

- точечный;
- локальный;
- региональный;
- межрегиональный (с Российскими регионами);
- межрегиональный (с зарубежными профессионально-педагогическими системами).

Возможные формы взаимодействия:

- линейная, включающая образовательные учреждения близкие по профилю и содержанию образовательных программ (школа – школа, колледж – колледж, вуз – вуз);
- многоуровневая (профильная школа – колледж – вуз);
- кластерная (профильная школа – колледж – вуз – работодатели – социальная среда – органы местного и регионального управления территорией).

Возможные тематические профили деятельности:

- качество образования;
- управление образовательными локальными процессами и системами;
- экономика образования;
- материально-техническое развитие;
- имидж профессионально-педагогического образования.

Возможные аспекты деятельности:

- инновационный;
- учебно-методический;

- воспитательный;
- научный;
- территориально-управленческий;
- нормативно-правовой;
- культурно-просветительский;
- социально-производственный.

Возможные методы и технологии взаимодействия:

- проектный;
- поликультурных коммуникаций;
- IT-технологии;
- многомерный диалог;
- фандрайзинг.

Механизмы реализации:

- обучение управленческого, педагогического и производственного персонала взаимодействующих субъектов;
- разработка сквозных образовательных программ и учебных курсов для близких по профилю профессиональной подготовки образовательных организаций;
- разработка трансферных учебных программ по профилям и направлениям профессиональной подготовки;
- освоение сетевой формы реализации образовательных программ;
- внедрения MOOC технологии;
- использование SMART (Smart) технологии;
- дистанционное обучение;
- мобильное обучение;
- использование планшетной технологии в обучении;
- формирование класса мобильных преподавателей;
- создание общего банка образовательных программ, технологий обучения, доступа к ним в режиме онлайн;
- создание сетевой электронной библиотеки;
- создание электронной локальной сети постоянного взаимодействия и реагирования;
- развитие банка мест трудоустройства выпускников;
- организация совместных форумов, конференций, обсуждений вопросов взаимодействия;
- создание центра прогнозирования новых направлений профессиональной подготовки для региона;
- развитие творческой научно-образовательной среды;

- развитие регионального фонда сетевого взаимодействия с привлечением работодателей, государственных структур и социума;
- создание наградного фонда для поощрения активных участников сетевого взаимодействия.

Возможные субъекты сетевого взаимодействия:

- организации профессионально-педагогического образования (высшее образование, среднее профессиональное образование);
- организации высшего образования и среднего профессионального, осуществляющие (или планирующие осуществлять) подготовку педагогов и мастеров профессионального обучения;
- учреждения, осуществляющие профессиональное обучение, в том числе учебные центры профессиональной квалификации и учебные центры на производстве;
- подразделения перечисленных выше возможных участников взаимодействия;
- образовательные организации основного общего и среднего общего образования, ведущие профориентационную работу на профессиональное обучение и профессионально-педагогическое образование;
- организации дополнительного образования, осуществляющие профессиональное обучение;
- бизнес-сообщества, заинтересованные в целевой подготовке рабочих, служащих в рамках профессионального обучения;
- предприятия промышленные, сельскохозяйственные, транспортные, лесного хозяйства, заинтересованные в целевой подготовке рабочих, служащих в рамках профессионального обучения и профессионально-педагогического образования;
- местные и государственные структуры управления территорией;
- учреждения культуры, здравоохранения, социальной и других сфер деятельности, заинтересованные в сетевом взаимодействии с профессионально-педагогическим сообществом.

Библиографический список

1. *Давыдова Н. Н.* Развитие сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений / Н. Н. Давыдова // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* 2010. № 1. С. 3–6.
2. *Майорова С. А.* Профессиональная ориентация школьников в аспекте сетевого взаимодействия учреждений образования, предприятий и организаций / С. А. Майорова // *Наука образованию: поддержка инновационных процессов и профессионального партнерст-*

ва: материалы региональной научно-практической конференции. Т. 1 / Урал. отд-ние Рос. акад. образования [и др.]. Екатеринбург: УрО РАО, 2010. С. 445-449.

3. *Ребрин О. И.* Консолидация усилий бизнес-сообщества и образовательных учреждений в достижении нового качества образования / О.И. Ребрин, И.И. Шолина // Национальная образовательная стратегия. Формирование современной модели образования, ориентированной на достижения целей опережающего развития: материалы окружной научно-практической конференции, Екатеринбург, 17 апреля 2009 г. Екатеринбург: УрО РАО, 2009. С. 33-36.

4. *Романцев Г. М.* Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. ун-та, 2011. 545 с.

5. *Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 13.09.2017)

6. *Чучкевич М. М.* Основы управления сетевыми организациями / М.М. Чучкевич. Москва: Изд-во ин-та социологии РАН, 1999. 37 с.

Глава 2. Акменоосферный подход разработки сетевых образовательных программ профессионально-педагогического образования

Социоприродная динамика современности, социальные, экономические, экологические проблемы и риски, приводят к поиску адекватных изменений в образовании, способствующем не только смягчать риски, но предвидеть их и управлять ими. Образование постепенно приобретает функции опережающего, и по мере развития цивилизации будет играть все более ответственную роль за все стороны бытия человека, в том числе и в его профессиональной деятельности. Отсюда в самом образовании нужны глубинные, принципиальные изменения, в целеполагании, содержании, технологиях обучения.

В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о поиске теоретических оснований технологий обучения, в которых бы инвольвировали (инвольвировать – от лат. включать, охватывать собой, делать своим содержанием) акмеологические и ноосферные подходы, а проблемное поле педагогических технологий наполнялось бы новыми смыслами, отражающими концептуальные взгляды на будущее человечества [9]. Отметим, что все больший интерес в теории образования вызывают вопросы, связанные с процессом развития цивилизации и в контексте с этим развитием, достижение человека своего «акме». Как отмечает один из современных российских ученых, разрабатывающий теорию ноосферогенеза, А.Д. Урсул, чтобы построить модель человека, нужно знать хотя бы некоторые черты будущей цивилизации [20]. Достижение же «акме» во многом определяется цивилизационным развитием, теми установками на будущее, как общества, так и личности, которые непосредственно связаны с содержанием образования.

Нам представляется, что преподавателю, работающему в системе профессионального, в том числе и профессионально-педагогического образования, при разработке своей методической системы обучения студентов необходимо опираться на новейшие футурологические и прагматические исследования в области развития общества и человека, природных и цивилизационных рисков, с которыми сталкивается человечество не только в настоящее время, но и с чем ему предстоит столкнуться в ближайшем и отдаленном будущем. К сожалению, пока нет интегрированного направления в науке, изучающего сверхсложную систему «человек» на стыке естественнонаучных знаний, гуманитарных и технических, философских и футурологических представлений, искусства и религии, природы и искусственного интеллекта и эпистемный подход в образовании еще не нашел сторонников. Однако уже сегодня необходимо проявлять заботу о будущем человечества, формировать в каждом ответственность за свою деятель-

ность, предвидение позитивных или разрушительных результатов труда. Эта задача сложная, но вполне выполнима, если обратиться к ноосферной парадигме развития человечества, такого грядущего состояния общества, когда оно перейдет на интенсивно-коэволюционный способ взаимодействия с природой, где гуманизированный коллективный разум сможет обеспечить выживание человечества, устойчивое безопасное во всех отношениях развитие цивилизации в земных и космических масштабах и в наиболее полной мере реализовать стремление человека к счастью [21].

Мотивацией для осмысления ноосферной парадигмы развития общества, практического ее значения в образовании нынешних поколений, на наш взгляд, служат:

- нарастание глобальных социоприродных трансформаций;
- антропогенные изменения лика нашей планеты;
- потребительски-расточительное отношение человека к природным ресурсам;
- ложная этическая концепция взаимодействия человека с природой;
- снижение значимости в обществе нравственно-этических норм по отношению как к самому человеку, так и фундаменту его жизни – природной среде, включая космос;
- развитие новых направлений научного знания – антрокосмической экологии, ноосферологии, ноосферизма, расширяющих сознание человека;
- новые смысловые повороты в постнеклассической науке и философии постмодерна.

На повестку дня все чаще выносятся ноосферная парадигма развития земной цивилизации XXI века. Этот процесс закономерно следует из действующего императива выживаемости человечества в текущем столетии и перехода к единственной модели, управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества. Образованию в таком контексте отводится опережающая роль.

Возможным вариантом целостной педагогической системы, направленной на развитие человека грядущей цивилизации, отвечающей задачам ноосферного развития общества может стать модель ноосферного образования, под которым мы понимаем «целостную педагогическую систему опережающего образования, создающего условия для развития Человека с коэволюционным мировоззрением, чувствующего и осознающего себя частью Космоса, несущего ответственность за жизнь в любом ее проявлении» [14].

По мнению же А. И. Субетто, главные черты ноосферной парадигмы развития, представлены следующими параметрами [17]:

1. Тотальная неклассичность будущего бытия человека и общества в XXI веке, проявляется в том, что самоуправленческая парадигма истории есть качественно иная форма бытия человека, человеческого разума. На передний план выходит его ответственность за будущее, за сохранение всего разнообразия жизни на Земле, когда качества человека проверяются качеством управления социоприродной эволюцией и социоприродной динамической гармонией одновременно.

2. Ноосферная парадигма общественного развития требует особого социального устройства бытия человечества, которое можно назвать ноосферным обществом; единственная форма его реализации – образовательное общество, когда образование становится базисом духовного и материального производства.

3. Важной чертой тотальной неклассичности будущего бытия человечества и соответственно ноосферного развития является закон опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе (закон бытия «адекватного человека» в быстроменяющемся мире, открытый А.И. Субетто в 1989 г.).

4. Ноосферная научность управления означает завершение ноосферной, или вернадскианской, революции в самой науке, в системе научного мировоззрения. Одновременно речь идет о ноосферных основаниях единства науки и общества, науки и образования, науки и культуры, науки и экономики и государственной власти, науки и управления.

5. В этом единстве культура приобретает значение одного из «фокусов» ноосферной парадигмы развития. Она, как условие ее «неклассического измерения», возвращает себе важнейшую функцию обеспечения социоприродного гомеостаза.

6. Ноосферная революция, которая уже разворачивается, включает в себя становление ноосферной экономики. Ноосферная экономика – это экономика будущего. Ее становление идет под воздействием экологических проблем.

7. Ноосферные основания единства общества, науки, культуры, образования и экономики – и есть то, что может быть названо ноосферной парадигмой их развития.

В 2013 году мировая общественность отметила 150-летие со дня рождения Владимира Ивановича Вернадского, выдающегося мыслителя, ученого-энциклопедиста, яркого представителя философии «русского космизма» и, как

отмечает А.И. Субетто, этот юбилей определил 2013 год как Год Вернадского. Это не только дань уважения великому мыслителю, значению его творческого наследия для отечественной и мировой науки, но это и признание фундаментального значения его учения о биосфере и ноосфере для стратегии развития человечества в XXI веке [2; 19]. Эта стратегия, по мнению многих ученых нашего времени, должна стать стратегией выхода человечества из экологического тупика истории» [8; 18].

Юбилейные мероприятия года позволили увидеть социальный заказ на широкий спектр научных фундаментальных и прикладных исследований, в основе которых лежат идеи В.И. Вернадского о космо-планетарном предназначении человека. Современные цивилизационные вызовы ведут к поиску императива выживаемости человечества в XXI веке, который позволяет перейти к «управляемой социоприродной – ноосферной – эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества. Некоторые футурологи считают, что единственной моделью устойчивого развития можно признать только модель «Ноосфера будущего» [18]. Отметим также, что новейшие исследования сущности человека и развитие его духовно-интеллектуальных процессов, приводят к выводу о том, что уже сегодня необходимо рассматривать биосферу и человечество как космо-планетарный феномен.

Появление и выживание биосферы и человека на планете Земля есть отражение эволюции космического живого пространства. Такие выводы сделаны В. П. Казначеевым и его учениками в Международном научно-исследовательском институте космической антропоэкологии. Среди многих аспектов, разрабатываемых в космической антропологии, поставлена задача разработки новых технологий развития уникальных дарований и творчества личности [6]. Выводы о космо-планетарном феномене человека имеют принципиальное значение при построении педагогических систем ноосферной ориентации.

По нашему мнению, одно из главных мероприятий, посвященных юбилею В. И. Вернадского, подтвердивших исключительную важность использования и дальнейшего развития его гипотез, концепций, учений, прошло в Санкт-Петербурге в форме Международной научной конференции «В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке». Эта конференция выявила широту и глубину исследований в разных научных направлениях естественнонаучного, технического и гуманитарного знания, социальной практике, в образовании и культуре. Следует подчеркнуть, что конференция также подтвердила развитие научно-общественного ноосферного движения, которое проявляется: в растущем изда-

тельском творчестве в области ноосферной проблематики (монографии, сборники научно-практических исследований, учебные пособия, интернет-издания, альманахи, журналы и др.); в создании научных, творческих общественных объединений, ассоциаций (например, таких как «Ноосферная общественная академия наук», Ассоциация вузов «Открытый университет ноосферного образования» и др.); в открытии институтов, лабораторий, центров, занимающихся внедрением исследований в научную, производственную, социальную и образовательную практику, способствующих развитию ноосферного образовательного общества, влияющих на развитие ноосферного мышления, расширяющего сознание, формирующего новое мировоззрение и ноосферную практику жизнедеятельности.

Следует признать, что ноосферное движение, начавшееся в России с потоком идей русского космизма XIX века, к началу XX столетия оформилось как Ноосферная научная школа. Ведущую в ней роль в поствернадское время сыграли и активно развивали А.Л. Яшин, Н.В. Тимофеев-Ресовский, И.А. Ефремов, Н.Н. Моисеев, В. П. Казначеев, А.Д. Урсул, В.Н. Сагатовский, А.И. Субетто, В.Т. Пуляев, Г.М. Иманов, А.А. Горбунов, Л.С. Гордина и другие.

Необходимо подчеркнуть актуальность исследований социального развития личности будущего учителя в свете ноосферных идей, которые проводит З. И. Колычева. Она ввела новое понятие в теорию педагогики – «ноосферная педагогика» и предложила модель педагогической парадигмы образования, в основе которой лежат многомерность, дополнительность, плюрализм, сопряженность, кооперативность, коэволюционность, синергетизм [5].

Широкую практику апробации концепции опережающего ноосферного образования, как уникального образовательного кластера социокультурного пространства Урала и ХМАО-ЮГРЫ, формирующегося в рамках общественного педагогического сообщества «Корпоративный университет ноосферного образования», развивают ученые и педагоги-практики Г.П. Сикорская, С.А. Иванов, Н.Л. Абрамова, В.А. Ипполитова, В.М. Силина, с ними также профессор из Гонконга (Китай) Т.В. Савельева. Отметим, что в 2013 г. в России появилось объединение вузов на основе ноосферной парадигмы развития общества – Ассоциация «Открытый университет ноосферного образования».

Следует признать своевременность инновационной модели развития Смольного университета в г. Санкт-Петербурге. В разработанном проекте Г.М. Иманова «Университетский комплекс «Смольный университет Российской академии образования», идейной основой политики качества образовательной системы университета является ноосферизм, а инструментом ее реали-

зации – информационные и акмеологические технологии обучения. О созвучии основ методологии ноосферной педагогики XXI века идеям В.И. Вернадского говорит С. А. Вишнякова [3].

Следует отметить, что становятся востребованы также исследования по содержанию ноосферного образования. Так, например, В. Спартин видит, что в отборе содержания ноосферного образования будет преобладать эпистемический подход с выделением проблемно-познавательных тем. Такие эпистемы содержат в свернутом виде огромную негетерогенную информацию об объекте. В качестве опорных эпистем предлагаются следующие: вода, воздух, земля, огонь, город, война, болезни, организм; любовь, Бог, вера. Эти эпистемы охватывают весь ареал проблематики, связанной с суперэпистемой «Человек», раскрытие которой и станет содержанием образования XXI века [16].

Тем не менее, следует признать, что мы являемся свидетелями лишь начала педагогических исследований в области ноосферной педагогики, тем более, что исследования в этом ключе ведутся в основном для общего образования и практически отсутствуют для уровня профессионального образования.

Дальнейшее развитие профессионального образования в контексте ноосферной парадигмы развития общества и его государственных, хозяйственных и социальных институтов предполагает достаточно глубокие концептуальные изменения в нем. Наиболее существенными мы считаем следующие:

- усиление фундаментальности профессионального образования на основе новейших достижений науки и практики;
- переход от знаниевого целевого приоритета к достижению социальной антропокосмической компетентности выпускников профессионального образования;
- интеграция естественных, гуманитарных, технических знаний, умений и искусства, позволяющих прогнозировать будущее;
- примат развития нравственных ценностей над потребительскими ценностями на основе универсальной этики, признающей ценность жизни в любом ее проявлении, включая живой Космос;
- формирование у студентов критического и креативного мышления;
- развитие ответственности за последствия будущей профессиональной деятельности, осознания ее биосферной функции, понимания человека как космо-планетарного феномена, несущего ответственность за существование биосферы Земли и др.

Такие концептуальные установки требуют достаточно инновационных исследований, направленных на проектирование педагогических систем, разра-

ботки новых моделей образования, новых технологий обучения, которые позволяют формировать не только профессиональные качества выпускника вуза, адекватные ноосферному обществу, но и личностные качества ноосферного человека.

Как известно, образование чаще всего опирается на прошлое и не устремлено в будущее, мало отражает даже современную социоприродную динамику и цивилизационные демарши. Социологический опрос преподавателей вузов России – слушателей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург) показал, что преподаватели недостаточно знакомы с идеями, концепциями и теориями новых направлений в науке о человеке и обществе, такими как ноосферология, ноосферизм, космическая антропология, ноосферная кибернетика, космология, и не видят необходимость включения их в содержание образования.

Обращение же к этим направлениям науки о человеке и его месте в биосфере и ноосфере не только расширяет сознание самих преподавателей, но и находит отражение в их методиках и технологиях обучения, способствует развитию ноосферного и космического мышления у студентов, ценностных установок на неразрушительное освоение природы Земли и ближайшего Космоса, дает нравственно-этические ориентации на будущее развитие глобальной цивилизации, любой страны, любого этноса планеты. Отметим также, что начавшиеся процессы требуют не только широкомасштабных и междисциплинарных исследований в области наук о человеке, их интерпретации для стратегических целей профессионального образования, но и разработки педагогических технологий, которые бы способствовали формированию личностных качеств ноосферного человека, не с потребительскими типами мышления и сознания, разрушающими биосферу Земли, а ноосферного человека, живущего с природой в коэволюционных отношениях, сохраняющего жизнь в любом ее проявлении, развивающем ноогуманизм и сыновнее чувство Космоса. Ещё А. Эйнштейн говорил о том, что, чтобы выжить человечеству, надо иметь другой тип мышления. В рекомендациях же межправительственной Тбилисской конференции по образованию в области окружающей среды (1977 г.) было сказано о том, что современные причины экологического кризиса нужно искать в глубинных процессах, связанных с ложной этической концепцией отношений между человечеством и природой [7].

Однако ноосферный подход при формировании образовательных программ профессионального обучения как стратегическое обращение к обустрой-

ству гармоничной и социально-справедливой жизни на планете, заботе о будущей жизни всех и каждого необходимо связать с личными интересами участников образовательного процесса, готовящимися к самостоятельной профессиональной деятельности. Отсюда – ноосферные подходы должны инволюировать с акмеологическими задачами образования. Если ноосферный подход в образовании отражает глобальные изменения во взаимодействии человека с природой Земли и Космоса (переход на ноосферные оценки взаимодействия), то акмеологический раскрывает новые аспекты сущностных характеристик самого человека – участника любой общественно-полезной производственной или обслуживающей производство или человека деятельности, (будущей профессиональной деятельности) способствует достижению «акме», проявлению личностных, производственных и общественных потребностей.

По мнению Н.В. Кузьминой, С.Д. Пожарского, Л.Е. Паутовой, акмеологический подход в образовании синтезирует в себе исследовательские стратегии с позиций [7]:

- системного подхода при изучении образовательных систем, впервые использованного Н.В. Кузьминой;
- целостного подхода к изучению человека, обоснованного Б.Г. Ананьевым;
- теории функциональных систем, где системообразующим фактором выступает искомый конечный результат на выходе в новую среду, разработанной П.К. Анохиным.

Безусловно, содержание профессионального образования направлено на достижение выпускником таких компетенций, которые бы способствовали дальнейшему восхождению к «акме» в профессиональной деятельности. Напомним, что акмеология – междисциплинарная область знаний в системе наук о человеке. Она не заменяет педагогику и психологию, а является их продолжением и составляющей. Она занимается комплексным исследованием развития человека при достижении наивысших результатов в продуктивной деятельности, рассматривая один из основных принципов развития – «вершинность», то есть устремленность в будущее, что способствует выработке целеполагания личности и формированию позитивного социального идеала.

Поэтому качества личности и компетенции, формирующиеся на стадии профессионального образования, должны сопровождать выпускника вуза в его творческой позитивной, продуктивной деятельности в будущем. Однако при этом «вершинность» инволюирует с характеристиками будущего ноосферного общества. Поэтому при разработке содержания образовательных программ

профессионального образования данный подход необходимо рассматривать как акменоосферный, подчеркивая взаимосвязанность и инвольвирование двух понятий – «акме» и «ноосфера».

Следует обратить внимание на то, что акменоосферный подход предполагает достижение студентами в процессе обучения не только профессиональных и общегуманитарных компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью, но и также сформированность таких качеств, как ответственность за приобретение знаний, умений в выбранной им образовательной программе, рефлексивной практики обучения, ответственность за результаты своего будущего продуктивного, прогнозирование своего ближайшего и будущего развития как творческой личности, члена общества и гражданина страны, чувствующего себя частью человеческого общества, глобальной цивилизации, находящейся в настоящее время в системном кризисе. Универсальной характеристикой для современного, и тем более человека ноосферного образовательного общества являются такие ее качества, как «совесть» и «справедливость», «доверие», «толерантность», умение предвидеть положительные и отрицательные стороны последствий своей профессиональной деятельности.

На данные вопросы еще предстоит ответить теории и практике профессионального образования. Отметим, например, что «совесть» представляет субъективное сознание соответствия или несоответствия собственного поведения нравственным ценностям. Самым опасным результатом образования может оказаться то, что прекрасно информированные люди, по меткому выражению Э. Бауэра могут оказаться неотягощенными совестью. Как полагает А. Д. Урсул «будущим необходимо управлять через настоящее и в этом смысле его создавать» [21].

Период получения профессионального образования знаменуется тем, что начинается процесс активного конструирования своей будущей жизни, которая будет протекать в конкретном обществе со своими идеалами и целями. Но для этого нужны определенные условия, факторы и способы познания будущего. Как отмечал еще в свое время А. Печчеи (первый президент Римского клуба), человек, по выражению Дениса Габора, не в состоянии предсказать свое будущее, зато он может его придумать [9].

Гуманистическая концепция жизни на нынешней, высшей стадии эволюции человека требует от него, чтобы он перестал, наконец, «заглядывать» в будущее и начал «создавать» его. Он должен смотреть возможно дальше вперед и в своих действиях уделять одинаковое внимание как нынешним, так и отдаленным во времени их последствиям, включая весь тот период, в течение которого

эти последствия могут проявляться. Поэтому он должен решить, каким бы он хотел видеть будущее и в соответствии с этим регулировать свою деятельность.

Отметим, что А.Д. Урсул центральной проблемой считает проблему созидания принципиально новой интеллектуальной среды в социуме. Такая среда не усредняет, а суммирует все интеллекты для создания не усредненного, коллективного разума, а содержащего в себе творчество индивидов, составляющих общество [20]. Поэтому гуманитаризация предполагает, прежде всего, на основе человекоуважения высвобождение творческого интеллекта каждого индивида и вписывание результатов его рациональной мыследеятельности в социально-коммуникативные и виртуальные интеллектуальные среды, способные объединить знания и выдавать общеприемлемые решения, оптимизирующие цивилизационный процесс.

Безусловно, что предлагаемый нами акменоосферный подход в реализации образовательных программ профессионального образования должен иметь особенности в каждом направлении, уровне профессионального образования (бакалавриате, магистратуре, аспирантуре). Отличается его аспект и в профессиональном обучении. То, что этот подход будет все интенсивнее использоваться при разработке программ профессионального образования, не вызывает у нас сомнения.

В данной главе мы рассматриваем акменоосферный подход обучения в сетевых образовательных программах профессионально-педагогического образования.

Рассмотрим несколько подробнее те аспекты профессионально-педагогического образования, которые связаны с условиями восхождения к «акме» и оказывают влияние на формирование личностных и профессиональных качеств в целом в контексте социоприродных и цивилизационных изменений, влияющих на его будущую жизнедеятельность. Отметим, что профессионально-педагогическое образование – направление профессионального образования в России, которое готовит педагогов и мастеров (бакалавров и магистров) для профессионального обучения, специалистов высшей квалификации с присвоением ученых степеней (кандидата и доктора педагогических наук).

Профессиональное же обучение – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий). В силу специфики и разнообразия образовательных программ профессионального обучения в профессионально-педагогическом образовании и профессио-

нальном обучении широко представлено сетевое взаимодействие как между самими образовательными организациями, так и между ними и работодателями. В этом взаимодействии пока достаточно много проблем, которые связаны с изменением социально-экономических условий развития России, ее перехода на рыночную экономику, недостаточно развитой нормативно-правовой базой, относительно слабой востребованностью отдельных специализаций и профилизаций профессионально-педагогического образования, традиционно присутствовавших ранее на рынке труда, а также некоторым несовпадением профессиональных предпочтений современной молодежи и предложениями профессионально-образовательных программ, недостаточной развитостью инновационных технологий обучения студентов отдаленных территорий, уже имеющих рабочее место в какой-либо сфере производства или обслуживающего сектора экономики (МООС, электронное обучение, асинхронное обучение и др.). Отметим, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года предоставляет также широкий доступ к образованию на основе сетевых образовательных программ, но остается вопрос о кадрах преподавателей, которые будут реализовывать эту форму обучения [22]. Сетевое образование уже сегодня востребовано, например, у работающей молодежи, а также работоспособного взрослого населения, желающего получить новую профессию без выезда на учебу в профессионально-педагогические вузы или факультеты, расположенные, как правило, в крупных городах.

Отметим также, что именно сетевое взаимодействие в сфере профессионально-педагогического образования имеет значительные перспективы в силу необходимости территориального рассредоточения центров получения рабочих квалификаций, обучения профессии в разных отраслях экономики, сферы обслуживания [1].

Сегодня понятно, что абстрактные разговоры на темы образования, в том числе и о ноосферной его парадигме, в контексте цивилизационных изменений и перспектив достижения студентом своего «акме» возможны без всякой технологии, а успешно формировать будущего педагога и мастера профессионального обучения и качества ноосферного человека без специальной образовательной технологии невозможно.

Поэтому вопросы отбора содержания профессионально-педагогического образования и технологий обучения студентов важно рассматривать с позиций глобальных трансформаций человечества иноосферной парадигмы развития общества, науки, культуры, образования и экономики и достижения «акме» как инволювирующий процесс. Новое поколение ФГОС закрепляет наши представ-

ления о процессе инволюции с позиций компетентного подхода, ориентацией профессиональной подготовки на будущий рынок труда и будущий социум.

Какими же параметрами будут обладать социум и рынок труда, их качественные характеристики, этические нормы взаимодействия, принципиально нужно знать уже сегодня на стадии подготовки молодого человека к профессиональной деятельности. Таким образом, компетенции выпускника должны учитывать новые социальные риски и цивилизационные вызовы, которые появляются не только в настоящее время, но и в ближайшем и отдаленном будущем, и адекватно реагировать на них.

Однако для этого необходимо наполнение компетенций акменоосферным содержанием. Следует признать, что дискуссия вокруг понятия компетенция в научно-педагогической и психологической литературе продолжается, хотя стандарты уже получили конституционный статус, определены общекультурные и профессиональные компетенции выпускника вуза. Также продолжают исследования по развитию компетентного подхода в оценке качества профессионально-педагогического образования, разработаны и утверждаются на законодательном уровне профессиональные стандарты.

Придерживаясь точки зрения А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней о компетентном подходе, который является способом достижения нового качества профессионального образования и представляет собой соответствие характеристик молодого специалиста его личностным, производственным и общественным потребностям, требует дальнейшего развития с акменоосферных позиций.

Безусловно, вуз, формирующий компетенции будущего специалиста в основном в сфере профессионального обучения, должен вооружить молодого человека такими компетенциями, которые бы способствовали дальнейшему восхождению его в профессиональной деятельности, в целом в жизнедеятельности, с учетом социальных и производственных, гуманитарных рисков, предвидения изменений и адаптации к новым нестандартным ситуациям, что делает востребованным акменоосферный подход в обучении студентов профессионально-педагогического вуза с учетом того, что подготовленный преподаватель для сферы профессионального обучения будет нести моральную и профессиональную ответственность за рабочего или служащего при выполнении ими определенной общественно-значимой и производственной функции.

Поэтому компетенции, формирующиеся на стадии профессионально-педагогического образования, должны сопровождать выпускника вуза в его

творческой позитивной, продуктивной деятельности в будущем. Безусловно, это относится ко всем компетенциям. Но особый ряд составляют те, которые формируют личностные качества морально-этического, нравственного порядка. Мы им отводим исключительную роль. Тем не менее, анализ научных исследований последних лет, посвященных формированию образовательных компетенций, показывает, что в подавляющем большинстве из них посвящены профессиональным компетенциям, их содержанию и структуре, способам формирования.

Недостаточно обращается внимание на механизмы формирования общекультурных компетенций, особенно нравственного характера. Например, весьма важно сформировать у студента чувство ответственности за приобретение знаний, умений в выбранной им образовательной программе, которое в дальнейшем должно распространяться на их успехи в профессиональной деятельности и в целом на всю жизнедеятельность.

Какие же компетенции включают эти характеристики, на каких учебных предметах, в каких видах и формах учебной и внеучебной деятельности предполагается развивать эти качества? На данные вопросы еще предстоит ответить теории и практике профессионально-педагогического образования.

Акменоосферный подход в обучении студента профессионально-педагогического вуза особенно проявляется в методической интерактивной системе преподавателя, которая реализуется им в интерактивном режиме [12; 13; 25].

Под интерактивным режимом обучения мы понимаем процесс обучения студентов, который включает:

- взаимодействие студентов с преподавателем на занятии, касающееся не только текущего учебного, но также диагностического, рефлексивного материала, связанного с достижением студентами образовательной компетенции, совместного обсуждения приемов, методов, обучения и самообразования;
- взаимодействие студентов между собой во время занятий при решении учебных и общих образовательных задач в индивидуальных и коллективных видах учебной деятельности;
- взаимодействие студентов с преподавателем и между собой во внеаудиторное время при создании творческих учебных продуктов как результата самостоятельной творческой работы по данному учебному предмету;
- создание и активное использование локальной (по типу социальных сетей) сети в интернете, в том числе и режима онлайн, для обмена учебной и общеобразовательной информацией по предмету;

– решение различных организационных вопросов между студентами, между преподавателем и студентами с использованием виртуальных информационных средств;

– участие студентов в процессах взаимного оценивания общих и индивидуальных достижений, самооценки студентов при освоении учебной дисциплины.

Такой процесс постоянной интерактивной включенности студента в познавательную интеллектуальную теоретическую и практическую деятельность не только способствует повышению качества учения, но воспитывает ответственность студента за свои успехи, развивают мотивацию к самообразованию, самореализации в учебных достижениях.

Однако для создания интерактивного образовательного режима необходимы дополнительные организационно-методические условия для преподавателей, начиная от планирования адекватных затрат времени преподавателя на организацию аудиторной и самостоятельной работы студентов, совершенствования методического обеспечения учебного предмета и кончая созданием постоянно действующей коммуникативной учебной, часто виртуальной среды для организации продуктивной самостоятельной работы. Особую сложность представляет организация такой интерактивной среды при сетевой реализации образовательных программ, особенно между образовательными и иными организациями, территориально удаленными друг от друга. Отметим, что специфика профессионально-педагогического образования предполагает такую территориальную разобщенность образовательных организаций с силу территориальной специализации материального производства, что влияет на направления профессионального обучения и отсюда образовательного сетевого взаимодействия.

Здесь мы видим необходимость глубокой аналитической, широкой проектной и разноплановой рефлексивной деятельности преподавателя при разработке дизайна учебного курса, отборе содержания для аудиторной и самостоятельной работы и технологий обучения [1].

Однако в педагогической литературе до сих пор нет единого подхода к определению понятия *педагогическая технология*. Общеизвестно, что термин *технология* традиционно используется в сфере материального производства и означает (от греч. *techne*– искусство, мастерство, умение и ... логия), совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. По контексту данного определения видно, что основным элементом, который производит реализацию методов и операций, является исполнитель, которым может быть человек, участвующий в процессе непосредственно

или опосредованно. Кроме того, к технологии относится деятельность человека, в которой осуществляются процессы проектирования, конструирования и прогнозирования. Безусловно, вышеизложенные положения нельзя механически перенести на педагогический процесс.

Сложность технологизации его связана с тем, что здесь действуют субъекты образовательного процесса, что предполагает сложный, многоаспектный характер их взаимодействия и функционирования самого образовательного процесса. Технологию следует рассматривать как целостный процесс в единстве всех его составляющих элементов. Поэтому к педагогической технологии, также, как и к производственной, необходимо применять системный подход, с выделением основных компонентов, их иерархии, связи и отношения между ними, их целесообразность по отношению к целой системе.

До недавнего времени словосочетание *педагогическая технология* считалось недопустимой вольностью в теории и практике обучения и воспитания. С 1960-х гг. понятие *педагогическая технология* используется благодаря исследованиям С.Н. Архангельского, Ю.И. Бабанского, В.П. Беспалько, В.М. Безруковой, А.С. Белкина, А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, Б.С. Гершунского, Л. В. Занкова, Н.А. Зимней, М.В. Кларина, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, М. И. Махмутова, И.Ф. Талызиной, Ю.Г. Татура.

Еще в конце 1960-х гг. академик А.А. Ляпунов, один из основателей отечественной кибернетики и информатики, активно пропагандировал идеи онтодидактики, которая основывается на разработке онтем – новых способов доказательств решения задач, объяснений материала, соответствующих уровню современных знаний науки и техники. Применение онтем, по его мнению, способствует рациональной компоновке учебного материала, повышению эффективности его усвоения, существенно сокращает учебное время, что весьма актуально в быстро растущем потоке информации. Однако эта технология образовательного процесса была отвергнута высшей школой 1960-х годов. Данный пример подтверждает, что даже очевидное не всегда находит прямую дорогу в образовательном процессе. Также пока мало известен акменоосферный подход в разработке образовательных программ и организации образовательного процесса.

Анализ литературных источников позволяет отметить, что понятие *технология обучения* часто трактуется как проектирование учебно-воспитательного процесса, или как совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, подчеркивая важность методологического обеспечения технологии [11]. Некоторые авторы определяют технологию обучения как пошаговую организованную деятельность педагога. Из этого следует, что *технология обучения*

включает либо сам процесс проектирования, либо реализацию готового проекта технологии с указанием того или иного обеспечения. Достаточно распространенным мнением является понимание технологии как системной категории. Структурными составляющими такой системы являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия, в том числе мотивация и средства преподавания; сеть взаимодействующих образовательных организаций; студент; преподаватель; результат деятельности (в том числе уровень профессиональной подготовки).

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования.

Цель обучения может быть сформулирована через обучаемое содержание, через деятельность преподавателя, внутренние процессы, через учебную деятельность. В процессе реализации цели учитываются и внешние условия. Педагогические ресурсы включают: преподавателя, студента, информационно-технические средства коммуникаций, тексты, время, организацию процесса [11]. В связи с актуальностью технологизации образовательного процесса в вузе к настоящему времени накапливается инновационный опыт разработки технологий обучения с выделением базовых технологий. Например, В.В. Сериков, разрабатывая теорию личностно-ориентированного образования, выделяет следующие базовые технологии [10]:

- представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач (технология задачного исхода);
- усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое обучение, рефлексивность, самореализацию личности (технология учебного диалога);
- имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в ситуациях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (технология имитационных игр).

Таким образом, мы видим, что технология обучения (педагогическая технология, образовательная технология) интегрирует процессы преподавания и учения, деятельности и отношения субъектов образовательного процесса, поэтому имеет более высокий КПД по сравнению с традиционным построением образовательного процесса, в котором содержание, методы, форма, средства остаются обезличенными.

Технология «знает», как увязать все компоненты педагогической системы, технология и есть процесс интеграции. При акменоосферном подходе реализации образовательной программы педагогическая технология представляет проектное непрерывное осуществление педагогического процесса, в котором все компоненты и состояния взаимосвязаны, а субъекты образовательного процесса находятся в динамическом взаимодействии, и это взаимодействие учитывает будущую профессиональную деятельность в ноосферном обществе.

При таком подходе к педагогической технологии мы акцентируем внимание на личностно-социально-ориентированное образование, причем такое, в котором субъекты процесса выступают почти на равных во взаимодействии, где преподаватель становится фасилитатором образовательного процесса, фактором личностного роста студента и его социальной зрелости. В такой технологии акменоосферный подход реализуется через инвольвирование определенных, выявленных на данный период характеристик ноосферного общества, и «акме» будущего профессионала в его сфере деятельности.

Одну из таких технологий мы назвали проектно-созидательной. Ее использование помогает созидать как ноосферную личность, так и проектировать свое профессиональное будущее, т.е. в целом она направлена на будущее. Такая технология ориентируется на содержательные и поведенческие аспекты педагогического процесса на базе ноосферной парадигмы и характеристики ноосферной личности образовательного общества, о чем говорилось выше. При использовании проектно-созидательной технологии основой учебного процесса становится усвоение как знаний, так и способов самого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала студентов. Она также основана на деятельностном принципе обучения, который помогает студенту творить образ мира, познавать его в контексте этого творения и нести личную ответственность за свои творения. Происходит постепенное «вживание» студента в окружающий мир, особенно через интеграцию гуманитарной, естественнонаучной, технической культур и искусства.

Проектно-созидательная технология также помогают студенту познавать окружающий мир, структурированный в виде массивов реальных объектов, подобранных в соответствии с логикой образования и его будущей профессиональной деятельностью, современным и будущим уровнем развития науки и практики жизнедеятельности. Знания и умения при этом рассматриваются как средство развития личности обучаемого в контексте освоения им жизненного и профессионального опыта. Естественно, что знания из процесса образования не исчезают, они перестают быть самоцелью.

Цели, результаты, на достижение которых направлена педагогическая деятельность, определяются исходя из особенностей личности обучаемого и целей процесса обучения.

Проектно-созидательная технология развивает критическое мышление, умение принимать нестандартные решения, делать выбор, сотрудничать в коллективе. При этом формируется *проектная культура*, которая является общей формой реализации искусства планирования, прогнозирования, созидания, исполнения и оформления. Проектная культура призвана объединить два до сих пор мало пересекающихся направления образования: гуманитарно-художественного и научно-технического, а также культур гуманитарной, естественнонаучной и технической.

Исходя из вышеизложенного отметим, что, под *проектно-созидательной педагогической технологией мы понимаем такую технологию обучения, воспитания, развития студентов, которая, обеспечивая достижение педагогических целей, содержания, процессуального состояния, созидания ноосферных качеств личности, профессиональных компетенций, ключевых квалификаций, делает педагогический процесс прогностичным и диагностичным, а также приближает обучающегося к его «акме».*

Мы полагаем, что проектно-созидательная технология, имея акменоосферное основание, близка к технологии задачного исхода, учебного диалога и имитационных игр, которые в свое время выделил В.В. Сериков [10].

Для анализа предлагаемой нами технологии обучения необходимо также определить ее место в процессе обучения при реализации сетевых образовательных программ. Это связано с тем, что любой компонент педагогического процесса можно технологизировать. Например, возможно рассматривать технологию формирования понятий, умений в каком-либо учебном предмете, рейтингового контроля знаний, целеполагания в системе методической подготовки студента как будущего преподавателя какой-либо технической или общетехнической учебной дисциплины, как будущего руководителя производственной практики своих будущих обучающихся по определенной профессии рабочего или должности служащего, а также коллективной учебной познавательной деятельности. Здесь все же происходит центрация ведущей роли преподавателя. Также возможно выделение технологий учения, приобретения определенных умений, формирование важных личностных характеристик, освоение содержания предмета и т.д. В таких технологиях, естественно, делается центрация на студента. Однако предложенная нами проектно-созидательная технология с акменоосферным подходом в ее реализации центрируется на взаимодействии

субъектов образовательного процесса, организации интерактивного режима преподавания и учения, личностной и социальной направленностью процесса на будущее.

Проектно-созидательная технология с акменоосферным подходом носит общий, в некоторой степени универсальный характер, и включает достаточно широкий набор частных педагогических технологий. Из них наиболее разработанными в нашей практике обучения студентов и наиболее продуктивными оказались следующие: технология погружения в природно-историческую и культурную среду; технология кросс-культурных коммуникаций; проектная технология; кейс-технология; технология концентрированного обучения на рабочем месте; полисенсорная технология.

От традиционных частных технологий эти технологии отличаются не только технологичностью, но и коммуникативными упражнениями, самоанализом, взаимным анализом деятельности участников процесса, подведением итогов учебных и личностных достижений, рефлексией. Все они имеют акменоосферное теоретическое основание, которое определяет не только предметное содержание обучения, но и обязательно ценностно-смысловые гуманитарные аспекты, что позволяет активизировать воспитывающий и развивающий потенциал образования, направленного на будущее обучающегося.

Естественно, список таких технологий мы не считаем завершенным. Чем больше будет разработано таких частных технологий с акменоосферным потенциалом, тем успешнее будет продвигаться образование к идеалам ноосферного общества. Одна из этих технологий разработана нами для сетевых образовательных программ профессионально-педагогического образования и повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей системы профессионального обучения. Таким образом, мы смогли проследить цепочку трансляции профессиональной компетенции с акменоосферным подходом выпускником профессионально-педагогического вуза, являющимся преподавателем учебного центра по обучению рабочих. Анализ использованных технологий в этой цепочке показал, что наиболее оптимальной технологией обучения служащих, рабочих в получении ими профессиональных компетенций с акменоосферным подходом оказалась кейс-технология. Ее использование при сетевом обучении аспирантов-заочников профессионально-педагогического вуза дало достаточно высокие результаты по достижению аспирантами общекультурных компетенций при освоении содержания учебной дисциплины «Образовательные системы мира: сравнительный анализ». Выявленные трудности при использовании электронных средств обучения для освоения образовательной

программы сетевого характера, реализуемой в удаленных местах от университета, в котором обучаются аспиранты, позволят в дальнейшем оптимизировать образовательный процесс в сетевом режиме. Рассмотрим более подробно методику использования кейс-технологии и ее педагогический потенциал реализации с акменоосферным подходом в сетевых образовательных программах профессионально-педагогического образования.

Как известно, кейс-технология (*case-study*– анализ запутанных ситуаций) пришла в предметное обучение из бизнес-образования: она начала применяться в Гарвардской школе бизнеса на юридическом факультете с 1869 г. В России эта технология, а первоначально как метод обучения, использовался, прежде всего, в области экономического образования [4]. В нашей стране уже более 10 лет проводятся студенческие соревнования по решению кейсов из различных сфер бизнес-практик. В таких мероприятиях принимает участие до 20 тыс. студентов. В последнее время кейс-технология активно осваивается в юридическом и медицинском образовании. Однако данная технология неоправданно медленно проникает в предметное обучение и практически не используется в интегрированных поисковых, имитационных и диалоговых задачах профессионально-педагогического образования. Причиной, мешающей её широкому внедрению в предметное обучение, являются определенные затруднения, возникающие у преподавателей, хотя нормативные документы ФГОС рассматривают кейс-технологии как одну из наиболее продуктивных в компетентностной парадигме образования, в которой усиливается практический компонент обучения и увеличивается доля самостоятельной творческой работы студентов.

Представители американской дидактики Роланд Кристенсен и Эбби Хансен отмечали, что данный метод позволяет более полно вовлечь студентов в процесс обучения, учит обобщать, оценивать и синтезировать информацию, а также соединять абстрактные концепции с реальной жизнью, заставляя студентов решать учебные задачи на материалах, взятых из реальной жизни и принимать решения [24]. Кроме того, как подчеркивает Роберт Стэйк, учебные кейсы представляют исследование специфических подробностей и деталей отдельного случая [26].

Наш опыт преподавания по образовательным программам ФГОС профессионального образования и повышения квалификации преподавателей по обучению профессии показали, что обучающиеся не только проявляют готовность и активность в решении реальных проблемных ситуаций производственного, социального или иного содержания с использованием кейс-технологии, но и выражают желание самостоятельно проводить отбор различных свершившихся

событий, из которых можно составить кейс-задачу (например, в группе преподавателей учебного центра трамвайно-троллейбусного управления г. Екатеринбурга, которые разработали несколько кейсов транспортных аварий по вине водителей, кондукторов, пешеходов, зарегистрированных на видеокамеры; в группе аспирантов Российского государственного профессионально-педагогического университета, работающих преподавателями технического лицея в Ямало-Ненецком автономном округе, которые разработали кейсы по проблеме защиты природы на нефтегазовых месторождениях по материалам местной печати и др.).

В применении данной технологии мы опираемся на имеющиеся теоретические практикоориентированные исследования в области сравнительной педагогики высшей школы в университетах разных стран. В специальном методическом издании Центра Обучения для преподавателей Стэнфордского университета (США) (StanfordUniversityCenterforTeachingandLearning) неоднократно подчеркивалась продуктивность использования кейс-технологии и одновременно необходимость продолжения дискуссии о его достоинствах и недостатках [27]. В данном издании можно обнаружить весьма полезные для преподавателей российских университетов материалы о применении рассматриваемого метода. «...В процессе работы с кейсами, мы можем наблюдать, как происходит вовлечение студентов, по крайней мере, в три этапа» [27].

На первом этапе обучающиеся исследуют проблему. Делают они это посредством отбора относящихся к кейсу фактов, выработки логических заключений и презентации этой информации. На этом этапе обсуждается проблема; роль обучающихся – это роль комментатора-наблюдателя, в ее лучших академических традициях». На втором этапе можно назначить роли из анализируемой (кейсовой) ситуации. Пользуясь своими знаниями и интересами и согласуясь со своей ролью в кейсе, они могут аргументировать отдельные поступки с точки зрения собственного персонажа. И, наконец, на третьем этапе обучающиеся берут инициативу в свои руки и полностью погружаются в решение ситуационной задачи. Теперь они уже не относятся к ситуации, описанной в кейсе, как к абстрактной. Она становится частью их идентификации: они выбирают решения, которые сами бы совершили в реальной жизни [27].

Поскольку рассматриваемые ситуации, как правило, носят комплексный характер, то обсуждение кейса желательно начинать с вопросов, которые помогут собрать нужную для обсуждения информацию, а именно: факты, относящиеся к ситуации, или информацию, которая опосредованно могла оказать влияние на решение спорного вопроса или прийти к желаемому решению и т.д.

После того как участники обсуждения придут к консенсусу по наиболее значительной информации, преподаватель в праве усложнить вопросы [23].

Здесь уместно отметить, что кейс-технологию целесообразно сочетать с проектной технологией. Это связано с тем, что в проектной технологии студенты в рамках изучаемого предмета и на основе интеграции знаний из разных предметных областей создают новый учебный продукт. Целеполагание в этой технологии связано с созданием этого продукта. Разрабатываемый учебный проект представляет серию видов деятельности, связанных друг с другом, которые и приводят к заранее заданной цели. Образовательный процесс с использованием проектной технологии строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося.

Кейс-технология же в большей степени ориентирована на исследование человеческого фактора в преодолении производственных, технологических, социальных проблем и предполагает подробный анализ уже свершившегося события, явления, проблемы; поиска причины, почему те или иные участники события поступили определенным образом.

Эти две технологии (кейс и проект) дополняют друг друга и делают образовательный процесс более практикоориентированным, предоставляют студентам возможность включиться в реальные события, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Данные технологии в совокупности «преподносят чувствам, разуму, воле, способностям многое и многообразно, попеременно со множеством увлекательного» (Я.А. Коменский). Такой процесс развивает мотивацию к дальнейшему получению знаний, повышает продуктивность самостоятельной работы на аудиторном занятии и за пределами сетки расписания учебных занятий. Самостоятельная работа студентов становится более продуктивной и включает поиск необходимой информации из различных источников для доказательства своей позиции по отношению к свершившемуся событию, описанному в кейсе, или для привлечения различных ресурсов для создания своего нового учебного продукта при разработке проекта. В том и другом случае у студентов формируются коммуникативные умения, умения работать в команде, осуществлять самооценку своей учебной деятельности и учиться давать взаимную оценку учебных достижений. Также важно подчеркнуть особенности этих двух технологий. Например, при анализе кейса и поиска доказательства своей оценки ситуации или события, описанных в кейсе, студенту приходится доказывать ошибочность или правильность принятых решений участниками или свидетелями случая, явления или описанной ситуации. Поиск доказательств своей позиции требует обращения к дополнительным ли-

тературным или электронным источникам, анализ которых целесообразно рассматривать как самостоятельную работу (внеаудиторную).

В кейсе, помимо описания самой ситуации или ее истории, а также принятых действий свидетелями или участниками обязательно должен быть заложен конфликт и актуальная проблема в контексте содержания изучаемого учебного предмета. Желательно, чтобы преподаватель, составляя сценарий кейса, предлагал студентам список необходимой информационной поддержки принятых решений. Важно предусмотреть и многовариативность выхода из описанной ситуации, причем пути решения проблемы должны носить скрытый характер. В этой технологии особую роль играет возможность формирования критического мышления и умения доказательно отстаивать свою позицию. Фабулой же проектной технологии является раскрытие творческого потенциала студента, который в результате проектной деятельности создает новый учебный продукт.

Для использования проектно-созидательной технологии, ее конкретной интерпретации как кейс-технологии, необходимо вести постоянный поиск каких-либо тем или произошедших случаев, явлений, в природе, социуме, на производстве, в жизнедеятельности человека, в которых можно обнаружить связь с изучаемым учебным предметом. Темы и сюжеты для кейса должны быть реальными, связанными со случаем, ситуацией, явлением и кем-то уже описанными в отчетных материалах, в СМИ, печатных изданиях, рассказанные очевидцами и т.д. Кроме того, участниками события уже приняты решения. Таким образом, главная задача в решении кейса заключается в том, чтобы дать анализ самой ситуации и проанализировать решения участников данного сюжета (ситуации, случая и т.д.). Завершающим этапом решения кейса можно считать предложения, сделанные студентами, по выходу из описанной ситуации, их доказательства о том, как нужно было поступить в данном случае. Доказательства должны быть весьма аргументированными, с привлечением дополнительных материалов. Также на данном этапе (можно и заранее при обсуждении содержания кейса) студенты могут взять на себя роль участника реальной ситуации (случая, явления и др.), доказывать неправоту других или присоединиться к чьему-либо мнению. Решение кейса возможно индивидуально или малыми группами. При отборе ситуаций важно исходить из следующих признаков кейса:

- обязательная ссылка на источник, где описаны данная ситуация, явление, случай, привязка с территории, времени, сфере деятельности;
- ситуация, случай или явление, описываемые в кейсе, рассматриваются как свершившийся факт и по нему уже приняты решения;

- наличие проблемы, ее ситуационный смысл;
- реальность проблемы;
- доступность ее для понимания студентам данного курса, направления и профилизации профессионально-педагогической подготовки;
- наличие конфликта в решении данной проблемы;
- неоднозначность или запутанность ситуации, из которой необходимо выйти, путем нахождения консенсуса или принять чью-то сторону;
- возможность нерешения данного конфликта, так как факторы развития данной запутанной ситуации могут оказаться равнозначными;
- сложность ситуации;
- личностные характеристики основных участников конфликта;
- описание внешней и личностной среды участников ситуации, в которой развивается конфликт.

Некоторое перечисление признаков отбираемого учебного материала для кейсов с акменоосферным основанием свидетельствуют о том, что становится необходимым рассматривать собственно педагогический процесс и его структурные элементы не только с точки зрения системного подхода и общей теории систем, но обратиться к новейшим аспектам мировосприятия, как-то нестабильной, хаотичной, неоднозначной, например, картине мира. Актуальными становятся в исследовании педагогических систем такие подходы, как ситуационный и ситуативный. Как отмечает Н.М. Солодухо, «...конец XX века и начало XXI характеризуются особым положением в сфере познания, которое в целом для адекватного отражения действительности может быть выражено понятием «ситуация»; она имеет следующие отличительные признаки: динамичность сменяемых состояний, вероятностный характер качественных изменений, многофакторная детерминация, малая предсказуемость выдвижения доминирующего фактора. Отсюда важнейшие характеристики ситуационного понимания мира – мобильность, случайность, неопределенность, размытость границ, факторная равнозначность, поливариантность, плюралистичность» [15]. Также он отмечает, что ситуационный подход отражает иной аспект мира, чем системный подход, и существенно дополняет последний. Системный и ситуационный подходы фиксируют две объективно существующие стороны одной «медали» действительности [15].

Нам представляется, что исследования педагогических систем, в том числе и технологий обучения с акменоосферным подходом, необходимо дополнять ситуационным подходом, что более адекватно отражает современную и будущую социоприродную динамику. Поэтому разрабатываемые нами технологии

обучения студентов направлены и на сверхзадачу ситуационного подхода – научить студентов управлять ситуациями. И если «системный подход» в познании образно можно сравнить с рельсами, определяющими путь, по которому надо пройти, то ситуационный подход соотносим с каждым конкретным шагом на этом пути, который сопровождается непрерывной чередой ожидаемых и непредвиденных обстоятельств» [15].

Подведем некоторые итоги рассматриваемой проблемы. Проектно-созидательная технология обучения студентов, разработанная с учётом акменоосферного подхода, для реализации сетевых программ профессионально-педагогического образования позволяет:

- усилить компетентностный подход в обучении студентов за счет использования акменоосферного содержания образовательных программ;
- более оперативно изменять практическую направленность образовательного процесса в контексте быстроменяющихся внешних условий и обстоятельств;
- учитывать цивилизационные изменения и риски природного и социального характера, влияющие на достижение выпускником вуза своего «акме»; прогнозировать свое будущее «акме» в контексте ноосферного вектора развития общества;
- интегрировать знания и умения различных научных областей и практической деятельности человека для достижения поставленных учебных целей;
- расширять практическое поле деятельности студентов через сетевое взаимодействие с социумом, вневедомственное сотрудничество для реализации программ профессионального обучения;
- «квазипрофессиональную» деятельность сделать более продуктивной и привлекательной;
- развивать качества ноосферного человека, главное отличие которого от современного человека потребительского общества заключается в том, что он несет ответственность за жизнь в любом ее проявлении, отвечает за свои поступки перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями людей, сохраняя среду обитания и биологическое разнообразие нашей планеты; это качество особенно важно развивать среди обучающихся профессии, так как именно эта категория взрослого населения самая многочисленная и от ее культуры, наличия знания о личной ответственности за соблюдение норм и правил неразрушительного взаимодействия с природой во многом зависит, состоится ли образовательное общество; отсюда повышается ответственность за качество подготовки профессионально-педагогических кадров – будущих педагогов и масте-

ров профессионального обучения, наполнение содержания их образования новыми смыслами о достижении «акме» рядового рабочего и важности для него и всех окружающих его нравственно-ноосферных качеств;

- формировать нравственно-этические нормы взаимодействия между людьми, человеком и биосферой, критическое и креативное мышление и ноосферное сознание;

- развивать мотивацию к расширению и углублению знаний о человеке и окружающем мире, рефлексивные и коммуникативные качества личности, толерантность к людям и природе, включая Космос, лидерские качества и качества умения работать в команде;

- использование интерактивных педагогических технологий, раскрывающих сущность акменоосферного подхода при реализации сетевых образовательных программ, наполнение образовательного процесса категориями и понятиями ноосферного и акмеологического содержания, что отвечает задачам опережающего образования;

- создание дополнительных условий межсубъектного интерактивного взаимодействия, что особенно благоприятно при сетевой форме обучения и сетевом взаимодействии, творческого самоопределения, при этом взаимодействие субъектов педагогического процесса проявляется в ответственной обращенности действий на другого человека;

- совместное и индивидуальное погружение в производственную, природно-историческую и социальную среду создающее возможность естественного вхождения в будущую профессию – преподавателя профессионального обучения;

- усиливается прогностико-практическая деятельность студентов, приближая их к реальной жизненной действительности, так как технологии строятся на реальных состоявшихся или будущих событиях.

Разработанная проектно-созидательная технология и ее частный случай как кейс-технология для реализации сетевых образовательных программ профессионально-педагогического образования позволяет интегрировать в процессе «погружения» реальную производственную действительность с учебной, квазипрофессиональной, что делает обучение более концентрированным и эффективным.

Предложенный нами акменоосферный подход в реализации сетевых образовательных программ профессионально-педагогического образования и его использование через проектно-созидательную технологию в процессе профессиональной подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения

обогащают теорию и практику проектирования педагогических систем, позволяют опираться как на системный, так и на ситуационный подходы в обучении при реализации сетевых программ профессионально-педагогического образования.

Библиографический список

1. *Акимова О. Б.* Концепция сетевого взаимодействия учреждений профессионально-педагогического образования / О.Б. Акимова, Е.М. Дорожкин, Г.П. Сикорская // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 6 (55). С. 24-34.
2. *Вернадский В. И.* Биосфера и ноосфера / предисловие Р. К. Баландина. Москва: Айрис-пресс, 2004. 576 с.
3. *Вишнякова С. А.* Созвучие основ методологии ноосферной педагогики XXI века идеям В.И. Вернадского / С.А. Вишнякова // В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке: коллективная научная 3-х томная монография / под науч. ред. А.И. Субетто, В.А. Шамахова. Санкт-Петербург: Астерион, 2013. Т. 3. С. 116-125.
4. *Деркач А. М.* Кейс-метод в обучении / А.М. Деркач // Специалист. 2010. № 4. С. 22-23.
5. *Колычева З. И.* Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма: монография / З.И. Колычева. Санкт-Петербург: [б. и.], 2004. 207 с.
6. *Казначеев В. П.* Гелиобиология в Сибири: истоки и перспективы / В.П. Казначеев // Вестник Международного научно-исследовательского института космической антропологии (МНИИК). 2003. Вып. 10. С. 13-20.
7. *Кузьмина Н. В.* Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. Санкт-Петербург [и др.]: Изд-во Рязанского обл. ин-та развития образования, 2008. 375 с.
8. *Моисеев Н. Н.* Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. Москва: Молодая Гвардия, 1990. 351 с.
9. *Печчеи А.* Человеческие качества / пер с англ. О.В. Захаровой. Москва: Прогресс, 1980. 302 с.
10. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепция технологии / В.В. Сериков. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
11. *Сикорская Г. П.* Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сикорская Галина Петровна. Екатеринбург, 1999. 458 с.
12. *Сикорская Г. П.* Ноосферный вектор сетевого сотрудничества профессионально-педагогических образовательных учреждений России / Г.П. Сикорская // Сибирский земельный конгресс: форум устойчивого развития сельских территорий и поселений Сибири и Дальнего Востока, Иркутск, 12-15 ноября 2014 г. Иркутск: Изд-во «Отгиск», 2014. С. 7-10.
13. *Сикорская Г. П.* Рост профессионализма педагога в процессе реализации сетевых межведомственных социально-экологических проектов / Г.П. Сикорская // Акмеология профессионального образования: сборник материалов 13 Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17-18 марта 2016 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2016. С. 135-140.

14. *Сикорская Г. П.* Целостная педагогическая система ноосферной ориентации (модель школы ноосферного образования) / Г.П. Сикорская // Теория и практика ноосферного образования: сборник научных статей. Екатеринбург: Раритет, 2007. С. 39–55.
15. *Солодухо Н. М.* Ситуационные исследования. Вып. 1: Ситуационный подход: колл. монография / Под общ. ред. Н.М. Солодухо. По матер, всерос. семинара. Казань: КГТУ-КАИ, 2005. 188 с.
16. *Спартин В.* Ноосферная педагогика. О формировании ноосферного менталитета [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ihst.ru/~biosphere/Mag_2/spartinA.htm(дата обращения 18.09.2017 г.).
17. *Субетто А. И.* Сочинения. Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм. Ноосферизм: движение или новая научно-мировоззренческая система? / Под ред. Л.А. Зеленова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. 644 с.
18. *Субетто А. И.* Ноосферная научная школа в России. Итоги и перспективы: монография / А. И. Субетто. Санкт-Петербург: Астерион, 2012. 76 с.
19. *Субетто А. И.* В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке: коллективная научная 3-х томная монография / под науч. ред. А.И. Субетто, В.А. Шамахова. Санкт-Петербург: Астерион, 2013. Т. 3. 578 с.
20. *Урсул А. Д.* Путь в ноосферу: концепция выживания и устойчивого развития / А.Д. Урсул. Москва: Луч, 1993. 275 с.
21. *Урсул А. Д.* Стратегия перехода России на модель устойчивого развития: проблемы и перспективы: монография / А. Д. Урсул, В. А. Лось. Москва: Луч, 1994. 273 с.
22. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 15.09.2017).
23. Boehrer J., Linsky M. Teaching with Cases: Learning to Question / In M. D. Svinicki (ed.). The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning, 42. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
24. Christensen C. R., Garvin, D. A. Sweet A. (eds.) Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership. Boston: Harvard Business School, 1991.
25. Dorozhkin E.M. Noospheric Pedagogy: The Expansion of the Humanitarian Space of Vocational and Pedagogical Education / Sikorskaya G.P., Akimova O.B., Dorozhkin E.M., Yakhneeva I.V. // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11. № (14). P. 6963-6975.
26. Stake R. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage. 1995.
27. Teaching with Case Studies. Speaking of Teaching: Stanford University Newsletter on Teaching. 1994. Vol. 5, № 2.

Глава 3. Сетевое взаимодействие в системе профессионально-педагогического образования

Модернизация российской экономики и перевод её в инновационную плоскость развития предполагает внедрение новых организационных форм взаимодействия, как отечественных, так и зарубежных образовательных организаций высшего образования. Трансформациям должны подвергнуться не только содержательное наполнение основных образовательных программ, технологии обучения, но и применяемые принципы и методы управления образовательным процессом вуза.

Необходимо помимо развития вертикальной компоненты системы высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура), а также (специалитет – аспирантура) предусмотреть для студентов возможность расширения спектра профессиональных возможностей уже на стадии бакалавриата [2, с. 52].

Модульный принцип организации образовательного процесса и кредитно-рейтинговая оценка образовательных результатов как организационная основа обеспечения гибкости и мобильности образовательного процесса в горизонтальном аспекте ещё не получили должного распространения в практике проектирования и реализации вузовских ООП.

Одной из актуальнейших проблем развития образования в настоящее время является формирование образовательных сетей образовательных организаций, цель которых создание условий для повышения доступности и качества образования.

Сетевая организация – это форма, децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способный неограниченно расширяться путем включения все новых и новых звеньев (структур, объединений, организаций, учреждений), что придает данной форме гибкость и динамичность. Деятельность сетевой организации осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных, информационных, методических, инновационных, кадровых, консультационных и других ресурсов иных учреждений. Сетевая организация – это установка на преодоление автономности и закрытости всех учреждений; взаимодействие на принципах социального партнерства; выстраивание прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей не столько между образовательными структурами, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемами; когда порядок задается не процедурами, а общими действиями, их логикой. Основной принцип сетевой организации – принцип сетевого взаимодействия.

Сетевое взаимодействие в сфере образования понимается как система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессионально-педагогическому сообществу инновационные модели содержания профессионально-педагогического образования и управление системой профессионально-педагогического образования, направленного на подготовку, переподготовку и повышения квалификации педагогов и мастеров профессионального обучения, это способ деятельности по совместному использованию ресурсов.

Сетевое взаимодействие сегодня становится современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным организациям не только выживать, но и динамично развиваться. Важно заметить, что при сетевом взаимодействии происходит не только распространение инновационных разработок, а также идет процесс диалога между образовательными организациями и процесс отражения в них опыта друг друга, отображение процессов, которые происходят в системе образования в целом [3]. Важной особенностью сетевого взаимодействия является то, что в сети нет организаций в традиционном смысле. Первичным элементом сетевого объединения выступает *прецедент взаимодействия*, сетевое событие (проект, семинар, встреча, обмен информацией и т.п.). Рассмотрим подробнее применение и толкование понятия «сеть» в педагогической науке и образовательной практике. В педагогической науке начало использования понятия «сеть» относится к 70–80-м годам прошлого века. Тогда метод сетевого планирования был заимствован из экономической науки и перенесен в педагогическую практику. В конце 1990-х годов его описал Ю. А. Конаржевский, по его мнению, метод сетевого планирования позволяет: выявлять и мобилизовывать резервы времени, скрытые в организации комплекса мероприятий; видеть весь спланированный процесс объемно в ракурсе параллельно осуществляемых работ; управлять выполнением плана по принципу «главного звена» с прогнозированием и предупреждением возможных срывов; учитывать связи между различными работами, что является основой непротиворечивого календарного планирования; повысить эффективность управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения, давая возможность сосредоточить свое внимание в каждый данный момент времени на наиболее ответственных участках образовательного процесса [3].

В педагогической практике идея сетевого взаимодействия образовательных организаций возникла в конце 1990-х годов. Несомненная заслуга в этом принадлежит А. И. Адамскому. Образовательную сеть А. И. Адамский определяет как совокупность субъектов образовательной деятельности, предостав-

ляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга [5].

Сетевое взаимодействие, возникнув в системе образования, нашло свое развитие в сфере профессионального и дополнительного профессионального образования. Рассматривая феномен сетевых образовательных программ для педагогов, С. В. Тарасов [9] отмечает их особое значение в развитии исследовательского потенциала и профессиональной компетентности. Под образовательной сетью понимается целостность субъектов образования (включая и другие субъекты социокультурной среды), осуществляющих ценностно-смысловое профессиональное взаимодействие, нацеленное на достижение значимых социально-образовательных результатов. Образовательная сеть, по его мнению, предусматривает: наличие не только вертикальных, но и горизонтальных связей образовательной организации; наличие и понимание общей цели и задач деятельности, которые уточняются в условиях диалога и взаимодействия; сеть – форма решения творческих, инновационных профессионально-педагогических задач, требующая объединения усилий разных образовательных организаций, а также других субъектов социокультурной среды субъекта (территорий); в сетевом взаимодействии важны психологическая совместимость и позитивные отношения людей; сеть складывается не только из образовательных организаций, но и из отдельных педагогов, микросообществ, ассоциаций, стремящихся к развитию нового профессионально-педагогического опыта; в сети активно используются идеи ученых, педагогов новаторов их опыт и личное участие; сеть является открытой для новых идей, подходов и участников; образовательная сеть нуждается в информационных ресурсах (интернет и другие способы передачи и обработки информации).

В результате анализа литературы можно выделить пять основных характеристик сетевой организации:

1. *Независимость членов сети* – члены организации имеют определенную степень свободы, достаточную для возможности определять приоритеты по характеру и направленности собственной деятельности, и нести ответственность за конечный результат. Принципиальными являются два основных типа ответственности: *перед самим собой* за собственный успех и результат достижения самостоятельно поставленной цели и *перед вышестоящей инстанцией* за достижение результата, заданного целью, поставленной извне.

2. *Множественность лидеров* – понятие лидерства в сети не совпадает с понятием лидерства в организациях, построенных по принципу административной иерархии. Лидер в сетевой организации – это любой человек или ком-

пания, являющаяся носителем финансового, производственного, коммуникативного, экспертного или любого иного ресурса. Необходимым условием лидерства в сети является готовность члена сети к использованию своего ресурса для достижения общих целей сети, естественно параллельно с реализацией его собственных целей. В организациях, построенных по сетевым принципам, профиль системы лидерства находится практически постоянно в процессе изменения. Для лидерства в сети нужно иметь необходимый для работы ресурс (включая знания, навыки работы и т.п.). Именно этот факт обеспечивает множественность уровней лидерства.

3. *Объединяющая цель* – в сетевых организациях представляет собой достаточно сложный феномен, несущий в себе смысл функциональной основной идеологии сети – конкурентного сотрудничества. Объединяющая цель в сетевой организации строится на индивидуальном прогрессе каждого члена сети, недостижимом вне сети. Как правило, объединяющая цель основана на заинтересованности членов сети в использовании совместных статусных, материальных, маркетинговых и информационных ресурсов сети. Относительно независимая компания вступает в сетевую организацию, переходя из поля конкуренции в поле конкурентного сотрудничества с другими независимыми членами сети только потому, что видит конкретную прагматическую пользу для себя в рамках сети, недостижимую вне её поля деятельности.

4. *Добровольность связей* – принимает разные формы в зависимости от типа сетевой организации и степени независимости её участников. Подразумевается, что сотрудники компании, опираясь на ограниченное, но реально присутствующее право выбора партнеров по проектной команде и принятие ответственности за свою ресурсную позицию, достаточно самостоятельно определяют структуру своего взаимодействия в рамках организации по конкретным проектам.

5. *Множественность уровней взаимодействия* – взаимодействие в рамках сети осуществляется не по административным каналам, и напрямую, между теми компаниями и людьми, которые и должны реально вместе решать необходимые вопросы. Взаимодействие возникает непосредственно по линиям актуальной потребности во взаимодействии. В этой связи и возникает реальная множественность уровней взаимодействия, поскольку каждый член сети может взаимодействовать как с членами своей ячейки (уровня) сети, так и с представителями других уровней, находящимися сколь угодно далеко или близко к корпоративному центру сети.

Исследования состояния разработанности по проблемам моделирования сетей [4; 8; 10; 11; 12] позволили выявить существенные характеристики сети, ко-

торые должны быть присущи сетевому взаимодействию в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации: наличие объединяющей цели, основополагающей идеи, единые задачи для всей сети; наличие множества ячеек сети (фрактальная структура); многоцентровой характер и многоначалие; открытость элементов сети друг для друга, отсутствие перегородок между её частями, а также открытость границ по отношению к внешней среде; преимущественная роль «горизонтальных» взаимодействий. Ключевыми характеристиками сетевого взаимодействия будут: *пространство*, позволяющее описать многообразие горизонтальных и вертикальных взаимодействий в сети; *информация*, раскрывающая содержание этих взаимодействий; *время*, показывающее логику развития сетевых отношений; *энергия*, представляющая различные способы и формы жизнедеятельности в сети.

Использование интернета и ИКТ существенно расширяют возможности сетевого взаимодействия. При традиционной организации методической работы все педагоги в определенном сообществе знакомы друг с другом, непосредственно контактируют между собой. Такие прямые длительные связи минимальны, в результате чего такое взаимодействие исчерпывает себя и становится малопродуктивным, так как ограниченные возможности коммуникации не могут обеспечивать тот уровень обмена информацией, который необходим для плодотворной работы. При сетевой организации взаимодействия наблюдаются опосредованные связи: круг взаимодействия увеличивается, а, следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными, за счет сетевого взаимодействия у каждого участника есть уникальная возможность развития и совершенствования своих профессиональных компетенций. От участников совместной деятельности не требуется синхронного присутствия в одном и том же месте, в одно и то же время, каждый имеет возможность работы с ресурсами сети в удобное для себя время [1].

Развития сетевого взаимодействия на разных уровнях системы профессионального образования представляются далеко не равномерными. Хотя можно привести уже довольно много примеров успешных практик в этой деятельности. Так, например, в Москве в рамках проекта «Сетевой Университет СНГ» завершила работу международная конференция «Сетевое взаимодействие вузов СНГ в подготовке кадров для инновационной экономики». Действует «Сетевое взаимодействие вузов по основным направлениям Болонского процесса на основе информационно-коммуникационных технологий» (координатором этого проекта является Национальный фонд подготовки кадров [7] и многие др. вузы реализующие данные проекты.

Другим направлением сотрудничества образовательных организаций может стать сетевая система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов и мастеров профессионального обучения к реализации образовательного процесса в современном вузе. Определенная работа в этом направлении проводится Российским профессионально-педагогическим университетом и Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию.

Для решения задач профессиональной подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения в 2013 году в УМО по ППО и Российском государственном профессионально-педагогическом университете создано Сетевое объединение вузов и колледжей «профессионально-педагогические кадры России», к которому на сегодняшний день присоединились 15 вузов и 8 колледжей России и стран СНГ. Основные цели объединения лежат в сфере обеспечения эффективного и качественного образовательного процесса, направленного на подготовку, переподготовку и повышения квалификации современного педагога и мастера профессионального обучения. Одной из задач является создание распределенной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров и научно-методического сопровождения непрерывной уровневой системы профессионально-педагогического образования с региональными зонами ответственности, а также повышение роли профессионально-педагогического образования и науки профессиональной педагогики, превращение университетов в крупные центры подготовки профессионально-педагогических кадров для системы СПО, многофункциональных центров, а также для образовательных организаций реализующих программы повышения квалификации и переподготовки как рабочих и специалистов среднего звена, так и преподавателей и мастеров профессионального обучения [6]. При этом возникает проблема готовности научно-педагогических кадров к реализации тех многочисленных изменений в образовательном процессе вуза, которые ему предстоит отрефлексировать, осмыслить, и осуществить. Поэтому одной из первоочередных задач профессионально-педагогического университета является задача обеспечения опережающей подготовки профессорско-преподавательского состава вуза к этим системным изменениям в сфере профессионально-профессионального образования.

Становление сетевого взаимодействия в системе переподготовки и повышения квалификации отвечает «вызовам» информационного общества, определяющим тенденции развития системы профессионального образования. В процессе взаимодействия совершенствуется профессиональная компетентность, достижения отдельных педагогов и мастеров профессионального обучения ста-

новятся достоянием профессионально-педагогического сообщества, повышается качество образования.

На сегодняшний день в развитии сетевого взаимодействия есть ряд серьезных проблем, на которые следует обратить внимание:

- в отечественной высшей школе не налажен эффективный обмен и распространение лучших практик как отечественных, так и зарубежных вузов [1, с. 212];
- недостаточно развивается горизонтальное сотрудничество на уровне кафедр и преподавателей;
- бизнес проявляет незначительное участие в образовательных проектах, часто вне решения образовательных, исследовательских и практических задач;
- не решен вопрос организации финансирования инициатив по развитию и модернизации образовательного процесса в рамках сетевого взаимодействия;
- недостаточно разработано техническое, технологическое и дидактическое сопровождение сетевого взаимодействия; нормативно-правовое обеспечение этого процесса;
- отсутствуют стандарт сетевых образовательных программ, механизмы интерпретации образовательных результатов как результатов образования.

Открывающиеся возможности сетевого взаимодействия в повышении качества обучения, его гибкости и мобильности обучающихся, расширение спектра их профессиональных и социальных компетенций должны быть в полной мере задействованы в рамках новой модели сетевого взаимодействия образовательных организаций системы профессионально-педагогического образования. Сетевое взаимодействие вузов усиливает стратегические преимущества организации благодаря тому, что оно решает новые задачи вуза. Необходимо искать эффективные и взаимовыгодные способы комплексного взаимодействия вузов, колледжей, техникумов, предприятий, организаций и органов государственной власти, что представляется перспективным, инновационным, а главное долгосрочным направлением развития системы профессионально-педагогического образования.

Библиографический список

1. Доклад «Сетевое взаимодействие инновационных образовательных учреждений» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> (дата обращения 12.09.2017 г.).
2. Дуканич Л.В. Сетевое взаимодействие вузов в новой модели российского высшего профессионального образования / Л.В. Дуканич // Инновационное развитие экономики России: роль университетов: сборник статей третьей международной конференции; Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, Экономический факультет; 21-24 апреля 2010 г. / Под ред. В.П. Колесова, Л.А. Тутова. Москва: ТЭИС, 2010. Т. 3. С. 401-405.

3. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. Москва: Педагогический поиск, 2000. 222 с.
4. *Научно-образовательные сети: теория, практика: монография / Н.Н.Давыдова, Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров / Под научной редакцией В.А. Федорова.* Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед ун-та, 2016. 481 с.
5. *Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под ред. А.И. Адамского.* Москва: Эврика, 2006. С. 8-11.
6. *Романцев Г.М.* Опережающее развитие профессионально-педагогического образования как фактор обеспечения национальной безопасности России / Г.М. Романцев, Е.М. Дорожкин, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник материалов и докладов Международной конференции, Екатеринбург, 29-30 мая 2014г./ под ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. С. 43-51.
7. *Сапир Е.В.* Международные сети университетов и их роль в развитии инновационных процессов / Е.В. Сапир // Инновационное развитие экономики России: роль университетов: сборник статей Третьей международной конференции; Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, Экономический факультет; 21-24 апреля 2010 г. / Под ред. В.П. Колесова, Л.А. Тутова. Москва: ТЭИС, 2010. Т. 3. С. 206-214.
8. *Силкина Н.В.* Особенности образовательной среды в сетевом взаимодействии образовательной организации с производством / Н.В. Силкина, Н.О. Ваганова // Образование и наука. 2015. № 6. С. 63-77.
9. *Тарасов С.В.* Научно-методическое обеспечение образовательного процесса: понятие и содержание / С.В. Тарасов // Научно-методическое обеспечение образовательного процесса : уч.-метод. пособие для преподавателей и студ. пед. ВУЗов / под ред. С.В. Тарасова. Санкт-Петербург: ТЦ Сфера, 1998. С. 4 – 16.
10. *Davydova N.N.* Innovative process development in the framework of scientific educational network: management model / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu. 2016. № 5. P. 157–163.
11. *Davydova N.N.* Management of a Network Interaction of Educational Organisations Oriented to Innovation Development / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin // Indian Journal of Science and Technology. 2016. № 9 (29).
12. *Davydova N.N.* Research and educational network: development management / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov, M. E. Konovalova // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2651–2665.

Глава 4. Акмеологический подход в решении проблемы качества высшего образования

1. *Современное состояние проблемы гарантии качества образования в России.* Социально-экономические преобразования, происходящие в последнее время как в России, так и во всем мире, привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования, которая за счет подготовки производительных сил напрямую связана с экономическими процессами.

Болонский процесс активизировал научный поиск способов решения глобальных вопросов высшей школы, что привело к разработке и внедрению в практику образовательной деятельности вузов федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения. Стандарты ориентированы на выработку у студентов *компетенций* как динамического набора знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, позволяющих выпускнику стать конкурентоспособными на рынке труда, успешно реализовываться в различных отраслях экономики.

В настоящее время система общего образования также подвергается реформированию за счет поэтапного внедрения ФГОС (начального, общего и среднего образования), в основе которых лежит *системно-деятельностный* подход к организации процесса обучения в общеобразовательной школе.

Однако проблема, с которой сталкиваются высшие учебные заведения, заключается в том, что процесс поэтапного внедрения новых стандартов на всех ступенях системы образования осуществляется параллельно. В результате в течение последних лет вузы продолжают осуществлять набор на направления, реализуемые по ФГОС высшего образования (ВО), в то время как абитуриенты, получившие среднее образование по новым федеральным стандартам и обладающие готовностью обучаться в условиях новых стандартов высшего образования, появятся только через 8-9 лет. Данное несоответствие противоречит *принципам самоорганизации* систем любой природы, в том числе и системы образования в целом, что естественным образом влияет на качество подготовки выпускаемых вузами специалистов.

Таким образом, можно сказать, что высшая школа и образовательная система России в целом переживает в настоящее время значительные трудности. В связи с появлением новых профессий происходит интенсивный рост числа направлений подготовки, пересмотр приоритетов образования и запросов общества, смена парадигмы образования на всех ступенях образовательной системы

РФ, в которой отражены иное содержание, иные подходы к обучению, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет.

В последние годы в условиях интеграции России в мировое сообщество в стране, как и во всем мире, остро обозначились проблемы качества образования, обусловленные следующими тенденциями:

- интенсивное реформирование, охватывающее практически все уровни системы образования;
- диверсификация образования, проявляющаяся в значительном расширении объема его содержания в условиях перехода общества от индустриальной фазы развития экономики к экономике знаний, введению новых методов обучения и информатизации на всех уровнях образования;
- индивидуализация образования, имеющая развитую теоретическую базу, но трудно приживающуюся в учебном процессе;
- интернационализация образования, вызванная политическим и экономическим сближением стран и требующая обеспечения общего образовательного пространства с сохранением позитивных национальных традиций российской системы образования [11].

Процесс создания единого образовательного пространства в Европе начался после подписания в 1999 году т.н. Болонского соглашения. Присоединение в 2003 г. России к этому процессу потребовало значительной корректировки системы образования РФ. Как показала практика, наиболее трудоемкими и долговременными стали изменения в российской системе стандартизации.

Возникающие трудности связаны в основном с расширением влияния факторов динамизма и неопределенности, замедляющих темпы проведения Болонских реформ во всех странах. Попытки подстегнуть развитие Болонского процесса, предпринимаемые менеджерами сферы образования, приводят не к его интенсификации, а к нарастанию критики и сомнений в его эффективности, в частности [2]:

- нередко представители педагогической общественности высказывают серьезные опасения по поводу введения двухуровневой подготовки, которая для бакалавров может привести к значительному снижению качества результатов образования;
- прослеживается четкая тенденция к продолжению образования после получения степени бакалавра, которая в массовом сознании пока еще рассматривается как подготовительная ступень к получению полного образования;

- в среде работодателей нет ясного понимания сферы трудовой деятельности бакалавров, не сложилась четкая дифференциация структуры квалификаций в соответствии с уровнями подготовки;
- вскрылись проблемы, связанные с необходимостью преодоления инертности профессорско-преподавательского состава, представители которого неохотно воспринимают изменения, связанные с реализацией Болонской декларации и требующие значительной перестройки их работы;
- трудно приживаются инновации, ориентированные на модульную организацию образовательного процесса, кредитную систему учета трудоемкости и требующие значительных затрат времени преподавателей для внедрения в учебный процесс;
- дополнительные трудности возникают при внедрении компетентного подхода к *оцениванию результатов обучения*, поскольку совокупность компетенций должна задаваться профессиональными стандартами и потребностями рынка труда. Однако сегодня основная часть сообщества работодателей в нашей стране не имеет профессиональных стандартов. Значительная часть работодателей, топ-менеджеров и собственников бизнес-организаций не испытывает особого интереса к взаимодействию с вузами, полагая, что, приняв на работу молодых специалистов с хорошей фундаментальной подготовкой, они смогут самостоятельно их доучить, обеспечив нужную профилизацию.

В силу этих и многих других причин вопросы качества образования выходят на одно из важнейших мест в системе социально-экономического развития нашей страны. Особенно сильно стала ощущаться потребность в обеспечении требуемого качества, эффективности средств его достижения и *управления им* при нарастающем рассогласовании между потребностями экономики и рынка труда и неспособностью системы образования оперативно реагировать на эти изменения [18; 19; 22].

2. *Понимание термина «качество» применительно к образованию.* Международные организации, занимающиеся стандартизацией в области качества на основе ИСО 9001, приняли определение, в котором качество трактуется как совокупность характеристик **объекта**, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности.

Применительно к образованию под «объектом» следует понимать «качество подготовки». Соответственно, под «удовлетворением установленных или предполагаемых потребностей» следует понимать «удовлетворение потребностей в качестве подготовки» тех субъектов деятельности, которые являются «потребителями» образовательных услуг или выпускников образовательных

организаций. К таковым можно отнести работодателей как «потребителей специалистов», абитуриентов, поступающих в образовательные учреждения, обучающихся и членов их семей как потребителей образовательных услуг.

Ценностные ориентации всех групп потребителей в сфере профессионального образования выражают отношение к образованию, реализуемому в конкретной образовательной системе. Это отношение определяется их видом и степенью участия в образовательной деятельности, в том числе в оценке качества подготовки. Следовательно, образование обладает для потребителей и заказчиков образовательных услуг разной ценностью, что приводит к формированию у субъектов деятельности разных представлений или требований к качеству подготовки.

Несмотря на широкое использование этого термина, ввести однозначное определение категории качества образования достаточно сложно. Позиции теоретиков и практиков по вопросу качества образования позволяют сделать вывод о том, что для него невозможно ввести одно универсальное определение, а окончательной, застывшей формулировки качества образования вообще не может быть. С изменением уровня развития общества и социальных условий к качеству образования предъявляются все новые и новые требования, особенно к творческим и прогностическим способностям человека во взаимосвязи с этической компонентой.

Таким образом, с позиции современной теории менеджмента требуемый уровень качества должен определяться работодателями, как потенциальными потребителями выпускников, и другими заинтересованными в успехе деятельности вуза сторонами. Подобный подход к качеству реализован в документах Европейского Союза. В частности, в документе «Стандарты и директивы Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании (ENQA)» определено, что качество образования «должно соответствовать ценностям, целям и задачам трёх групп пользователей: студентов как потребителей образовательных услуг, работодателей как потребителей выпускников на рынке труда и общества в целом».

В контексте категориального аппарата в области качества высшего образования, разработанного специалистами Исследовательского центра проблем качества профессионального образования [17], качество **образования** рассматривается как сбалансированное соответствие совокупности свойств и характеристик образовательного процесса, его результатов и всей системы образования установленным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), кото-

рые определяются отдельными гражданами, предприятиями и организациями, обществом и государством в целом.

В целом совокупность таких характеристик на уровне целеполагания должна отражать способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с *требованиями* современного этапа развития экономики, высокой эффективности в сочетании с социальной ответственностью за результаты профессиональной деятельности. Эти требования закладываются в ФГОС и ООП в целом и постоянно корректируются в зависимости от запросов общества и государства в целом.

Таким образом, понятие «качество образования» носит комплексный характер, объединяя характеристики всех компонентов обучения, условий и результатов образовательного процесса. Сюда могут входить:

- качество целеполагания (качество государственного образовательного стандарта);
- качество основных образовательных и учебных программ;
- качество кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе;
- качество обучающихся (на входе учебного заведения абитуриентов, на выходе – выпускников);
- качество средств образовательного процесса: материально-технической и экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, используемых учебных аудиторий, транслируемых знаний и др.;
- качество образовательной технологий и т.п.

Каждый из компонентов рассматривается по-разному в зависимости от того, кто выступает в роли оценщика достигнутого уровня качества. Например, в системе высшего образования администрацию вуза в первую очередь интересуют показатели качества, связанные с числом неуспевающих в учебном заведении, процентом отчислений, затратами на обучение, эффективностью реализации учебных программ и т. д. Преподаватель определяет качество с позиций результатов каждого студента и отдельных учебных групп, оценивая умения обучаемых применять знания при решении практических задач, нестандартно мыслить и ответственно относиться к учебному процессу. Студент воспринимает качество образования как подготовленность к преуспеванию, получению престижной работы на рынке труда после окончания вуза. С позиций последнего качество результата образования можно трактовать как степень осознания профессионализма, способность к успешному трудоустройству и карьере, реализацию запросов на высокую оплату труда.

Близкое определение понятия «качество образования» приводится в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

При этом планируемые (конечные) результаты образования сформулированы в ФГОС ВПО в виде совокупности общих и профессиональных компетенций. В зависимости от направления и профиля подготовки профессиональные компетенции могут быть дополнены профильно-специализированными.

В свою очередь индивидуальные образовательные достижения рассматриваются в виде системной совокупности иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) подготовки специалистов, к которым относятся общекультурные и профессиональные компетенции, зафиксированные в ФГОС в виде требований к результатам освоения профессиональных образовательных программ.

3. *Компетенция как предмет оценки результатов обучения.* ФГОС дает такое определение компетенции: компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных или жизненных ситуациях. Отличительными особенностями компетенции (результата обучения по ФГОС) от традиционных понятий – знания, умения, навыки (результата обучения по ГОС) являются: интегративный характер компетенции; практико-ориентированная направленность; соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности [2].

Говоря о соотношении между компетенциями и знаниями, умениями, навыками, следует отметить:

1) компетенции являются более высоким уровнем обобщения знаний, умений и навыков, помогают им проявиться в незнакомой ситуации; порождают умения, действия, являются сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике, а в широком смысле – возможность найти знание и действие, подходящее для решения проблемы;

2) компетенции, в отличие от других результатов образования, формируются и проявляются только в опыте собственной деятельности.

Бесспорно, компетенции не сводятся к конкретным знаниям, умениям, навыкам, сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана школы или вуза. Они характеризуются системностью, ситуативностью, межпредметностью, интегративностью, надпредметностью, практико-ориентированностью, мотивированностью использования [5]. Данные отличия естественным образом оказывают влияние на организацию образовательного процесса.

Таким образом, введение федеральных государственных образовательных стандартов должно способствовать обеспечению качества профессионального образования, а государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников вузов и предоставленные академические свободы – обеспечивать достижение современного качества подготовки выпускников и позволять учитывать запросы развития экономики, федерального и регионального рынка труда. При этом внедрение ФГОС высшего образования следует рассматривать как важнейший шаг по сокращению разрыва между требованиями производства и содержанием основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), проектируемых на их основе.

Уже сейчас понятно, что введение компетентностного подхода в практику высшей школы затрагивает все компоненты процесса обучения и требует существенного пересмотра содержания образования, технологий обучения и традиционных вузовских контрольно-оценочных средств. В связи с этими обстоятельствами важным в современном обучении становится выполнение триады требований:

- к *компетенциям* как результату образования;
- к *образовательным технологиям* обучения как способу их формирования;
- к *оценочным средствам* как инструменту оценки достижения заявленных результатов образования и гарантии его качества.

Проблема заключается в том, что образовательная система России, будучи уже иной по своему «внешнему контуру» (традиционные институты преобразованы в академии и университеты, школы – в лицеи и гимназии, техникумы – в колледжи; введены лицензирование и аккредитация образовательных организаций, утверждены и реализуются федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней, законодательно введена многоуровневая система профессиональной подготовки и т.д.), по «внутреннему», собственно педагогическому (целям, содержанию образования, технологиям, способам развертывания учебного материала и оценки уровня сформированности компетенций), она остается прежней [5].

Вследствие этого обстоятельства большинство вузов в настоящее время продолжает ориентироваться на обучение, выпуская в жизнь человека обученного – квалифицированного исполнителя, в то время как перед вузами в современных условиях остро встала и в настоящее время остаётся актуальной **проблема подготовки специалистов, обладающих** не структурными, а функциональными, деятельностными качествами. Кроме того, сегодняшнее информационное общество запрашивает человека обучаемого, **способного самостоятельно учиться** и продолжать свое обучение в течение всей жизни (longlifelearning), **готового к самостоятельным действиям и принятию решений.**

Не разрешив эту проблему, вряд ли можно говорить об обеспечении требуемого качества образования, соответствующего вызовам времени, ради чего и предпринималась реформа образования.

Оценка компетенций – очень сложная задача как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку компетенции выпускника в ФГОС ВПО сформулированы чаще всего достаточно кратко, слабо дифференцированы по уровням освоения и представлены не в диагностируемой форме. Кроме того, при дисциплинарной организации учебного процесса отдельная компетенция как сложная интегральная междисциплинарная категория при предметном структурировании учебного процесса не может быть сформирована в рамках одной дисциплины. Все это затрудняет решение главной задачи качества образования – фиксации достигнутого уровня сформированности компетенций выпускника с помощью оценочных средств и процессов, которую невозможно решить без исследования процесса формирования компетенций.

При традиционном предметном подходе освоение знаний, умений и навыков осуществлялось в процессе изучения слабо интегрированных между собой дисциплин. Знания и умения, осваиваемые обучающимися при изучении конкретных предметов, не образовывали чаще всего интегративной целостности. Решение же сложных задач требует синтеза частных знаний, умений и навыков в комплексные образования, которые и обозначаются как компетенции. Однако отдельная компетенция как сложная интегральная междисциплинарная категория при предметном структурировании учебного процесса не может быть сформирована в рамках одной дисциплины.

Для того чтобы разрешить противоречие между деятельностным подходом к образованию и предметным структурированием его содержания, необходимо структурировать и само обучение, и оценочные средства контроля его качества по предметному и деятельностному принципам [15; 20; 21]. Такой подход позволяет декомпозировать содержание образования следующим образом:

на *первом уровне* предметную часть представляют учебные циклы дисциплин, а деятельностьную – практические разделы (практики, НИРС, межпредметные семинары, курсовое и дипломное проектирование и др.). Циклы и разделы наполнены соответствующими дисциплинами или видами (формами) практической деятельности (*второй уровень*). Дисциплины делятся на модули, а вид практической деятельности характеризуется своей этапностью (*третий уровень*).

Соответственно описанной содержательной структуре образования компетенция также может иметь многоуровневую (иерархическую) структуру, компоненты которой должны достаточно полно описывать отличительные признаки проявления компетенции, определять успешность ее освоения и могут формироваться в различных элементах учебного плана (учебных циклах, дисциплинах, практических разделах) образовательной программы. В частности, на *первом уровне* осуществляется структурирование компетенций модели выпускника по циклам и разделам учебного плана. В случае, если компетенция формируется несколькими дисциплинами учебного плана, она делится на составляющие (компоненты компетенции). Освоение составляющих компетенции происходит в рамках одной дисциплины или вида практической деятельности (*второй уровень*). Далее с помощью матрицы отношений между компетенциями и дисциплинами каждая компетенция из выявленного перечня структурируется по дисциплинам и практическим разделам. При этом выявляется связь составляющих данной компетенции с определенной дисциплиной (видом практической деятельности).

Составляющая компетенции, привязанная к дисциплине, также может быть разбита на единичные (неделимые) элементы, которые относятся к учебной теме или этапу практической деятельности (*третий уровень*). При этом каждый уровень детализации характеризуется определенной системой дескрипторов (знаниями, умениями, владениями). Оценка успешности освоения каждого из элементов является необходимым условием формирования составляющей компетенции, относящейся к рассматриваемой дисциплине (виду практики).

Поскольку компетенции формируются и проявляются только в деятельности студента, эту деятельность необходимо планировать и организовывать. Прежде всего необходимо [16]:

- описать результаты (дескрипторы) в простых и однозначных терминах, чтобы они были понятны студентам, преподавателям, коллегам, работодателям и внешним экспертам;
- оценить – реально ли достичь запланированных результатов имеющимися ресурсами и в пределах отведенного времени;

- предоставить возможность оценивания компетенции по дескрипторам.

Таким образом, компетентностно-ориентированное оценивание качества освоения ООП требует в общем случае структурирования компетенций выпускника *путем выделения существенных признаков своего проявления в конкретных сферах учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности и содержательным наполнением учебных дисциплин*, и далее соотнесение этих элементов компетенций с квалификационными дескрипторами, уровнями освоения и балльными шкалами.

В результате этой работы устанавливаются:

- цель обучения по дисциплине как ориентир для понимания роли каждой дисциплины в освоении обучающимися той или иной компетенции;
- место дисциплины / модуля в структуре ООП и ее связь с другими дисциплинами / модулями;
- требования к входным знаниям;
- перечень формируемых компетенций (или их составляющих).

При этом особое внимание следует уделять проектированию планируемых результатов обучения.

В рамках ООП ВО необходимо разработать целую сеть подобных параллельно протекающих процессов, направленных на формирование всех компетенций, представленных в образовательной программе. Вся эта работа выполняется разработчиками на этапе проектирования (или корректировки) ООП в тесном взаимодействии с кафедрами, участвующими в подготовке выпускников данного профиля, что позволит:

- обеспечить междисциплинарность проектируемых ООП, взаимосвязь между всеми программными документами;
- исключить дублирование учебного материала;
- разработать сбалансированные в отношении трудоемкости дисциплин учебные планы;
- сформулировать требования к уровню подготовки абитуриентов, необходимому им для освоения вузовской образовательной программы.

4. *Проблемы преемственности федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего (полного) и высшего образования.* Анализ ФГОС среднего (полного) общего образования в части, касающейся требований к результатам освоения основной образовательной программы, позволяет выделить критерии готовности абитуриентов к обучению по новым стандартам высшего образования, рассматривая готовность с трех точек зрения:

– с личностной точки зрения – ценностные ориентации обучающегося, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества;

– с метапредметной точки зрения – владение *универсальными учебными действиями* (регулятивными, коммуникативными, познавательными, личностными), т.е. такими умственными действиями обучающихся, которые направлены на анализ своей познавательной деятельности и управление ею;

– с предметной точки зрения – система предметных знаний, умений и способность их использовать для решения проблем в повседневной жизни, а также сформированность определенного типа мышления, характерного для данной предметной области.

При этом термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [9].

В составе основных видов универсальных учебных действий (УУД), соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: *личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный*:

– под *личностными УУД* понимается система ценностных ориентаций школьника, отражающих личностные смыслы, мотивы, отношения к различным сферам окружающего мира;

– *регулятивные УУД* отражают способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все ее компоненты (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценка);

– *познавательные УУД* образуют систему способов познания окружающего мира, построение самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации;

– *коммуникативные УУД* означают способность обучающегося осуществлять коммуникативную деятельность, использования правил общения в конкретных учебных и внеурочных ситуациях; самостоятельную организацию речевой деятельности в устной и письменной форме.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, обеспечивают преемствен-

ность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от её предметного содержания. Именно овладение учащимися универсальными способами учебной деятельности обеспечивает им успешность в познавательной деятельности *на всех этапах дальнейшего образования.*

При этом следует иметь в виду, что все компоненты готовности выпускника школы к обучению в условиях реализации ФГОС ВО (личностный, метапредметный и предметный) тесно взаимосвязаны, ни один из компонентов не может рассматриваться обособленно от других, они взаимопроникают, взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга. Только при выполнении этого условия можно говорить о том, что готовность человека к осуществлению познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования сформирована.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время по окончании общеобразовательной школы абитуриенты не умеют связно выражать мысли, ставить перед собой осмысленные и соразмерные своим силам и возможностям задачи, удерживать цели своих действий достаточно долго, чтобы они были достигнуты. Они не умеют общаться с другими людьми, в том числе и по поводу предметного, профессионального содержания.

Характерно, что неготовность студентов к обучению в высшей школе связана не столько с недостаточностью конкретных знаний и умений (что тоже наблюдается), сколько с неумением самостоятельно работать с книгой, с компьютерными программами и другими источниками информации, активно усваивать материал в лекционной форме, участвовать в работе семинаров и коллоквиумов. Многие молодые люди не умеют даже осмысленно и продуктивно читать, плохо владеют грамотой и математическими навыками, необходимыми в повседневной жизни. Тем более они не способны подходить к изучаемому материалу критически, понимать смысл и содержание научных дискуссий и споров, вырабатывать свою собственную точку зрения. При этом из года в год отмечается падение уровня подготовленности абитуриентов, а неудовлетворенность педагогов высшей школы сложившимся положением тем острее, чем больше невозможность скорректировать его в условиях высшего учебного заведения. Выпускники школ в основной своей массе не готовы к успешной адаптации в современном мире.

Таким образом, главные проблемы студентов в вузах во многом есть не что иное, как прямое следствие трудностей, корнящихся в школе. Претензии педагогов высших учебных заведений затрагивают также и фундаментальные основы образования, закладываемые в школе, а не его частности. Приведенные

выше примеры недостаточной подготовленности студентов прямо указывают на то, что самым слабым ее местом остается неспособность школы научить школьников самостоятельно учиться, т.е. связаны с игнорированием задачи целенаправленного формирования таких универсальных учебных действий, как коммуникативные, речевые, регулятивные, общепознавательные, логические и др.

Естественно, такую ситуацию можно объяснить поэтапным внедрением ФГОС нового поколения в школе, и в настоящее время эти стандарты введены лишь на начальной ступени образования. Предполагается, что освоение школьниками системы универсальных учебных действий позволит обеспечить реальную преемственность отдельных ступеней отечественного образования, повысить его качество.

Однако, как показывает опыт, внедрение любых инноваций в систему образования, вызывает сильное сопротивление тех педагогов, кто разделяет традиционные подходы к обучению. Аналогичная ситуация складывается и с переходом к новой парадигме. Как показано в работе Вербицкого А.А., «сопротивляется, прежде всего, учительский и преподавательский корпус, не убежденный в целесообразности смены привычных представлений о сущном и должном в образовании» [5]. Появившиеся за последние несколько десятилетий новые формы, методы и средства обучения, т.е. инновационные педагогические технологии, например, проблемная лекция, деловая игра, метод проектов, учебно-или научно-исследовательская работа студентов, психотренинг и др. противостоят канонам и дидактическим принципам классической педагогики – наглядности, прочности, от простого к сложному, систематичности и последовательности, индивидуализации и др.

Такой консерватизм закономерен и оправдан, он позволяет сохранить устойчивость существующей образовательной системы при всех конъюнктурных колебаниях в экономике и политике государства и общества. И только убедившись в перспективности нового, поняв его теорию и технологию, педагог включится в их реализацию. В этом состоит логика саморазвития образовательной системы».

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС нового поколения для всех ступеней образования, требует включения в учебный процесс активных и интерактивных образовательных технологий в сочетании с внеаудиторной работой. Это в свою очередь влечет за собой существенное изменение роли преподавателя – от позиции транслятора знаний, к позиции организатора самостоятельной деятельности обучающихся, своего рода тьютора, оказывающего помощь обучающимся в их самообразовании – целеполагании, планиро-

вании, самоконтроле, самооценивании и т.п. При этом меняется и роль обучающихся – повышается степень их самостоятельности и ответственности за образовательный результат, что требует создания адекватного методического обеспечения образовательного процесса (это подчеркивается и в ФГОС).

Современный педагог должен обладать компетентностью в русле современной философии образования, давать не только традиционное информационно-накопительное, но и методологически-ориентированное образование, необходимое человеку для умения работать с постоянно возрастающим потоком информации [14]. Здесь речь идет не только и не столько о педагогическом мастерстве педагога, это не вызывает сомнений, сколько о его готовности к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию.

5. *Акмеология в системе высшего образования.* Вопросы формирования готовности, теории и технологии успешной реализации творческого потенциала человека в различных сферах деятельности, в том числе и в избранной профессии, исследует совершенно новая область науки – *акмеология*, возникшая на рубеже XX и XXI вв. Именно в акмеологии образование впервые рассмотрено как самоорганизующаяся система, подвластная законам самореализации природных потенциалов человека [1].

Чтобы помочь обучающимся преодолеть трудности и организовать процесс обучения, ориентированный на развитие компетентности, преподаватели должны обладать информацией о мотивах и потенциальных интересах каждого обучающегося, должны актуализировать стремление обучающихся к достижению высоких результатов, к творчеству, предлагать такие задачи, которые создают познавательную мотивацию и основываются на уже развитых у него компетенциях.

Акмеология в современной трактовке ее понимается как теория высших достижений человека, а методологическая категория «акме» (от греч. *акме* – вершина, цветущая пора) рассматривается как высшая точка, период расцвета личности, наивысших ее достижений, когда проявляется зрелость личности во всех сферах, максимальное развитие способностей и дарований; считается что *акме* приходится на период взрослости или зрелости человека.

Акмеология как наука, как синтез теории и практики оформилась в конце XX в. и связывалась, прежде всего, с достижением вершин в развитии человека в его образовательной деятельности [1; 3; 6; 13].

В настоящее время идет интенсивное развитие акмеологии во взаимодействии с теорией управления, педагогикой и психологией.

В качестве предмета своего исследования акмеология целенаправленно выделяет профессионализм и воздействующие на него факторы. Задачей акмеологии является построение, разработка и совершенствование систем повышения профессионального мастерства. Такие системы могут быть специализированы, подготовлены для использования в рамках конкретных, традиционных видов деятельности (в настоящее время можно говорить о педагогическом, инженерном, профессионально-педагогическом, медицинском и других направлениях акмеологии). Это обстоятельство выступает не только как специфическая особенность акмеологического знания, но и как основной ориентир современного высшего профессионального образования, поскольку его основная задача – создание для обучающихся широкого арсенала возможностей [8].

В целях изучения и анализа профессионального мастерства и разработки оптимальных технологий развития профессионализма акмеология проводит исследования процессов и способов осуществления различными специалистами профессиональной деятельности, синтезируя для этого достижения других наук о человеке, прежде всего, философии, социологии, психологии, физиологии, педагогики и теории управления.

Результаты исследований акмеологии показывают, что динамичное реагирование систем подготовки и совершенствования профессионального мастерства на потребности практики может быть обеспечено только созданием комплексной системы, включающей в себя: постоянное исследование профессиональной деятельности, ситуаций, в которых она протекает, возникающих в ней проблем, разработку методов и способов их решения, постоянный поиск и внедрение новых эффективных методов обучения.

В контексте построения образовательной парадигмы существенным является тот факт, что состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На него «работает» вся предшествующая жизнь, где образование выступает существенным и временным, и качественным этапом жизни, от которого зависит – с каким запасом физической прочности подойдет человек к ступени зрелости, какие ценностные ориентации и отношения составят ядро его личности, и какие способности, а также какие потенциальные составляющие профессиональной компетентности будут характеризовать его как субъекта деятельности [10; 11]. Это очень важно учитывать при формировании профессионального мастерства человека.

Отсутствие целостного знания о человеке определяет необходимость поиска принципиально нового подхода, обеспечивающего синтез сведений, получение целостной картины личностно-профессионального становления в усло-

виях вузовского обучения с учетом реальных связей и отношений [7]. Именно такой подход и предлагает акмеология. В частности, акмеологический подход предполагает:

1) целостное изучение растущего и взрослого человека в образовательной среде – как личности и субъекта деятельности;

2) создание педагогических условий для мотивации успеха, актуализации потребности в достижениях у субъектов образовательного процесса, их стремления к высоким результатам, творчеству;

3) организацию творческой созидательной деятельности как вариативного образовательного процесса;

4) оценку *качества образования* с позиции интегральных критериев саморазвития и самосовершенствования педагога и обучающихся в синергетических образовательных системах: творческая индивидуальность как высший уровень целостного развития человека; здоровье как интегральный критерий жизненных сил; творчество как высший уровень активности и самостоятельности человека; профессионализм как практическая реализация человека в его профессиональной деятельности; духовность [4].

Следует заметить, что Болонский процесс ставку делает на студенто-центрированное обучение, стремясь тем самым «перешагнуть» преподавателя. Действительно, системообразующим фактором функциональных систем являются конечные результаты, которые проявляются у студентов. Но не надо забывать, что в теории менеджмента качество обычно рассматривается не только как результат деятельности, но и как процесс, направленный на достижение запланированных результатов с учетом внутреннего потенциала и внешних условий объекта управления [12].

Применительно к сфере образования в качестве результата образовательной деятельности может рассматриваться характеристика индивидуальных образовательных достижений, соответствующих определенному уровню общего или профессионального развития обучающегося. В то время как процесс интерпретируется как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности и ресурсов, направленных на формирование у обучающихся компетенций в интересах личности, общества и государства и сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенного образовательного уровня.

Понятно, что хорошее качество результатов может быть достигнуто только при хорошем качестве образовательного процесса, которое определяется с одной стороны его содержанием, а с другой – его обеспеченностью материаль-

но-техническими, информационными и кадровыми ресурсами. В связи с этим первичным признаком продуктивности образовательной системы являются преподаватели. Именно преподаватели – носители целей образовательной системы, научной и учебной информации. Преподаватели, умело сочетающие научно-исследовательскую и образовательную деятельность, способны вооружить студентов всеми средствами для реализации их природного потенциала и достижения вершин продуктивности.

Есть все основания согласиться с мнением Н.В. Кузьминой: «Если преподаватели всех уровней профессионального образования освоят акмеологический подход к исследованию факторов достижения вершин в любом виде профессиональной деятельности, если они научат студентов акмеологическим стратегиям и технологиям самодвижения к вершинам продуктивности и профессионализма... Россия получит необычайное ускорение выхода из кризиса образования, науки, общественной жизни» [13].

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психологии. Москва: Наука, 1977. 379 с.
2. *Байденко В.И.* Болонский процесс: курс лекций / В.И. Байденко. Москва: Логос, 2004. 208 с.
3. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. Москва: Флинта-Наука, 1998. 168 с.
4. *Бочарова Е.П.* Акмеологический подход к образованию / Е.П. Бочарова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и Дальнем Востоке. 2008. № 4. С. 5–10.
5. *Вербицкий А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. Москва: Логос, 2009. 336 с.
6. *Деркач А.А.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. Москва: РАУ, 1993. 32 с.
7. *Зеер Э.Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 22-28.
8. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. Москва: Логос, 2002. 383 с.
9. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова.* Москва: Просвещение, 2008. 151 с.
10. *Козлова Н.В.* Образовательный потенциал акмеологии: коллективная монография / Н.В. Козлова, О.Г. Берестнева, Л.А. Сивицкая. Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 145 с.
11. *Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова.* Москва: Университетская книга; Логос, 2009. 272 с.

12. *Коротков Э.М.* Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. 2-е изд. Москва: Академический Проект, 2007. 320 с.
13. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. Москва: Высшая школа, 1990. 117 с.
14. *Максимова В.Н.* Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В.Н. Максимова // Педагогика. 2002. № 2. С. 9-14.
15. *Матушкин Н.Н.* Структурная модель образовательной программы при модульно-компетентностном подходе / Н.Н. Матушкин // Управление качеством инженерного образования и инновационные образовательные технологии: сб. докл. Междунар. науч.-метод. конф., 28–30 окт. 2008 г.: в 2 ч. Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008. Ч. 1. С. 30-36.
16. *Оценка достижений студентов в рамках требований ФГОС ВПО: создание фонда оценочных средств вуза для системной аттестации обучающихся в условиях компетентностной модели: учеб.-метод. пособие / Б.Ч. Месхи, Н.Ф. Ефремова, Н.Н. Шумская.* Ростов н/Д: Издат. центр ДГТУ, 2012. 104 с.
17. *Селезнева Н.А.* Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования в высшей школе / Н.А. Селезнева. Москва: ИЦПКПС, 2009. С. 43-47.
18. *Субетто А.И.* Политика качества, в том числе политика качества образования как база решения проблем выхода из кризиса и устойчивого развития России в XXI веке / А.И. Субетто // Седьмой симпозиум: Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы измеримости образовательных стандартов и квалиметрического мониторинга образования. Москва: Изд-во Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. Кн. 1. С. 6-24.
19. *Шадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.
20. *Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк: Екатеринбург: Изд-во рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 545 с.*
21. *Dorozhkin E.M.* Innovative Approaches to Increasing the Student Assessment Procedures Effectiveness / Dorozhkin E.M., Chelyshkova M.B., Malygin A.A., Toymentseva I.A., Anopchenko T.Y. // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11. № (14). P. 7129-7144.
22. *Tkacheva O.N.* The Model of Quality Assessment of a Scientific and Educational Network Performance / Tkacheva O.N., Simonova M.V., Matveev Y.V. // IEJME-Mathematics Education. 2016. V. 11. № (8). P. 2871-2883.

Раздел 2. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Глава 5. Акмеологический смысл отечественной креативно ориентированной педагогики: категориально-методологический аспект

Проблемы развития человека всегда была в центре внимания гуманитарных отраслей знания – педагогики, психологии и других. В первой трети XX столетия на научную авансцену вышла новая дисциплина – акмеология. Предметом ее стало исследование закономерностей достижения человека высшего совершенства. И сразу же стало ясно, что акмеология не случайный, невесть откуда явившийся феномен, а представляет собой концентрированное выражение идей развития человека, разрабатываемых в тех или иных гуманитарных науках. И прежде всего это касается педагогики. Сегодня педагогика и акмеология настолько тесно взаимосвязаны, что их отношения сродни отношениям сиамских близнецов, существование одного из которых невозможно без существования другого. Наличие педагогического элемента в акмеологии в такой же мере необходимо, в какой необходимо наличие акмеологической составляющей в «науке о воспитании». В особенности последнее суждение верно относительно отечественной педагогики, где сильны традиции развивающего и проблемного обучения.

1. *Категориальное поле исследования.* С нашей точки зрения правомерно говорить о двух уровнях рассмотрения понятия «категориальное поле» – субъектном и объектном. На субъектном уровне оно определяется как графическое представление индивидуальной траектории воспроизведения субъектом знаний по предметной области. В качестве показателей здесь могут выступить количество использованных категорий, Максимальное количество употреблений категории, общая сумма обращений ко всем использованным категориям [40]. На объектном уровне категориальное поле в упрощенном виде может быть охарактеризовано как совокупность наиболее важных (ключевых) понятий того или иного исследования, представленная в соответствующем тексте в процессе решения определенной проблемы. Например, категориальное поле проблемы интеграции педагогических и производственных факторов образуют понятия «интеграция», «педагогические факторы», «производственные факторы». Указанные выше показатели также имеют право на существование здесь. С той лишь разницей, что в последнем случае они выражают «язык» и «действия» текстового материала, тогда как в первом случае они выражают «язык» и «действия» испы-

туемых субъектов. В своей понятийной совокупности «объектное» категориальное поле выражает собой методологическую (эвристическую) основу того или иного исследования. Так, состав категориального поля нашего исследования образуют следующие понятия: *акмеология, педагогическая акмеология, креативно ориентированная педагогика, креативная педагогика, креативность, акмеологический смысл креативно ориентированной педагогики, развитие человека*:

Понятие акмеологии. В настоящее время оно успешно завоевывает все новые и новые позиции в научно-исследовательском пространстве гуманитарных дисциплин. И речь идет не о простом, «попутном» использовании ее как «модного» понятия, а о превращении ее в системообразующую категорию для целого ряда акмеологических дисциплин. Назовем некоторые из них: общая акмеология, социальная акмеология, управленческая акмеология, медицинская акмеология, синергетическая акмеология и др. Сегодня наблюдается интенсивный процесс развития акмеологии профессионального образования. Значительный вклад в разработку ее проблем вносит коллектив Российский государственный профессионально-педагогический университет. Здесь проведено более десяти конференций, посвященных вопросам становления и развития акмеологии профессионального развития. По их итогам выпускались сборники материалов [см. напр.: 2; 3]. Видными представителями акмеологической науки разрабатываются теоретические подходы, которые во многом касаются решения проблем акмеологии профессионального образования [17; 18].

В каждой акмеологической дисциплине обнаруживаются свои нюансы в определении сущности акмеологии. Например, психологами она порой сводится к разделу психологии развития, исследующему закономерности и механизмы достижения высшей ступени (акме) индивидуального развития. Педагоги видят в ней науку о проникновении в закономерности самодвижения педагога к профессиональной вершине.

Однако имеет смысл выделить и наиболее общие, инвариантные характеристики акмеологии. В качестве таковых выступают: а) междисциплинарность; б) ориентированность на достижение высшей ступени акме; в) креативность – установка на саморазвитие. В подтверждение к сказанному приведем слова А.А. Деркача: «Акмеология – знание теоретико-практического типа, современная комплексная наука, взаимодействующая с гуманитарными, естественными, социальными, техническими науками, изучает специфические закономерности психического развития человека на этапе зрелости: поступательный и прогрессивно восходящий характер развития, направленность на высшие уровни оптимальности развития, обратное влияние личности на деятельность, возрастание цело-

стности и интегрированности личности на этапе зрелости, роль феномена «акме» как многомерного психического состояния человека в поступательном развитии, становление способности зрелой личности действовать в меняющихся и неопределенных условиях, становление способности к максимальному использованию личностью своих ресурсов для оптимального соотнесения с социумом, усиление роли саморазвития у взрослого человека. Акмеология выявляет особенности специализации становления психических функций в ходе профессионализации человека и особенности двухфазности психического развития. Акмеология рассматривает личностную и профессиональную зрелость как высшие ступени социализации и профессионализации человека» [44].

Понятие педагогической акмеологии. Приступая к его рассмотрению, мы вначале укажем на трудности выявления «этапа зрелости». По крайней мере, возникают вопросы, связанные с «бинарным» толкованием зрелости: что она выражает – возраст (в таком случае мы должны иметь дело только с взрослым человеком) или некие внутренние возможности (потенциал) личности? Если судить по имеющимся характеристикам акмеологии, то скорей всего под «этапом зрелости» понимается «взрослый этап» жизни человека. Так, Е.А. Климов предметом акмеологии называет *условия достижения **взрослым** человеком высокого уровня продуктивности, прежде всего в профессиональной деятельности, а также методы и средства обеспечения этого уровня* [23, с. 112]. В то же время Б.Г. Ананьев «фазами жизни взрослого человека» называет юность и молодость. Он также указывает на то, что *периоды юности и ранней зрелости* в «студенческом» возрасте «обнаружены наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимумы абсолютной и разностной чувствительности анализаторов внешней среды, наибольшая пластичность и переключаемость в образовании сложных психомоторных и других навыков» [7, с. 231]. С Б.Г. Ананьевым солидарны современные исследователи, признающие наиболее значимым возрастным этапом становления гражданственности старший школьный и студенческий возраст – возраст профессионального самоопределения и становления личности в профессии. Это дает возможность авторам утверждать о наличии возрастного этапа гражданского и профессионального становления личности на пути к «акме» [4; 5].

Вышесказанное дает возможность расширения предметно-объектного поля педагогической акмеологии посредством включения в ряд *субъектов акмеологической деятельности педагогического взаимодействия* помимо педагогов – учителей, преподавателей, воспитателей, управленцев, методистов, организаторов в сфере образования, но и учащихся, их родителей, взрослых обучающихся

ся [5]. Такое толкование не вполне согласуются с буквой определения педагогической акмеологии как *науки о путях достижения профессионализма в труде педагога*. Педагогическая акмеология предметно, объектно и субъектно шире, чем наука о путях достижения профессионализма в труде педагога. В первую очередь здесь имеется в виду то обстоятельство, что в педагогической акмеологии речь должна идти не только о *труде педагога*, но и о труде всех указанных выше субъектов акмеологического педагогического взаимодействия. В том числе обучающихся. Причем речь идет не только о «взрослых» обучающихся, но и о тех, кто явно не является взрослым, хотя может быть зрелым в рамках своего возраста и социальной компетенции. Но, заметим, со своей стороны, точно так же не всякого незрелого можно назвать незрелой личностью. Тем более, что «юность и молодость – это фазы жизни взрослого человека» [7, с. 321].

Обобщение приведенного материала позволяет охарактеризовать педагогическую акмеологию как науку о *закономерностях и путях предельно возможного раскрытия человеком своих потенций и достижения на этой основе наиболее оптимальных результатов в своем прогрессивном позитивном развитии как личности, субъекта, индивида и индивидуальности – как целостного многомерного человека – в условиях специально организованного образовательного процесса*.

Понятие креативно-ориентированной педагогики. Откуда взялось это понятие и что оно означает? Исследователь А.Г. Алейников еще в 1989 году в своей статье «О креативной педагогике» использует понятие «педагогика креативной ориентации». «Педагогика креативной ориентации, – пишет указанный автор, – содержащая педагогическое воздействие на субъект для освоения определенного учебного материала (учебного предмета) и отличающаяся тем, что с целью повышения эффективности обучения педагогическое воздействие осуществляется на фоне центробежного надкритического взаимодействия, при этом обучаемый переводится из ранга объекта воздействия в ранг субъекта творчества (креативности), а традиционный (основной) учебный материал переводится из ранга предмета освоения в ранг средства достижения некоторой созидательной цели, дополнительный же материал содержит описание и показ действия эвристических приемов и методов» [6, с. 29].

Понятие креативной педагогики. В литературе используется также понятие «креативная педагогика». Оно по сути идентично первому [см. напр.: 25; 26]. Креативная педагогика противопоставляется ряду традиционных педагогик. При этом она естественно наделяется разного рода положительными признаками. К ним относят: способность к творчеству, оригинальному мышлению;

способность к нестандартному мышлению и поведению, имеющему созидательный, конструктивный характер; готовность к продуцированию принципиально новых идей; способность принимать молниеносные, творческие решения; способность воспринимать и осознавать новое, не бояться перемен и т.д. Одной из центральных задач креативной педагогики объявляется развитие дивергентного мышления, допускающего *варьирование путей решения проблемы, приводящее порой к оригинальным, нестандартным, неожиданным выводам и результатам* [27; 41].

Но, наделяя креативную педагогику качествами архисовременного и, разумеется, эффективного средства, мы рискуем поступиться некоторыми трендами теперешней образовательной практики. В частности, такими, как тотальная технократизация и стандартизация образования. Они отнюдь не всегда способствуют развитию дивергентного творчески ориентированного мышления. Скажем, трудно представить, чтобы ЕГЭ предполагал бы *творческое варьирование путей решения проблемы* (за исключением шпаргалочного «творчества»). И уж совсем придется худо абитуриенту, если ему вздумается делать при сдаче ЕГЭ *оригинальные и неожиданные выводы*.

Как бы там ни было, мы сегодня являемся свидетелями формирования креативной педагогики как научной дисциплины. По данной проблематике защищаются диссертации, пишутся монографии. Выявляются технологии креативной педагогики. Особый интерес для нас представляет то, что в их состав, так или иначе, включаются проблемное и развивающее обучение. Указывается: *креативность предполагает установку на проблемность восприятия окружающего, поиск многообразных возможностей*. Соответственно, предполагается в процессе развития креативности *использование методов, обеспечивающих постоянную активность обучающегося, например, применение проблемного метода обучения, стимулирующего установку на самостоятельное открытие нового знания*. Подчеркивается, что *развивающее обучение и свободное творчество позволяет вместе с креативность развить механизмы совладения с негативными переживаниями, т.е. избежать описанных «побочных явлений»*. Утверждается также, что *опыт, полученный в развивающем обучении и свободном творчестве, находит свое продолжение в реальной жизни* [см. об этом: 42].

Понятие креативности. Обращение к уже имеющимся широко известным технологиям вполне объяснимо. Здесь можно указать на две причины. Первая причина кроется в отсутствии на сегодня креативной педагогики как целостной систематизированной отрасли знания. Чтобы быть таковой, креативная педагогика должна представлять собой систематическое единство, в котором

все положения дедуцируются из одного или нескольких основных постулатов. Но этого на данный момент мы не наблюдаем. Вторая причина заключается в том, что и проблемное обучение, и развивающее обучение в равной мере ориентированы на развитие творческих способностей обучающихся. Это вполне согласуется с функционалом креативной педагогики. Если быть предельно кратким и не бояться впасть в тавтологию, то креативную педагогику можно определить как дисциплину, предметом которой являются закономерности развития у обучающихся креативности (творческой). Возникает вопрос – что такое креативность. Если снова станем придерживаться принципа «краткость – сестра таланта», то ответ вновь прозвучит достаточно тавтологично и просто: креативность – это способность к творчеству. Однако простота, как известно, хуже воровства. Попробуем более детально рассмотреть проблему. Обратимся за помощью к А. Маслоу. С его точки зрения креативность – это фундаментальная характеристика человеческой природы, это потенциал, данный каждому человеку от рождения. Креативность можно обнаружить в любой деятельности самоактуализированного человека, даже в самой далекой от творчества в обычном понимании этого слова. Например, А. Маслоу креативность обнаружил в поварской деятельности своей тещи, у которой были славные щи [31]. То есть, по А. Маслоу, не обязательно надо быть представителем «творческой» профессии, чтобы слыть вполне креативной личностью. Перефразируя известное положение нашего литературного классика, скажем: в жизни всегда есть место творчеству. Возникает вопрос: креативная деятельность и творческая деятельность – это одно и то же или не одно же? И да, и нет.

Да, одно и то же:

Во-первых, оба вида деятельности суть фундаментальные специфические формы проявления человеческой активности и свободы. Человек, согласно религиозным и экзистенциалистским постулатам, обречен быть свободным – способным творить мир и себя в соответствии со своими целями и потребностями в масштабах и глубинах, недостижимых ни одному иному живущему на Земле существу.

Во-вторых, базовой основой креативной деятельности являются творческие потенции личности: нестандартность и гибкость мышления; готовность действовать в условиях неопределенности; мотивированность на нестандартные решения, развитость воображения и рефлексии и т.д. Наибольший интерес представляет рефлексивная инверсия, дающая «возможность мыслить фантазийно, создавать невероятные сюжеты и ситуации. Это может быть проживание события в чужой роли, изменение известных литературных коллизий и домыс-

ливание их развязок, проектирование деятельности и разрешение проблемных ситуаций с позиции нескольких субъектов одновременно»[43].

В-третьих, как мы уже убедились выше, творческая деятельность не есть привилегия «творческой интеллигенции», или так называемого «креативного класса». Творческими способностями обладают практически представители всех профессий. Эти способности могут проявляться чаще всего в виде практических действий, имеющих своим результатом особо качественный продукт. Ну, например, очень вкусные щи, которые искусно готовила теща Маслоу. Это позволяет нам предположить возможность отнесения ее креативных достижений в разряд творческих.

Нет, не одно и то же:

Во-первых, творчество в большей мере имеет отношение к процессуальным составляющим человеческой деятельности, креативность – результирующим. Творческий процесс может быть растянут во времени и порой без гарантий на успех. Его девиз: *бороться и искать, найти и не сдаваться!* Креативный процесс сжат во времени и ориентирован на получение непосредственной пользы. Принцип, на котором он строится, – *«Здесь и сейчас»*.

Во-вторых, результирующая природа креативного процесса обуславливает возможность выхода его за рамки «классических» *творческих* видов деятельности, переструктурирования творческого процесса в сторону усиления в нем утилитарного технологического элемента. Соответственно в число признаков креативности включаются действенность, созидательность, воспроизводимость. В этой связи укажем на креативную по своей сути концепцию технического творчества С.А. Новоселова, где важную роль играют алгоритмические и, в известной мере, технологические компоненты [33].

В-третьих, в структуре креативной деятельности господствующее место занимает проектировочный элемент. Можно согласиться с мнением, что креативность есть способность выполнять действия посредством самостоятельного проектирования своей деятельности. В структуре творческой деятельности лавры первенства принадлежат «озаренческим», инсайтным возможностям человеческого мышления.

Конечно же, неразумно возводить некий «железный занавес» между категориями «творческая деятельность» и «креативная деятельность» и соответственно между их производными. Отношения между ними сродни отношениям между внутренней и внешней деятельностью, которые рассматриваются не как два разных вида деятельности, а как две формы единой человеческой деятель-

ности. Точно также строятся отношения между творческой и креативной деятельностью.

Выше сказанное позволяет нам определиться с трактовкой понятия «*акмеологический смысл креативно ориентированной педагогики*». В функциональном плане оно выражает способность педагогики *формировать (развивать) творчество и творческую личность, а также умение и искусство применять это знание, то есть делать это творчески в любом предмете обучения* [1]. Но можно рассмотреть указанный смысл и в другом измерении. Отталкиваясь от того понимания, что педагогическая акмеология, как и педагогика в целом в качестве своего «предмета» имеет человека, его становление и развитие, сошлемся на работу Е.Н. Трубецкого (1863-1920) «Смысл жизни». В ней известный русский философ писал, что «биологизм, доведенный до последней, предельной своей черты, незаметно и естественно переходит в сатанизм», когда «царящее в мире зло одухотворяется, когда закон борьбы за существование утверждается не только как факт, но и как норма, которой все человеческой должно подчиняться» [38, с. 270]. Как современно звучит! В цитате, по сути, описываются некоторые характеристики бессмысленной жизни человека, человеческой «жизненной бессмыслицы». Ибо, какой смысл есть в возвращении человека к животному состоянию? Если только такой: «Высшее в мире проваливается в бездну, человек повторяет в своей жизни низшее из низкого, что есть на свете, — бессмысленное вращение мертвого вещества, прозябание растения и все отталкивающее, что есть в мире животном. Вот он пресмыкается, ползает, жрет, превосходит разрушительной злобой самого кровожадного из хищников, является собой воплощенное отрицание всего святого ...» [Там же, с. 264].

Что же в таком случае является смыслом жизни человека? Конечно, мы понимаем, что окончательного общезначимого ответа на данный вопрос, строго говоря, не существует: вместе с развитием отдельного человека (индивида) и человечества в целом понимание смысла жизни претерпевает изменения. Да и каждая личность имеет право претендовать на свое понимание смысла жизни. Однако это все-таки не свидетельствует о невозможности выведения какой-либо формулы смысла жизни. Так, Е.Н. Трубецкой одним из конституирующих признаков абсолютного понимания смысла жизни называет ее полноту, ее событийность. По его мнению, говорить о смысле жизни — значит говорить о смысле жизненной полноты. «Полнота жизни... и единство всего живого в этой полноте ... — одно и то же». «... Тот мировой смысл, который носится перед нами, как цель нашего стремления, есть всеединство ... это мировой строй

и лад, в котором всякое жизненное стремление достигает своего окончательного удовлетворения, всякая жизнь достигает полноты» [Там же, с. 273].

Понятие *развития человека*. Именно с только что приведенным толкованием смысла жизни должен соотноситься, на наш взгляд, глубинный акмеологический смысл креативно ориентированной педагогики, – целостное гармоничное развитие человека. Об этом свидетельствуют исследования отечественных психологов, заложивших эвристико-методологические основы современной креативной педагогики. Особое место в их ряду занимает Л.С. Выготский (1896-1934). Им разработана концепция опережающего развивающего обучения. В основе ее лежит идея обусловленности индивидуальной деятельности деятельностью коллективной: всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется дважды: сначала – как деятельность коллективная, социальная, затем – как деятельность индивидуальная. При этом развитие мыслится не как пассивный процесс, обусловленный факторами созревания (взросления) человека. Чтобы оно происходило, необходимо обучение, которое собственно и двигает развитие. *Обучение опережает развитие!* Вот стержневой смысл концепции Л.С. Выготского. «Моцарт в психологии» не ограничился выдвижением идеи опережения развития обучением. Он раскрыл механизм этого опережения. Для чего он вводит понятие о двух уровнях развития ребенка [14]:

Первый уровень – актуального развития ребенка – показывает, какие психические процессы у него уже сложились. Это уровень интеллектуальных и практических задач, которые ребенок полностью освоил и способен решать в повседневной практике самостоятельно, без помощи взрослого.

Второй уровень ближайшего развития предполагает выполнение тех действий, которые возможны пока еще только с помощью взрослого. Как только ребенок овладевает этими действиями в полной мере, они становятся достоянием его личного опыта – переходят на уровень актуального развития. Поэтому обучение только тогда является развивающим, когда ориентировано на зону ближайшего развития. В этом случае оно будет вести за собой развитие. Отсюда можно сделать основные выводы:

1. Обучение создает зону ближайшего развития, которая затем переходит в сферу актуального развития.

2. Обучение двигает вперед развитие, опираясь не только на созревшие функции, но и на созревающие.

3. Обучение должно вести за собой весь процесс развития: только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию.

Из этого Л.С. Выготский делает свой главный вывод: педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день развития ребенка, включая его в соответствующие виды деятельности. К сожалению, в действующем Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года записано в качестве принципа: адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. Представляется корректней переформулировать выделенные две последние строчки: *система образования должна учитывать уровень подготовки, особенности развития, способности и интересы человека*. Но, как говорится, закон есть закон. Хотя данная формулировка предлагалась нами еще тогда, когда закон был проектом.

К эвристическим основаниям креативно ориентированной педагогики мы также относим дополнительностный подход С.Л. Рубинштейна к решению проблемы отношений обучения и развития. В соответствии с ним есть процессы развития и обучения понимаются как взаимозависимые и взаимопроникающие стороны или звенья единого процесса, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами. Развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обусловлено ими. Обучение не только надстраивается над развитием, но и само обуславливает ход созревания и развития. В процессе учебы способности ребенка не только проявляются, но и формируются. Отсюда: психические свойства ребенка в равной мере являются как предпосылками развития, так и его результатом [37].

В контексте исследуемого вопроса вызывает интерес позиция Г.С. Костюка [24, с. 124]. Согласно его теории, в развитии личности возникают противоречия между достигнутым ею уровнем психического развития и ее образом жизни, занимаемым ею местом в системе общественных отношений, выполняемыми ею социальными функциями. Личность «перерастает» свой образ жизни и поэтому стремится к новому положению, новым видам общественно значимой деятельности. Реализуя эти стремления, она находит новые источники своего развития. Важно при этом, чтобы личность имела перспективную цель – источник ожиданий личностью будущей радости, что способствует движению личности вперед. Достигая своей цели, человек «выкладывается» и тем самым развивается внешне и внутренне. Внешнее развитие проявляется в достижении человеком новых ступеней в системе общественных отношений, новых социальных функций. Результаты внутреннего развития найдут отражение в социально-духовных, психических и физических новообразованиях личности.

Огромный вклад в разработку эвристических оснований теории многоаспектного развития человека Б.Г. Ананьева. Как уже было нами замечено, он является одним из основоположников акмеологии как суверенной научной дисциплины. Еще в 1968 г. он включил акмеологию в число наук, изучающих возраст и фазы жизни человека как индивида, расположив их в следующей последовательности: эмбриология человека, морфология и физиология ребенка, педиатрия, педагогика, акмеология, геронтология (наука о старении). Причем, как видим, Б.Г. Ананьев поставил акмеологию вслед за педагогикой. Тем самым подчеркивается особый характер отношений между акмеологией и педагогикой и подтверждается идея о том, что акмеология – это наука о закономерностях развития зрелых людей под влиянием образования или средствами образования [7; 29].

2. Опыт разработки креативно-акмеологических идей в отечественной педагогике. В основе данного опыта лежат три главенствующих принципа – активности, самостоятельности и сознательности обучения. Так, известный педагог Василий Иванович Водовозов (1825-1886) призывал к тому, чтобы преподаваемая в школе система знаний не являлась «одним мертвым остовом», а была бы понята обучающимися. Для чего необходимо участие их самих в выработке системы знаний, что нельзя было осуществить без формирования умений самостоятельного учения: чтобы дети путем наблюдений и размышлений сами доходили до известного знания, а преподаватель только облегчил бы их труд, предлагая факты для наблюдения и направляя вопросы к общему выводу. Предлагаемый В.И. Водовозовым метод естественного развития во многом напоминает метод проблемного изложения. Суть этого метода состоит в том, что в ходе его применения ребенок действует самостоятельно, хотя и под руководством педагога, который предоставляет ему материал для наблюдения. При этом методе главным становится не заучивание и тем более не долбление, а *самодетельное усвоение знаний*.

В.И. Водовозов выступал за введение в метод беседы эвристико-поисковых моментов. Он считал, что умело поставленные вопросы не только способны побуждать учащихся к более глубокому продумыванию уже известного материала, но и служить целям развития самостоятельного мышления. Поэтому нельзя злоупотреблять наводящими вопросами, поскольку они снимают всякие затруднения, без которых невозможен процесс саморазвития человека [13].

Один из крупнейших русских педагогов Петр Федорович Каптерев (1849-1922) подчеркивал роль самообразования и саморазвития в педагогическом процессе [22]. Именно они, по мнению П.Ф. Каптерева, и составляют сущностную сторону педагогического процесса. Ребенок учится сам, считал он, а по-

мощь взрослых ничтожна по сравнению с тем, что дети делают сами. При этом он опирался на свое важнейшее психологическое положение: центр образования – не получение впечатлений и не выражение их, центр состоит в переработке впечатлений, в чисто мыслительных процессах. П.Ф. Каптерев отрицал, что процесс обучения не равен простой передаче знаний. Такого же мнения придерживался Константин Николаевич Вентцель (1857-1947). Он заявлял, что образование в истинном смысле этого слова далеко не тождественно простой передаче знаний. Передача знаний рассматривается им как внешний, а образование – как внутренний процесс, совершающийся путем творческой работы личности. Без такой работы истинное образование невозможно. Поэтому центр тяжести в образовании не в передаче знаний, а в творческой переработке их самим обучающимся [12]. Это во многом напоминает известное положение С.Л. Рубинштейна о том, что внешние факторы действуют только через внутренние условия.

Выдающийся вклад в разработку идей развития человека внесла *эволюционная педагогика* Вахтерова Василия Порфирьевич (1853-1924). Приведем несколько положений выдающегося русского педагога на сей счет. Первое: «Педагог имеет дело с развитием человека не только в физическом, но в умственном и в нравственном отношениях...» [9, с. 35]. Второе: «Для педагога важно не только то, как идет развитие ребенка с точки зрения постороннего наблюдателя, но для педагога важно еще и то, что именно соответствует этому процессу в душ ребенка, какими чувствами, усилиями воли, желаниями проявляется, а, быть-может, и вызывается процесс развития внутри самого ребенка...» [Там же]. Третье: «Для педагога ребенок не только предмет познания, но еще и личность, чувствующая и переживающая процессы своего развития» [Там же].

Как видим, для Вахтерова педагогика, по сути, есть наука о развитии человека. Причем развитие берется в многоплановом (многоаспектном) понимании, включающем в себя в себя духовно-душевные, биологические и социально-нравственные составляющие. Для него неприемлема редукция развития к какой-либо из них: «Педагог, ограничивающийся только одною биологическою теориею развития, был бы похож на фотографа, снимающего ежедневно одних и тех же детей для того, чтобы изобразить в кинематографе, как растет ребенок. Фотографу нет никакого дела до психики ребенка. Педагога же интересует не только развитие организма, но еще и душевные силы ребенка. ... Только при этом условии идея развития могла бы стать объединяющим и руководящим принципом в педагогике» [9, с. 36].

Анализ трудов В.П. Вахтерова [9; 10] позволяет обозначить ведущие позиции его эволюционной педагогики, в основу которой положена идея многоаспектного развития человека:

1) эволюция в мире животных, растений и человека – это единый неразрывный процесс поступательного развития;

2) индивидуальное развитие человека повторяет в свернутом виде его родовое развитие, вследствие чего оба процесса могут быть объединены в одной идее развития;

3) педагог имеет дело с целостным развитием человека во всей совокупности всех его внешних и внутренних качеств (физических, умственных, нравственных), онтогенетических и филогенетических характеристик; соответственно развитие ребенка является делом не только педагогов, но и врачей, и психологов, и биологов, и антропологов, и филологов, и даже археологов.

Технологической оснасткой приведенных постулатов эволюционной педагогики В.П. Вахтерова служит система эвристических и дидактических методов. В первом случае процесс обучения строится как сотворчество учителя и ученика. Главная задача педагога – возбудить интерес обучающихся к самостоятельной деятельности, дать толчок и пищу их творческим силам. Далее постепенно акцент активности перемещается (при умелом руководстве педагога!) из сферы деятельности учителя в сферу деятельности учеников. Они находят пути решения, *формулируют выводы из данных материалов фактов и цифр, делают наблюдения; рассчитывают на самих себя, опираясь на свои творческие силы; учатся самостоятельно побеждать препятствия и трудности.* Напротив, дидактический метод требует от ученика *только внимания к словам учителя, если вся цель урока в том, чтобы ученики поняли и запомнили объяснение учителя.*

В.П. Вахтеров в отличие от немалого числа педагогов, возводящих в ранг абсолютных истин те или образовательные технологии, не сторонник абсолютизации той или иной группы методов. Скорей всего он близок к А.С. Макаренку, который не без оснований считал, что в одних случаях один метод будет самым подходящим, в других случаях – другой. Признавая законность обоих методов, Вахтеров, тем не менее, наделяет их разными ролями в учебном процессе. Потребность в дидактическом методе возникает тогда, когда речь идет о фактах, недоступных для непосредственного наблюдения. Эвристический метод же начинается тогда, когда заканчивается процесс подбора материалов и начинаются процессы их сравнения, нахождения в них сходства и различия, на основе которых в конечном итоге учениками делаются обобщения и выводы.

Революция 1917 года внесла крутые изменения во все сферы жизни России. Пережила крутые перевороты и русская педагогика. Однако идеи развития в ней продолжали жить и совершенствоваться, несмотря на все зигзаги истории. С опорой на источники по истории образования [11; 21; 34; 35], мы утверждаем, что и после революции, и в продолжении всего советского периода принципы активности, самостоятельности и сознательности оставались ведущими эвристическими ценностями отечественной педагогики. Широко применялись креативно ориентированные технологии в отечественном образовании в постреволюционные годы. Уже в «Декларации о единой трудовой школе» (1918) предлагались методы учебной работы, основанные на учёте интересов учащихся, их активности и самодеятельности, развития детского творчества, тесной связи школы с жизнью. Большое место отводилось всестороннему развитию личности учащихся – физическому и эстетическому воспитанию: гимнастике, играм, спорту, ритмике, рисованию, лепке, пению и музыке. Учащимся предоставлялись широкие возможности для проявления инициативы, создавались ученические организации с широкими полномочиями.

Гражданская война не предоставляла возможности для реализации планов революционного преобразования образования. Но в 1920-годы эта задержка была восполнена с лихвой. В эти годы резко критиковалось все «старорежимное» в педагогике. Особенно доставалось словесным методам – «методам готовых знаний». Педагоги с большим рвением изобличали несостоятельность классно-урочной системы. Ее обвиняли во всех грехах. Она, по их мнению, не учитывает возрастные особенности учащихся; обрекает учащихся на пассивное восприятие материала, неподвижное сидение за партами; вынуждает учащихся быстро переключать внимание с одного предмета на другой; препятствует раскрытию учащимися своей индивидуальной одаренности.

Таким образом, главными недостатками методов «старой школы» объявлялись их пассивность и репродуктивность, направленность их на выработку готовых знаний. Отсюда делается упор на методах стимулирования и побуждении учащихся к инициативным самостоятельным действиям в процессе овладения учебным материалом. «... Самое интересное — это то задание, — писала Н. К. Крупская, — которое максимально развивает самодеятельность ребенка, будит его мысль» [Цит. по: 11, с. 68]. Она подчеркивала также, что значение метода в трудовой школе не только в том, чтобы дать учителю наиболее совершенное орудие сообщения знаний, но главным образом в том, чтобы научить ученику, как приобретать знания, как их добывать, как исследовать предмет или явление, делать самому выводы и добытые знания и навыки

применять в жизни [Там же, с. 11]. В этой атмосфере на первый план выходят методы поисково-исследовательского характера, в которых занимает самостоятельная работа ученика: исследовательский, экскурсионный, метод проектов.

Исследовательский (активно-трудоу) метод. В качестве основных характеристик его назывались:

- знание не дается как готовое, а получается в результате работы самих детей над тем или другим жизненным материалом;
- самостоятельное ищание учащимся ответа на поставленный вопрос;
- самостоятельное планирование учащимся своей работы;
- самостоятельное накопление знаний и в решении задач под определенным руководством преподавателя, обязанность которого заключается в правильной организации этой работы.

Экскурсионный метод. В ходе проведения экскурсий использовались методы наблюдения, обследования, изыскания, носящие исследовательский характер. Экскурсия как метод обучения не являлась неким иллюстративным «придатком» учебного процесса, а играла важную самостоятельную роль *основы для различных выводов, изысканий, построений, источником новых знаний, исходным пунктом для дальнейшей образовательной работы.*

Метод проектов. В случае применения метода проектов весь учебный материал и все его формы подчиняются основной проблеме – созданию проекта. Например, проекта улучшения дорог в районе. Самим ученикам с ней не справиться. Тогда привлекаются родители. Общими силами *вырабатывается план работ, составляется смета на улучшение окрестных дорог, изготавливаются необходимые инструменты, близ школы закладываются цементные стоки для воды и так далее.* Читатель может спросить: а где же тут учеба? Обучение происходит уже в рамках осуществления этого проекта: *дети знакомятся с различными фактами из области географии, экономики, транспортного дела, физики (паровая машина, электричество, законы плавания тел и др.), социологии (рабочие, их объединения, борьба с капиталом), истории культуры (эволюция путей сообщения), литературы ("Шоссе и проселок" Некрасова, "Железная дорога" его же, "Стрелочник" Серафимовича, "Сигнал" Гаршина, морские рассказы Станюковича и т.д.).* Основные принципы метода проектов:

- изучай не книги – жизнь;
- ставь перед учеником ясную цель его работы;
- давай ученику интересное для него дело, результаты которого он может предвидеть;
- учи ребенка пользоваться книгой при любом деле;

– не превращай технические навыки в письме, счете и чтении в самоцель.

Важнейший признак метода проектов – знание является побочным продуктом деятельности. Отсюда следует изменение логики учебного процесса. Вместо классической логики «знание → деятельность» приходит логика «деятельность → знание». Думается, что обе логики имеют право на существование. Как квантовая физика не отменяет законы классической физики, так и новые педагогические концепции не могут отменить положения классической педагогики.

В современном понимании метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом (Е. С. Полат). Формами организации учебного процесса при использовании метода проектов выступает самостоятельная деятельность учащихся – индивидуальная, парная, групповая. Метод проектов родственник проблемных и групповых методов. Его центральная задача – решение той иной проблемы, которая разрешается в процессе совместной деятельности обучающихся. Еще один важный показатель метода проектов – его интегративный характер. Всякая реальная проблема требует, как использования различных способов ее решения, так и напряженной интегративной деятельности по применению знаний из различных сфер познания и социальной действительности [36].

В 1930 годы после известных Постановлений ЦК ВКП (б) по вопросам образования вначале внимание акцентировалось прежде всего на активной деятельности учителя. Вместе с тем в трактовке функций методов прослеживался бинарный подход. С одной стороны, метод обучения рассматривался как *путь, при помощи которого учитель организует, направляет и руководит работой учащихся по овладению ими основами наук*. То есть, вовсе игнорируется развивающая функция метода. С другой стороны, метод характеризовался как *способ передачи знаний и развития у учащихся умений и навыков*. Здесь уже имеем дело с развивающей трактовкой метода: он одновременно является и способом передачи знаний, и способом развития умений и навыков. Бинарная трактовка методов обучения позволила на практике синтезировать в определенной мере активность обоих субъектов учебной деятельности – учителя и учащихся при руководящей роли первого. Была осуществлена модернизация исследовательского метода: он стал выполнять функцию средства усвоения учащимися систематического и прочного усвоения школьниками основ наук. Кроме того, исследовательский метод использовался теперь согласно твердой программе и по твердому расписанию под руководством учителя. Наряду с этим значительное

внимание уделялось развитию у учащихся навыков самостоятельной работы. Прочные знания не могли быть следствием лишь односторонней деятельности учителя. Нужна была мощная «добавка» «в лице» самостоятельного процесса усвоения учебного материала. Такого рода самостоятельным процессом стало выполнение домашнего задания. Это способствовало развитию самодеятельных качеств личности, совершенствованию ее творческого потенциала [11].

В начале 1930-гг. практикуемая в предшествующее десятилетие модель метода проектов попала в опалу. Вместе с тем проективные средства обучения и воспитания в том или ином виде довольно успешно применялись в Советской России и в последующие годы. Дело в том, что метод проектов, представленный в трудах У.Х. Килпатрика и во многом скопированный нашими педагогами в 1920-е годы – это лишь одно из проявлений проективной педагогики. Природа богата на разнообразие. Активно использовались проективные технологии обучения в заводах-втузах (втузах-заводах). В них учебные задания, курсовые и дипломные проекты выполнялись зачастую в режиме реального производственного процесса. Это были реальные проекты, которые использовались для совершенствования производства. В советской высшей школе широкое применение находили технологии проблемно-модельного обучения, где в качестве методов выступали проективно ориентированные методы, как анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, ролевые игры, деловые игры, метод мозгового штурма и т.д. В общеобразовательной школе проективные технологии весьма успешно реализовывались в разного рода кружках – авиамодельных, творческих (ТРИЗ) и др. При этом использование проективных технологий основывалось на крепком фундаменте знаний по математике, физике и т.д. Эти технологии выступали как бы логическим следствием предшествующей теоретической работы. Они как бы моделировали сам процесс познания: разработка оснований теории – сами теоретические положения – следствия. Вариант: теория – прикладные исследования – разработки.

Акмеологическую направленность имели попытки реализации всестороннего и гармоничного развития личности. В основном они осуществлялись по линии соединения учебной и трудовой (производственной) деятельности. В частности, укажем на акмеологический смысл «системы перспективных линий» развития личности и коллектива А.С. Макаренко [30]. Он твердо придерживался позиции, что истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. Поэтому воспитать человека – значит *воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость*. И если в физиологии и психофизиологии разрабатывались концепции «опережающего от-

ражения» (П.К. Анохин) и «модели потребного будущего» (Н.А. Бернштейн), то в педагогике А.С. Макаренко разработал концепцию воспитания опережающего будущего, концепцию «завтрашней радости». К ней применимы слова М. Хайдеггера о том, что «время временится из будущего». А.С. Макаренко в своей «системе перспективных линий» развития выделяет близкую (ближнюю), среднюю и далекую перспективы.

Близкая (ближняя) перспектива особенно значима для детей. По мере взросления человека она теряет свою нужность. В основе организации близкой перспективы лежит положение о том, что нельзя воспитывать ребенка, предварительно не накормив, не обеспечив его чистой постелью и бельем. При организации близкой перспективы важную роль играют теплые и оборудованные спальни и классы, удовлетворительная пища, чистая постель, полная защищенность ребенка от произвола и самодурства старших, приветливый, простой тон отношений. А.С. Макаренко считал естественным стремление детей к удовольствиям: поесть мороженое, сходить в кино и т.п. Надо удовлетворять эти потребности. Но при одном «но». Надо сделать так, чтобы они удовлетворялись не за счет «дяди», а по возможности за счет труда самих потребителей. В особенности много возможностей в этом направлении представляет учебная и производственная работа, где перед каждой группой ребят всегда должна стоять важная, значительная, всех захватывающая своей ролью в развитии учреждения или технической сложностью задача. Все здесь имеет значение, всему коллективу должны быть известны планы, организация, трудности снабжения (откуда и когда прибудет оборудование, кто будет на нем работать, где оно будет установлено, сколько будет стоить и т.д.).

Средняя перспектива несколько отодвинута во времени. На этой перспективной линии в опыте А.С. Макаренко обычно располагались общие праздники: начало и конец учебного года, выпуск, открытие нового цеха, а также организация летнего отпуска. Последнему он придавал огромное значение, считая, что отпуск должен соответствовать заслугам коллектива (достижениям в развитии производства, учебы, быта, культурной работы). Лучшим отпуском он считал летний лагерь где-нибудь у воды.

Далекая перспектива связывается у А.С. Макаренко с будущим воспитательного учреждения: его богатая материально и духовно жизнь всегда должна стоять перед коллективом как серьезная высокая цель, определяя многие частности сегодняшней жизни. Такая перспектива увлекает ребят на большие работы и серьезные напряжения, на ответственное отношение к выбору своего собственного будущего.

В ходе реализации названных перспектив происходит процесс соразвития, взаимного совершенствования личности и коллектива. Каждая перспектива имеет свои «вершины». Но каждая из этих вершин есть лишь шаг к полному совершенству, путь к которому бесконечен. Ибо человек никогда не исчерпывает себя. Трагедия жизни заключена в том, что мы *умираем*, так и не успев полностью *родиться* (Эрих Фромм).

Несколько ломая хронологическую логику своего повествования, подчеркнем, что идеализации целостного и гармоничного развития человека, совершенного во всех отношениях, посвятил свою жизнь В.А. Сухомлинский [39]. Предельно внимательное и бережное отношение к особенностям природы детства и каждого ребенка, стремление к духовному контакту с воспитанником, подлинная любовь, забота о нем, ответственность за развитие его природных сил и способностей, его взросление, его рождение как гражданина и человека позволяли находить удачные, а порой единственные способы решения сложных педагогических проблем, осуществлять воспитательные «прикосновения» природосообразно. В детском коллективе постепенно создается и культивируется своеобразная духовная общность, способная придать совместной жизнедеятельности особую личностную значимость и гармонию, создающая условия для взаимного обогащения составляющих ее индивидуальностей и их взаимного совершенствования. И в этой общности каждый значим, важен, незаменим.

В Павлыше любовно и кропотливо на протяжении многих лет трудились над разрешением проблемы постепенного возвышения растущего человека в его отношениях к себе, другим, к миру, его внутреннего духовного возрастания. И работая с коллективом детей, рассматривая его в качестве эффективного средства воспитания гармонии личности, развития ее физических и духовных сил и ее социализации, В.А. Сухомлинский акцентирует не столько даже организационные аспекты жизнедеятельности коллектива. Его особо интересуют внутренние содержательные характеристики жизни коллектива как сложной духовной общности, объединенной идеями служения людям и обществу, при этом богатой яркими индивидуальностями, раскрывающими свои потенциалы в разнообразной деятельности.

Как профессионально-педагогическое кредо и своеобразный наказ воспринимается сегодня мысль замечательного педагога-новатора – чем выше интеллектуальный уровень и глубже, чище нравственные убеждения воспитанника, тем богаче должна быть духовная жизнь коллектива, чтобы личность нашла в нем источник своего дальнейшего развития. Опыт А.В. Сухомлинского доказывает, что подлинное развитие человека исключает наличие в этом процессе

побочных, не очень значимых линий. Как никто из педагогов, он был согласен с утверждением А.П. Чехова о том, что в человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и мысль. Но чтобы так было, его надо развивать всесторонне.

В 1940-и 50 годы XX столетия происходил дальнейший процесс акмеологизации методов обучения. Исходным пунктом реализации метода становится не внешнее воздействие учителя (оно приобретает опосредованный характер), а внутренняя установка ученика на усвоение учебного материала, выражаемая такими характеристиками его личности, как сознательность и активность. Вследствие этого зоной особого внимания у исследователей становится сущность познавательных процессов, протекающих у учащихся, их мыслительной деятельности. Об этом свидетельствуют материалы широкой дискуссии, проведенной на страницах журнала «Советская педагогика» в середине 1950-х гг. Ее участники прямо указывали, что существенными признаками метода обучения следует считать *сущность познавательных процессов, протекающих у учеников в результате применения данного метода, качественную ступень (уровень) этих процессов, характер их чередования и взаимосвязи*. Отмечалось также, что при определении методов необходимо исходить не только из источника, из которого школьник приобретает знания, но и из характера мыслительной деятельности учителя и учащихся, и степени самостоятельности. Такое понимание методов приводило к изучению методов как целостной совокупной деятельности учителя и ученика. Деятельность учителя и деятельность ученика стали рассматриваться в единстве. Поэтому наряду с изучением закономерностей преподавания все большее значение приобретало раскрытие закономерностей учения. Отсюда в свою очередь следовали попытки создания бинарной системы методов, в которых представлен соотносительный ряд методов преподавания (учителя) и методов учения (ученика). Наибольшего совершенства это было достигнуто в концепции проблемного обучения. В работах советских педагогов 1950-х гг. был задан развивающий функционал методов обучения. Согласно ему, методы обучения способствуют развитию: а) активности и самостоятельности мышления; б) навыков применения знаний; в) памяти, мышления, эмоций, переживаний.

Дальнейшему совершенствованию подвергалась самостоятельная работа обучающихся. В суровых условиях военного времени (нехватка учительских кадров, тяжелое материальное положение учащихся и учителей, привлечение подростков к труду на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях и т.д.) самостоятельная работа порой являлась чуть ли не основной формой учебной деятельности детей. В содержание самостоятельной работы включались *ор-*

ганизационно-техническую самостоятельность, самостоятельность мысли, самостоятельность действий. Чрезвычайно большую актуальность приобрели вопросы развития самостоятельности в познавательной деятельности школьников. Разрабатывались системы заданий на *основе принципа постепенного усложнения их логического содержания.* Эти задания выполнялись учащимися в ходе их работы над учебной книгой в целях активизации самостоятельной мыслительной деятельности.

В те же годы войны и послевоенное время в центре внимания педагогов становится изучение проблем воспитания мышления, стимулирования учащихся к умственной активности через формирование их интеллектуальных интересов и чувств, активной познавательной деятельности учащихся. В 1950-60 гг. исследование данных проблем осуществляется в общем контексте исследования вопросов соотношения обучения и развития учащихся, формирования их познавательной активности и самостоятельности, развития у них творческого мышления, все большей индивидуализации обучения, стимулирования познавательных интересов в процессе обучения. Эвристическим фундаментом такого рода исследований стали труды Л.С. Выготского и других психологов, стоящих на платформе концепции определяющей роли обучения в развитии человека. На Всероссийском совещании по дидактике, состоявшемся в конце 1960 г., проблема соотношения обучения, усвоения знаний и развития учащихся была названа в числе ведущих задач, требующих незамедлительного решения. В решение данной проблемы внесли свой вклад выдающиеся советские педагоги-дидакты – М. А. Данилов, Б.П. Есипов, Ш.И. Ганелин и другие. Однако теоретико-экспериментальное обоснование и разрешение она получила в концепциях развивающего обучения Л.В. Занкова и В.В. Давыдов.

В 1960-70 гг. и последующие годы продолжилась линия на раскрытие внутренних механизмов активизации и развитие самостоятельности учебно-познавательной деятельности был продолжена на качественном новом уровне. В эти годы глубокому анализу подвергаются проблемы противоречий (движущих сил) в учебном процессе, осознается диалектический, неоднозначный характер субъект-объектных отношений в этом процессе, раскрываются механизмы проблемного анализа учащимися учебного материала как способа развития их познавательной самостоятельности (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский и др.). Все отчетливее осознавалось необходимость овладения методами творческой деятельности и научного познания, а также методами самоуправления (П.И. Пидкасистый). Следствием такого понимания явились исследования в области формирования у учащихся стойкой познавательной потребности, лежа-

щей в основе познавательной самостоятельности, познавательных интересов (мотивов), обуславливающих эту потребность.

В эти годы зарождалась отечественная «внутренняя» педагогика, в которой акцент делается не на внешних формах и методах учебной деятельности, а на процессах, которые задаются внутренними потенциями и свойствами субъекта учебной деятельности. К таким потенциям и свойствам отнесли потребности и умения самостоятельно мыслить; способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и находить подход к ее решению; критичность ума; способностью высказывать собственную точку зрения, независимую от суждения других.

К рассматриваемому времени относится бурное развитие советской педагогической психологии, педагогики развивающего и проблемного обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.И. Загвязинский, З.И.Калмыкова, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, М.И. Махмутов и др.).

Развивающее обучение характеризуется педагогами как направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей. Л.В. Занковым и В.В. Давыдовым [15;16] разработаны основополагающие принципы развивавшего обучения. Л.В. Занков к ним относит [19]:

1. *Принцип обучения на высоком уровне трудности.* Отсутствие препятствий при изучении учебного материала ведет к тому, что развитие детей идет вяло и слабо. Обучение на высоком уровне трудности вызывает мобилизацию психических и интеллектуальных потенций личности. В результате усвоение определенных сведений, становясь достоянием школьника, вместе с тем ведет к их переосмыслению в дальнейшем течении познания. Так происходит систематизация знаний, имеющая сложную структуру. Применение этого принципа требует особого внимания к соблюдению меры трудности. В противном случае изучение учебного материала своим следствием может иметь то, что, будучи не в состоянии разобраться в предлагаемом материале, ученик поневоле пойдет по пути механического запоминания.

2. *Быстрый темп изучения учебного материала.* Ведущая функция рассматриваемого принципа заключается в том, что он требует постоянного движения вперед, непрерывного обогащения ума школьника разносторонним содержанием. Тем самым создаются благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему. Но это не означает вовсе решения дети в течение урока

как можно больше примеров и упражнений. Быстрый темп изучения дает возможность раскрывать разные стороны приобретаемых знаний, углублять их и связывать. То есть, нацелен на развитие личности.

3. *Ведущая роль теоретических знаний.* Их формирование происходит на основе полноценного общего развития, на базе глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей. Это знания не только о явлениях, как таковых, но и об их существенных взаимосвязях, о закономерности, господствующей в природе, общественной жизни, бытии отдельного человека. Вместе с тем Л.В. Занков выступает против резкого отграничения друг от друга теоретической и эмпирической форм мышления. Он прямо указывает: расщепление мышления на эмпирическую и теоретическую формы познания глубоко ошибочно. Они составляют диалектическое единство.

4. *Принцип осознания школьниками процесса учения.* По мнению Л.В. Занкова, в случае с классическим принципом сознательности осознание обращено вовне, имея своим объектом сведения, умения и навыки, которыми надо овладеть. В сформулированном им принципе оно обращено внутрь, на протекание учебной деятельности. Например, когда проходят табличное умножение, то, согласно традиционной методике, применяются приемы, способствующие твердому усвоению таблицы умножения. Упор делается на простом заучивании, на скорости и прочности запоминании. В соответствии с принципом Л.В. Занкова акцент делается на учении – внутренней стороне учебной деятельности обучающегося. Соответственно, ему не преподносится просто для заучивания таблица умножения числа 3, которая начинается строчкой $3 \times 3 = 9$, а ставится вопрос: «Почему в таблице умножения числа 3 не нужно заучивать, сколько будет 3×2 ?!» Благодаря сравнению таблиц школьник находит ответ: в таблице умножения числа 3 нет строчки 3×2 , ее не нужно заучивать, потому что $3 \times 2 = 6$ и $2 \times 3 = 6$, а $2 \times 3 = 6$ есть в таблице умножения числа 2.

5. *Принцип целенаправленной и систематической работы над общим развитием всех учащихся класса, в том числе и наиболее слабых.* Основная функция принципа – включение слабоуспевающих учеников в полноценную систематическую интеллектуальную деятельность.

Л.В. Занков разработал технологию реализации своих принципов. Прежде всего в системе Занкова меняется логика проведения урока – она становится дедуктивной: учебный материал усваивается в процессе восхождения мышления от абстрактного к конкретному, от целого к части. Для этого, например, необходимо такое расположение заданий, при котором одно из них вытекало бы из другого. Видоизменяется характер урочной деятельности обучающихся: ор-

ганизуются дискуссии, создаются проблемные ситуации, используются дидактические игры, интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировка, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельная формулировка выводов. Все это дает возможность практически каждому обучающемуся проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы, самореализовываться.

Технологической доминантой методики Л.В. Занкова является правильная организация коммуникативной среды обитания обучающихся. От характера отношений между субъектами учебной деятельности во многом зависит ее качество и продуктивность. Учение теряет неприятный привкус чего-то навязанного, скучного, становится захватывающим коллективным процессом познания. Очень важно, считал Л.В. Занков, создание учителем доверительного и вместе с тем требовательного тона отношений учителя с обучающимися. Только тогда, когда каждый школьник понят учителем как человек, обладающий своими индивидуальными особенностями, стремлениями, своим складом ума и характера, педагог может рассчитывать на ответное понимание и уважение. Но этого добиться не так просто. Чтобы добиться успеха во взаимоотношениях с детьми, а значит, и в их учебе, он должен уметь выдерживать паузу после формулировки вопроса (не мешать детям думать); не водить ребенка за руку в решении проблемы – дать поле свободы; организовать меру помощи, чтобы каждый имел успех; считаться с желанием детей продолжать тот или иной вид работы, если дети испытывают вдохновение, даже если это не предусмотрено планом урока; не бояться детских ошибок, а иногда и радоваться им, так как эти ошибки ставят вопросы и проблемы перед классом; видеть сильные стороны каждого ученика, дать понять детям, что учитель ценит их достоинства независимо от учебных успехов; учить детей анализировать поведение, логику поступков не только литературных героев, но и свои, своих товарищей и взрослых.

Л.В. Занков признавал право ученика на ошибку. Как в жизни в целом в учебной деятельности трудно обойтись без ошибок. Это относится и к учителю, и к ученику. Ошибки детей – это естественное следствие совершаемой ими учебной деятельности, которая не менее сложна, чем какая-либо иная деятельность. А возможно, и сложнее многих видов человеческой деятельности. Ведь ребенок учится совершать деятельность. Поэтому необходимо реагировать на ошибки обучающихся как на естественное, «рабочее» явление. Подобный подход создает условия для раскрепощения личности ученика, развития способностей самостоятельного осмысления явлений, принятия решений, критического отношения к действительности.

При решении вопросов индивидуального развития ребенка Л.В. Занков исходил из положения К. Маркса: развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении. Он заявлял: расцвет индивидуальности возможен не в уединении, не в обособлении, а лишь в условиях содержательной, разносторонней жизни детского коллектива, имеющей должную идейную направленность, и в то же время выражающей побуждения школьников, их желания и стремления. Индивидуальное для Л.В. Занкова не просто проявление тех или иных сторон или черт личности. Индивидуальное есть форма существования общего. Поэтому подавление индивидуального ведет к подавлению духовных силы школьника, препятствует раскрытию и формированию его возможностей, препятствует общему развитию школьника.

Л.В. Занков справедливо подчеркивал уникальность приведенных выше принципов. Он был совершенно прав, считая, что они основываются на идее достижения возможно более высокой эффективности обучения для общего развития школьников. Именно в этом он видел резкое отличие от обычных дидактических принципов, которые имеют в виду успешный результат в усвоении знаний. Принципы Занкова ориентированы на развитие личности, на совершенствование ее интеллектуальных начал.

Такую же благородную миссию выполняют принципы В.В. Давыдова. Так, принцип доступности, по его мнению, необходимо преобразовать *во все-сторонне раскрытый принцип развивающего обучения*, при котором можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающих воздействий и которое должно действительно «вести за собой» развитие. Традиционному принципу сознательности В.В. Давыдов противопоставляет *принцип деятельности*, понимаемый как основа и средство построения, сохранения и применения знаний. В ходе обучения исчезает проблема «соединения» знаний и их применения. И, следовательно, обеспечивается целостное развитие личности. Принцип наглядности у Давыдова заменяется *принципом предметности*, требующего точного указания тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, выявить содержание будущего понятия, с другой – изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей – материальных, графических, буквенно-словесных. Тем самым выстраивается дедуктивная логика присвоения учащимися учебного материала: от всеобщего к частному. Реализация приведенных принципов требует соблюдения ряда условий [15; 16]:

1) понятия должны усваиваться детьми путем рассмотрения условий их происхождения, а не как готовое знание;

2) усвоение абстрактных знаний должно предшествовать знакомству с более частными и конкретными знаниями, которые должны быть выведены из абстрактного знания как из своей единой основы;

3) в процессе изучения понятий ученики в первую очередь должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий; так в школьной математике такой всеобщей связью выступает общее отношение величин; для объекта понятий школьной грамматики – отношение формы и значения в слове;

4) всеобщую связь (генетически исходную основу) необходимо воспроизвести в предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде»;

5) в процессе обучения дети должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Акмеологическая направленность свойственна *методу восхождения от абстрактного к конкретному* в педагогике В.В. Давыдова. Суть данного метода заключается в последовательном переходе от абстрактных представлений о действительности ко всё более конкретному её воспроизведению в теоретическом мышлении. Впервые этот метод использовал Гегель для построения своей философской системы. Поступательное движение познания, отмечал он, характеризуется тем, что оно начинается с простых определенностей и что последующие определенности становятся все богаче и конкретнее. Дальнейшее развитие этого метода было осуществлено в марксистской философии. К. Маркс рассматривал его как способ, при помощи которого мышление усваивает себе конкретное, воспроизводит его как духовно конкретное. Классический пример: применение способа восхождения от абстрактного к конкретному в «Капитале» Маркса. Каждое отдельное обобщение здесь производится на строго объективном основании. Каждая предыдущая абстракция создает основу для последующей.

В отечественной педагогике метод восхождения рассматривается как исследовательский метод и как метод организации учебно-познавательной деятельности. В первом случае он выступает в качестве высшего этапа исследовательского процесса по «развитию педагогики в строгую научную теорию» (В.И. Загвязинский). В концепции В.В. Давыдова метод восхождения от абстрактного к конкретному становится непосредственным инструментом субъектов образовательной деятельности – учителя и ученика.

Идеи развивающего обучения живут и побеждают. Сегодня Э.Ф. Зеер разрабатывает концепцию развивающегося *профессионального образования* [20]. В качестве фундаментальных показателей этого образования выступают следующие положения:

- содержание ведущей деятельности, либо взаимодействие многоплановых видов деятельности, определяющих (детерминирующих) развитие соответствующих новообразований;
- главные психологические новообразования возраста обучающихся;
- содержание и технологии осуществления ведущей деятельности и ее взаимосвязи с другими видами деятельности;
- способы оценки уровня развития главных новообразований.

Основополагающей категорией данной концепции является доминантная деятельность. Она позволяет объяснить, почему в одних случаях учебно-познавательная деятельность обучаемых становится личностнообразующей, в других – нет. Это в свою очередь делает возможным определение наиболее продуктивных средств развития личности будущего профессионала.

Креативная ориентация проблемного обучения подтверждается следующими его характеристиками:

1. *Сердцевиной проблемного обучения выступает проблемная ситуация* – интеллектуальное затруднение, возникающее тогда, когда человек не может (не знает как) объяснить явление, факт, процесс деятельности, не может достичь цели известными ему способами. Возникшая ситуация инициирует личность к преодолению затруднения, требующего от нее актуализации не только словесно-логического или наглядно-образного мышления, но и практически-действенного мышления, при котором решаются задачи в процессе деятельности. То есть в проблемном обучении мы имеем дело с ситуацией, решение которой требует мобилизации всех сущностных сил человека, а не только реактивных качеств.

2. *Проблемное обучение имеет деятельностьную природу*. В истории педагогики выделяется три этапа решения проблемы соотношения знания и деятельности: 1) передача знания без способов деятельности; 2) передача знаний, включая способы их применения; 3) в содержании образования органически сливаются знания и деятельность. Проблемное обучение в большой мере соответствует требованию третьего этапа. Этим определяются чрезвычайная актуальность проблемного обучения в нынешних условиях развития педагогики, ориентированной на развитие компетенций как интегральных качеств личности. Деятельная сущность проблемного обучения проявляется в его общих и специальных функциях. Например, таких, как усвоение способов умственной и

практической деятельности, развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей, воспитание творческого потенциала применения знаний, формирование и накопление опыта творческой деятельности.

3. *Проблемному обучению свойственна ориентация на модельные способы овладения учебным материалом.* Проблемное обучение наряду со своими функциями активизации познавательной деятельности, формирования способов умственной деятельности может играть значительную роль в становлении профессиональной деятельности, эффективно способствовать реализации принципа *давать не просто знания, а учить умениям использовать эти знания.* Как это сделать? Посредством моделирования (имитации) профессиональной деятельности. Подобная позиция опирается, в первую очередь, на один из основных принципов деятельностной концепции – принцип адекватности структур формируемой и формирующей деятельности (А.К. Леонтьев, Л.С. Выготский).

В советской школе активно использовались технологии проблемно-модельного обучения, где в качестве методов выступали проективно ориентированные методы, такие как анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, ролевые игры, деловые игры, метод мозгового штурма и т.д. В общеобразовательной школе проективные технологии весьма успешно реализовывались в разного рода кружках – авиамодельных, творческих (ТРИЗ) и др. При этом использование проективных технологий основывалось на крепком фундаменте знаний по математике, физике. Эти технологии выступали как бы логическим следствием предшествующей теоретической работы. Они моделировали сам процесс познания: разработка оснований теории – сами теоретические положения – следствия. Вариант: теория – прикладные исследования – разработки. Эффективным технологическим инструментом интеграции общего и профессионального образования может быть *метод анализа конкретных ситуаций (МКС)*. Сегодня, как многое у нас, он называется на английский лад методом кейс-стади. При этом он преподносится так, как будто никогда до этого о нем мы слыхом не слыхали. Что тоже не удивительно для сегодняшнего инновационно озабоченного времени. Рассматриваемый метод фактически может быть квалифицирован как составная часть технологии проблемно-модельного обучения – такого обучения, *в котором осуществляется принцип проблемности в процессе моделирования будущей профессиональной деятельности* (М.Ж. Арстанов) – чтобы смоделировать деятельность специалиста, нужны учебные задачи, содержание и процесс решения которых отражали бы содержание и процесс реальных ситуаций, решения производственных задач.

Следует признать справедливым и мнением о том, что в процессе решения конкретной ситуации, обучающиеся используют свой опыт, применяют в учебной аудитории те способы, средства и критерии анализа, которые были приобретены ими в процессе предшествующей производственной деятельности. При этом им нередко приходится менять свои точки, критерии оценки и выбора решений, методы анализа, которые раньше считались ими как правильные и достаточно надежные, оказываются неэффективными, а то и вовсе ошибочными. Формируется новая система приемов и способов работы. Они обретают способность делать то, что раньше не умели.

Существуют типы, модификации, варианты и процедуры анализа ситуаций [8], с которыми человек может столкнуться в производственной деятельности. С изменениями, вызванными спецификой нашего предмета, приведем их:

Типы ситуаций:

1. *Стандартная ситуация* – достаточно типичная часто встречаемая ситуация; имеет одни и те же источники, причины; может носить как отрицательный, так и положительный характер. Например, поломка режущего инструмента. В это случае привлечения общеобразовательных знаний для решения проблемы носит эпизодичный характер. Возможно обойтись ресурсами имеющегося опыта.

2. *Критическая ситуация* – нетипичная зачастую неожиданная ситуация; как правило, застигает врасплох, разрушает первоначальные расчеты, планы; грозит нарушить установленные нормы, режимы, системы правил; может нанести моральный и экономический ущерб; требует немедленного и радикального вмешательства, пересмотра критериев, положений, нормативов. Например, поломка сложного технологического оборудования. Здесь, как правило, требуется привлечение системных знаний. Однако опыта бывает недостаточно.

3. *Экстремальная ситуация* – уникальная, не имеет в прошлом аналогов; приводит к негативным изменениям или разрушению. Требуется глубокая проработка проблемы с привлечением специалистов различного профиля и ранга – «практиков» и «теоретиков», соответствующих знаний, опыта, компетенций.

К числу креативно ориентированных технологий, наделенных акмеологическим смыслом можно отнести рефлексивные методики – рефлексивные тренинги, рефлексивные инверсии, рефлексивные практикумы. В частности, рефлексивные практикумы позволяют актуализировать прежний опыт, переосмыслить его, выявить новые отношения и проблемы будущего профессионального развития. По справедливому суждению В.А. Метаевой, рефлексивные практикумы построены на интенсивных методах обучения и создании акмеологических ус-

ловий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды, личностная включенность участников рефлексивного практикума в процесс мышления и деятельности [32].

Таким образом, нами предпринята попытка историко-логического анализа отечественной креативной педагогики с точки зрения определения ее акмеологического смысла. В результате нами было выявлено, что многие сегодняшние веяния в педагогике, в частности установки на творческое развитие личности, формирование самостоятельности, в качестве своих эвристических предпосылок имеют психологические, психолого-педагогические и дидактические идеи, разработанные отечественными педагогами и психологами. Например, трудно переоценить огромное влияние на современную мировую педагогику идей Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. *«Представьте моё изумление, рассказывает известный ученый и общественный деятель Ю.В. Крупнов, когда как-то вечером, проглядывая ворох малазийских газет, я вдруг натолкнулся на подробную рекламу «сверхэффективной системы австралийского начального обучения в области математики» – и она один к одному отражала идеи развивающего обучения «по Давыдову-Эльконину». Стало очевидно, что в Австралии не только нашлись люди, которые «привезли» в свою страну эту дидактику XXI века»* [28]. Вот на этой почти обнадеживающей ноте позвольте, дорогой читатель, закончить довольно длинное повествование об отечественной креативной акмеологической педагогике.

Библиографический список

1. *Айбатыров К.С.* Современные научно-педагогические представления о креативности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-nauchno-pedagogicheskie-predstavleniya-o-kreativnosti> (дата обращения 15.09.2017 г.).
2. *Акмеология* профессионального образования: материалы 12 Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 12 – 13 марта 2015 г. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2015. 323 с.
3. *Акмеология* профессионального образования: материалы 13 Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 17-18 марта 2016 г. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2016. 346 с.
4. *Акмеология: учеб. пособие* / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.
5. *Акмеология: учебник* / под общ. ред. А.А. Деркача. Москва: Изд-во РАГС, 2002. 650 с.
6. *Алейников А.Г.* О креативной педагогике / А.Г. Алейников. Вестник высшей школы. 1989. № 12. С. 29-34.

7. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психологии. Москва: Наука, 1977. 379 с.
8. *Балаев А.А.* Активные методы обучения / А.А. Балаев. Москва: Профиздат, 1986. 96 с.
9. *Вахтеров В. П.* Основы новой педагогики [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibr.gnpbu.ru/text/vahterov_osnovy-novoy-pedagogiki_1913/ (дата обращения 01.10.2017 г.)
10. *Вахтеров В.П.* Избранные педагогические сочинения / Отв. ред. М.Н. Скаткин; сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева; Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1987. 400 с.
11. *Вендровская Р.Б.* Очерки истории советской дидактики / Р.Б. Вендровская. Москва: Педагогика, 1982. 127 с.
12. *Вентцель К.Н.* Этика и педагогика творческой личности: (Проблема нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания). Москва: книгоизд-во К.И. Тихомирова, 1911-1912. (Педагогическая библиотека). Т.1: Этика творческой личности, 1911. 388 с.
13. *Водовозов В.И.* Избранные педагогические сочинения / сост. В. С. Аранский; под ред. В. З. Смирнова; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 632 с.
14. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
15. *Давыдов В.В.* Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1972. 424 с.
16. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / Рос. Акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация «Развивающее обучение». Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
17. *Деркач А.А.* Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А.А. Деркач // Акмеология. 2016. № 1 (57). С.8-13.
18. *Деркач А.А.* Теоретические основы психологической готовности студентов - будущих психологов к профессиональной деятельности / А.А. Деркач, Д.А. Водопьянов // Акмеология. 2017. № 2 (62). С. 7-13.
19. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. 3-е изд., дополн. Москва: Дом педагогики, 1999. 608 с.
20. *Зеер Э.Ф.* Теоретико-методологические основания профессионально-образовательного пространства человека / Э.Ф. Зеер // Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная моногр. / под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. Т. 2. С. 62-87.
21. *История педагогики и образования.* От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
22. *Каптерев П.Ф.* Детская и педагогическая психология. Москва: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 336 с.
23. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е.А. Климов. Москва: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
24. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.

25. *Креативная педагогика. Методология, теория, практика* / под ред. д.т.н., проф. В.В. Попова, акад. РАО Ю.Г. Круглова. 3-е изд. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 319 с.
26. *Креативная педагогика. Электронный энциклопедический словарь-справочник* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.thisisme.ru/content/kreativnaya-pedagogika> (дата обращения 28.09.2017 г.)
27. *Кречетников К.Г.* Развитие креативности личности в высшей школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rb.ru/community/articles/articles/2010/01/18/115503.html> (дата обращения 30.09.2017 г.)
28. *Крупнов Ю.* Экономика образования или экономия на образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://spasem-shkolu.p-rossii.ru/8/88_1.shtml (дата обращения 30.09.2017 г.)
29. *Кузьмина Н.В.* Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Политехника, 2002. 189 с.
30. *Макаренко А.С.* Сочинения: в 7 т. Москва: Изд-во АПН СССР. 1951. Т. 5. 540 с.
31. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. Москва: Смысл, 1999. 425 с.
32. *Метаева В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В.А. Метаева. Москва: Наука, 2006. 310 с.
33. *Новоселов С. А.* Развитие технического творчества в училищах профессионального образования: системный подход / С.А. Новоселов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 377 с.
34. *Обучение и развитие* / под ред. Л.В. Занкова. Москва: Педагогика, 1975. 440 с.
35. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941 гг.)* / Отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин. Москва: Педагогика, 1980. 456 с.
36. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
37. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2000. 712 с.
38. *Русские философы, конец XIX – середина XX в.: биограф. очерки, библиография, тексты соч.* // сост.: С. Б. Неволин, Л. Г. Филонова. Москва: Кн. палата, 1994. Вып. 2. 422 с.
39. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1979. 396 с.
40. *Хирова М.А.* Исследование припоминания знаний о предметной области / М.А. Хирова, М.В. Фаликман // Культурно-историческая психология. 2009. № 2. С.68-76.
41. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
42. *Чапаев Н.К.* Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения / Н.К. Чапаев, М.А. Чошанов // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 3. С. 30-40.
43. *Чупина В.А.* Рефлексивные методики развития профессионального мышления: анализ эффективности / В.А. Чупина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 1. С. 159-162.

44. *Энциклопедический* словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс].
Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/1418/%D0%90%D0%9A%D0%9C%D0%95%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%98%D0%AF(дата обращения 15.09.2017 г.)

Глава 6. Ценностно-ориентированное воспитание молодежи в системе профессионального образования

В начале 1990-х гг. в нашей стране произошли радикальные экономические, социальные, демографические и культурные изменения. Подверглись пересмотру и переоценке многие базовые ценности и духовно-нравственные идеалы россиян, на основании которых общество выстраивало свою жизнь и деятельность в течение предыдущих семидесяти лет. В настоящее время множество проблем порождено разрушением единого социума страны, утратой ее уникального социального капитала и деформацией ранее привычных для большинства людей общепринятых ценностей.

Смена ценностных ориентиров затронула все сферы общественных отношений, науки, культуры, политики, которые неразрывно связаны между собой. Связь эта носит характер взаимозависимости, когда изменения, произошедшие в одной сфере, вызывают значительные перемены в других. Так, в результате проводимых реформ в сфере образования была разрушена советская система подготовки рабочих кадров, отечественное профессиональное образование утратило передовые позиции в мире, целостный педагогический процесс формирования и образования личности, на несколько десятилетий был заменен обучением, направленным на развитие интеллекта обучающихся, их профессионально-техническую подготовку, без учета духовно-нравственного развития личности.

В настоящее время происходит обновление общества. Вопросы воспитания человека после почти двух десятилетий забвения вновь становятся приоритетными для инновационного развития современной системы образования. Принят ряд нормативных документов, которые определяют стратегию развития современного образования и воспитания.

Так, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года отмечено, что «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [16].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах чело-

века, семьи, общества и государства» [17].

В послании Президента Федеральному Собранию от 1 декабря 2016 г. говорится о необходимости понимания и проявления высоких нравственных качеств молодыми людьми, готовности стать «не только успешными в профессии, но и просто порядочными людьми с прочной духовной и нравственной опорой» [11].

Развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные ценности – сложный процесс, который предполагает преодоление отчуждения современной молодежи от традиций общества и ее обращение к базовым ценностям. Содержание указанных выше документов показывает, что возвращение молодого поколения к традиционным ценностям общества рассматривается как важный социальный заказ и актуальная задача современного образования.

В переломные моменты, которые сопровождаются изменчивостью потребностей и интересов людей, обесцениванием культурных традиций и дискредитацией идеологических устоев, внимание исследователей привлекают базовые ценности общества, определявшие на определенных исторических отрезках времени его стабильное развитие и возможности решения постоянно назревающих проблем. Во-первых, следует знать, какие ценности определяют стабильность в обществе, а какие приводят к его изменениям, каковы последствия их доминирования. Во-вторых, необходимо представлять социокультурное содержание взаимодействия людей, придерживающихся различных взглядов и ценностей, поскольку в исследовании важен не только структурный аспект, но и содержательный социально-культурный компонент, соответствующий определенной системе ценностей. Анализ структурного и содержательного социокультурного компонентов позволит выявить изменения, произошедшие в обществе, отчетливо увидеть значимые проблемы воспитания молодого поколения, для решения которых нужны новые направления педагогической работы.

Поиск путей решения задач в области воспитания предполагает переосмысление идей и теоретических знаний, которые оказали воздействие на развитие системы образования в предыдущем столетии. Сегодня педагоги рассматривают возрождение традиционных ценностей российского общества как обоснование процесса воспитания современного молодого поколения. Для нас определяющей в понимании роли ценностей в воспитании стала мысль о том, что переход России к новой социально-экономической модели развития не должен означать отказ от отечественных ценностей и традиций. «Не переход на западную модель образования, а воссоздание собственной модели на основе ценно-

стных ориентиров и традиций общества, обогащение ее лучшими элементами адаптированного к новым условиям отечественного и мирового опыта является ориентиром развития общего и профессионального образования» [7].

Каким мы хотим видеть россиянина в условиях нашей страны в настоящее и ближайшее время? Этот вопрос подводит к одной из сложнейших проблем философии, социологии, культуры, права, педагогики и психологии – проблеме ценностей человека, общества, государства.

Существует много определений понятия «ценность». Единого общепринятого понимания ценностей в гуманитарных науках нет. В обыденном понимании ценности – это вещи, имеющие рыночную стоимость или обладающие ценными свойствами. В философии, культурологии, социологии понятие «ценность» имеет более отвлеченный смысл, близкий к понятию «положительное значение» для человека. Например, Большой толковый словарь по культурологии под редакцией Кононенко Б.И. определяет ценность, как «положительную или отрицательную значимость объектов окружающего мира для человека, класса, группы, общества в целом, задаваемую не их свойствами, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях» [3].

Термин «ценность», используемый в философии и социологии, указывает на человеческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений, отсылает к миру должного, целевого. «Ценности задают одну из возможных предельных рамок социокультурной активности человека (любого другого социального субъекта). Им приписывается внеличный, надличный, а в ряде случаев и внеисторический характер. Они трактуются как порождаемые культурой и (или) задаваемые трансцендентно содержания, вплетаемые в изменчивое многообразие социальной жизни как ее инварианты. Ценности, обеспечивая временную преемственность, ... позволяют структурировать будущее как преодоление наличных условий, как мир ценностнообоснованных целей (не обязательно достижимых, но всегда определяющих вектора изменений и развития как возможный мир (возможные миры)» [10].

Ценности социальные – общественно-значимые для личности, социальной общности, общества в целом материальные, социальные объекты, духовная деятельность людей и ее результаты; социально одобряемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, романтическая любовь, дружба и т.п. Ценности не подвергаются сомнению, они

служат эталоном, идеалом для всех людей, на их формирование направлен педагогический процесс [8].

Ценность – понятие, используемое для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного [5].

Можно говорить о трех формах существования ценности: ценность выступает как общественный идеал; ценность предстает в виде произведений материальной и духовной культуры; она является одним из источников мотивации поведения личности.

В рамках объективистского подхода рассматривается вопрос о существовании внеисторических (традиционных) ценностей. Традиционные ценности являются тем ядром, вокруг которого консолидируется общество и образуется единое социально-культурное пространство, позволяющее обществу стабилизировать свое состояние несмотря на интенсивность перемен. Это ядро мало меняется. Меняются исторические и социально-экономические условия жизни людей, субкультурные ориентации, развивается наука и техника. Но во все времена существовали разделяемые обществом абстрактные идеи о том, что считать правильным, хорошим, обязательным в этом обществе, в этой культуре.

Из ментальных приоритетов россиян и вековых общинных традиций в дореволюционной России сложился опыт воспитания, основанный на коллективных нравственных ценностях: причастность обществу, долг перед обществом, взаимная зависимость, уравнительность, взаимопомощь, солидарность, патриотизм.

Получение молодым человеком социального и профессионального опыта начиналось в семье. Трудовая деятельность базировалась на «опыте предков», развитие профессиональных способностей молодых людей осуществлялось на основе передаваемых из поколения в поколение фамильных секретов и тайн ремесла. Одновременно с усвоением профессиональных навыков молодежью перенимался опыт социального взаимодействия, а, также, постигались основы духовной культуры и нравственные принципы, причем, воспитанию подрастающего поколения, в первую очередь, духовно-нравственному, отдавался больший приоритет, по сравнению, с профессиональным обучением. Молодой человек учился почитать старших, возраст, авторитет, не высказывать свое мнение, не вступать в конфликты. Он должен был проявлять скромность и терпение, выражать сочувствие и милосердие окружающим. Его интенсивный, добросовестный, продуктивный труд, направленный на создание общественного блага, требовал преданности делу и не допускал личного обогащения.

Накопление молодым человеком профессионального опыта происходило постепенно и сопровождалось развитием его персональной ответственности, что проявлялось в высоком качестве изготовленных изделий и подтверждалось клеймом мастера. Исследователи отмечают, что высокой оценкой труда считалось не только материальное вознаграждение, но и получение звания «мастер» или «мастеровой» [12].

Высокой оценкой труда считалось оказанное работнику доверие вышестоящих по должности или положению лиц, из которого следовало, что удостоенный доверия работник – честный труженик и добропорядочный гражданин. В дореволюционной России некоторым рабочим коллективам было оказано высшее доверие – благодарность государя императора. Например, в 1905 г. служащие, мастеровые и рабочие текстильной фабрики Товарищества Мануфактур Н.Н. Коншина были удостоены личной похвалы императора, они должны были гордиться своей работой и делать ее лучше во благо страны и государя. Надо отметить, что администрация фабрик предоставляла своим работникам возможность обучения общетеоретическим дисциплинам и технологиям производства в нерабочее время и стремилась привить рабочим чувство высочайшей ответственности за выполнение своего профессионального долга на предприятии [4].

Идея использования опыта обучения и воспитания работников на предприятиях дореволюционной России прослеживается в исследованиях современных авторов [12; 19; 14; 15]. Большинство молодых людей дореволюционной России, получившие опыт профессиональной деятельности, разделяли традиционные ценности общества: добросовестный труд, справедливость, преданность делу, долг, как служение обществу, отечеству, Богу [14; 18]. Перечисленные традиционные ценности россиян не потеряли значимости и для нашего времени. В настоящее время важнейшей задачей профессионального образования становится утверждение в сознании обучающихся ценностей, которые, соединяя исторически сложившиеся традиции отечественного воспитания и инновации современного образования, гармонично развивают человека.

Достаточно высокая нравственность молодых людей поддерживалась несусыпной бдительностью всех членов общества. Традиционное воспитание стремилось избежать перемен, а для этого необходимо было сдерживать порывы молодежи и ставить ее «в рамки» традиционного поведения. За отступление от действовавших моральных норм обязательно следовало суровое наказание. Обществом резко пресекались необязательность и недисциплинированность, осуждалось праздное времяпровождение и тунеядство.

Изменение экономического уклада в дореволюционной России привело к необходимости замены ручного труда машинным производством. Фабрики требовали возрастающего количества рабочей силы и компактного ее проживания в местах работы. При фабричном производстве строились общежития для рабочих, которые концентрировали большое количество трудоспособных молодых людей, в основном, сельских жителей. Их обыденное сознание, освободившись от неустанной опеки общины и подпитываемое стереотипами поведения «свободного» от бдительности общества человека, позволяло выйти им за рамки жестких моральных ограничений. Как только бдительность общества ослабевала, снижался и уровень нравственности. Приведем довольно показательный пример. В 1905 г. правление текстильных фабрик Товарищество Н.Н. Коншина отменило обыск рабочих при выходе с фабрик, желая видеть в каждом рабочем честного труженика, и надеясь, что рабочие сами позаботятся о сохранности фабричного имущества. Однако эта мера оказалась временной, так как, с отменой обысков число случаев хищения значительно увеличилось, и в 1908 г. правление вынуждено было возвратиться к унижительным обыскам. Надежды правления на честность рабочих остались безрезультатными [4].

Жесткий общественный контроль за личностью осуществлялся и в советское время. Государство осуществляло тотальное воспитание граждан и контролировало его. Ведущее место в процессе воспитания советских граждан отводилось формированию и развитию морально-политических качеств личности, к которым относились: классовое мировоззрение, идейная убежденность, советский патриотизм, непримиримость к буржуазной идеологии.

Для воспитания морально-политических качеств советского гражданина в трудовых и учебных коллективах регулярно проводилась политическая учеба. Высокая эффективность ее достигалась посредством внедрения в учебный процесс прогрессивных форм и методов обучения и политпросвещения: действовали клубы и университеты политических знаний, проводились семинарские занятия, лектории и кружки. С лекциями и докладами перед слушателями выступали руководящие партийные и советские работники, квалифицированные лекторы общества «Знание», ответственные работники предприятий. Проводились тематические вечера по книгам, статьям из газет и журналов, обсуждались просмотренные кинофильмы. В сохранении и передаче славных боевых и трудовых традиций советского народа активное участие принимали учреждения культуры: библиотеки, театры, клубы, музеи.

Декларируемые классовые ценности включали преданность делу коммунизма, уверенность в правоте «нашего дела», непримиримость к его врагам,

приоритет общественного перед личным. Классовым ценностям посвящались статьи, книги, постановления. Соответствующие партийно-политические документы фиксировали этот процесс, печаталась обширная идеологическая литература [6].

Политико-воспитательная работа являлась неотъемлемой частью советской системы воспитания, она проводилась всеми категориями руководителей, партийными и комсомольскими организациями, трудовыми коллективами и учебными организациями. У советского человека вырабатывались высокие волевые качества, коммунистическое мировоззрение, черты коммунистической морали и нравственности.

Методические рекомендации по воспитанию высоких морально-политических качеств личности обращали внимание на необходимость использования в педагогическом процессе материалов отечественной истории, примеров мужества и героизма советских людей, передовых достижений советской науки и техники, пропаганды советского образа жизни. Таким образом, в советский период воспитательная работа осуществлялась на основе ценностной системы советского общества, сердцевину которой составляли высокие образцы традиционного нравственного поведения.

Перечисленные организационные формы морально-политического просвещения и воспитания были перегружены советской идеологией. В современных условиях рыночной экономики они потеряли былую привлекательность, но устарело только их содержание, а не сами формы. В изменяющихся условиях жизни общества «старые» формы воспитания вызывают интерес у педагогов. Наполненные новым социально-культурным содержанием они представляют собой ресурс для воспитания молодого поколения современной России и могут быть включены в процесс ценностно-ориентированного профессионального образования.

Особо подчеркивалось строго практическое предназначение морально-политической подготовки, ее конкретность и направленность на выполнение народно-хозяйственных планов и решение задач, стоящих перед производственными и учебными коллективами. Поэтому важное место в процессе формирования моральных качеств советского человека занимало развитие добросовестного и ответственного отношения к труду. Ответственность работника не ограничивалась областью трудовых функций, выполняемых им лично, но распространялась на трудовую деятельность и жизнь всего трудового коллектива. Ответственное отношение к труду подкреплялось историческими примерами успешного преодоления трудностей и сопровождалось широким развертыванием

социалистического соревнования в трудовых коллективах. В отношении к труду воспитывалось чувство любви к профессии и стремление работать как можно лучше, с полной самоотдачей. Необходимым считалось освоение передового опыта и умелых действий на производстве, развитие личного мастерства.

В условиях тоталитарной системы управления в массовое сознание трудящихся широко внедрялась теория марксизма в упрощенном его варианте. Для оправдания действий политических структур и репрессий применялась соответствующая лексика, действовали упрощенные нравственные принципы общественной жизни и профессиональной деятельности.

Одаренному человеку постоянно стремились «помочь», «поставить его на место», внести поправки в его мировоззрение. Официально поддерживалась бдительность и строгая критика на партийных и комсомольских собраниях. Усиленное внимание отводилось роли внешнего воспитательного воздействия на личность, особенно со стороны профессионального коллектива, как основного носителя ценностей, смыслов и знаний о способах коммунистического труда. Это соображение легло в основу общественного принуждения, которое противостоит индивидууму и требует его безоговорочного подчинения. Идеологически регламентированное воспитание советской эпохи формировало у личности слепую веру в авторитеты, не позволяющую сомневаться в противоречивости полученной информации, развивался некритичный способ мышления, опирающийся на догмы.

Стереотипы советского времени, действовавшие на сознание трудящихся, сохраняются и в настоящее время. В России сложился менталитет, культивирующий антагонистический дискурс, где высшей доблестью является противодействие, а не взаимодействие. В деловом общении часто приходится слышать слова «сломать», «разрушить», «переделать». Широко распространены категоричность суждений об индивидуальных способностях и потребностях человека, неумение разделить деловые и личные отношения, огромно желание найти виновных или устранить конкурента. При этом снижается значение уважительного отношения к другому человеку, умение его выслушать и понять, что особенно важно в контактах с другими людьми [18].

Негативные нравственные нормы делового общения, являясь сутью и отголоском ушедших тоталитарных времен, постоянно воспроизводятся в современной производственной и обыденной жизни. Но сегодня ситуация другая: в условиях рыночной экономики определяющую роль на общественную жизнь и личность человека оказывают не идеологические, а экономические факторы. Изменения, происходящие в экономике, технологиях и структуре производства

существенно влияют на жизнь людей и отражаются на ценностных приоритетах, преобладающих в обществе.

В настоящее время главенствующую роль в российском обществе играют ценности экономической направленности. По принципу рыночной конкуренции перестраивается не только деятельность предприятий. Культура, медицина и образование превращаются в сферу оказания услуг. В рыночные отношения включается и духовная жизнь человека: предметом продажи становятся убеждения, которые человек приобретает, если это ему выгодно.

Некоторые производители снабжают выпущенные товары не только функциональными ценностями и качеством, но и мнимыми ценностями, такими, как, престижность обладания, вера в брэнд, причастность к сообществу «особых» потребителей. Средства массовой информации внедряют в сознание людей воображаемые ценности и охотно их тиражируют. Таким образом, к товарам приклеиваются «ценности», под которыми можно понимать виртуальные свойства товара, но которыми товар может и не обладать. Подобные «ценности» охотно обсуждаются в сети Интернет. Вокруг них образуются сообщества потребителей, приобретающих вместе с товаром новое качество жизни, особый привилегированный статус и некоторые потребительские льготы.

Ценности потребительского общества прочно вошли в нашу жизнь, оказывая существенное влияние на обучаемых, они заменяют собой истинные ценности общества. Поэтому, нельзя рассматривать профессиональное образование и воспитание будущих специалистов в отрыве от базовых ценностей общества. Требуется адекватная и обоснованная интерпретация содержания экономических ценностей, оказывающих решающее влияние на жизнь людей в современной России.

Актуализация ценностной направленности профессионального образования связана не только с изменениями, происходящими в экономике страны, но и с процессами глобализации, усиливающими позиции транснациональных корпораций и крупного бизнеса. Конечной целью производственной и коммерческой деятельности корпораций является максимальное извлечение прибыли, беспрепятственная торговля, движение капитала и технологий. В стремлении достичь устойчивого развития, они истощают ресурсы стран размещения, оставляют без внимания уровень доходов населения этих стран, игнорируют права человека труда на защиту своих интересов и социальное обеспечение. В результате происходит неравномерное развитие регионов и существенные отличия стандартов жизни.

Человек на производстве рассматривается как исполнитель трудовой функции, с учетом особенностей средств производства и операций деятельности. На первый и единственный план выходит его служебная роль. Работники представляются как производители продукции или элементы человеко-машинных системы, при этом в функционировании системы не учитывается их иная активность. Межличностные эмоционально-психологические отношения, социально-культурная и духовная активность упускаются из виду. Интенсификация производственных процессов приводит к увеличению рисков: возрастает напряженность труда, ухудшаются его условия, снижаются расценки, возникают серьезные психологические проблемы, опасные заболевания и социальные потрясения. С точки зрения корпораций важно закрыться от возможной юридической ответственности в обозримом будущем, но это не снимает моральной ответственности с ведущих менеджеров и производителей.

В современных рыночных условиях с преобладающим влиянием на жизнь экономического фактора необходимо рассматривать производственную деятельность людей в комплексе с их социально-культурной активностью, эмоциональными переживаниями и ценностными предпочтениями. При рассмотрении специалистов с этой позиции, мы видим в них уже не только исполнителей, осуществляющих производительный труд, а активных субъектов деятельности, которые не могут просто приспосабливаться к происходящим переменам. Все чаще признается, что активный субъект деятельности должен проявлять гибкость мышления, уметь предвидеть перемены, адекватно реагировать на изменения, находить пути выхода из проблемных ситуаций [13].

Некоторые предприятия при реализации рыночных стратегий начинают изменять методы управления, преобразуют организационную структуру и работу с персоналом. Когда человеческие отношения приобретают конфликтный характер, предметом особого интереса становятся этические регуляторы поведения. Исследователи этических регуляторов хозяйственной деятельности особо отмечают необходимость согласованных действий, умение договариваться, следование компромиссу [4; 9; 18].

В стремлении к достижению индивидуальных и групповых интересов этические нормы выступают, с одной стороны, как средства достижения поставленных целей, с другой стороны, они включены в процесс выработки новых ценностей. Следовательно, дальнейшее распространение деловых отношений в России предполагает превращение производственной сферы в сферу культурного действия, опирающегося на нормы производственной этики и со-

проводящегося выработкой и закреплением новых социально-культурных ценностей.

Было бы утопично надеяться на быстрое разрешение острых проблем воспитания. Идеология во все времена стремится укоренить в сознании людей определенную шкалу ценностей и представить теоретические идеи в качестве приоритетов по этой шкале. Почему СССР существовал, при крайне невысокой производительности труда, что двигало советский народ? Вера в идею? Воспитание, как вид исторической практики, отражает особенности породившей его эпохи и задает направление развития личности в сторону достижения тех или иных приоритетов. Для советского воспитания – Индустриализация, Победа, Космос – были главными направляющими идеями. К началу 1980-х гг. остановилось развитие советского общества по многим причинам. Одна из них – жизнь общества нельзя организовать без идей. Для воспитания современного молодого человека важно, чтобы в нашем государстве появилась общенациональная идея, которая могла бы объединить общество.

Следует отметить, что в практике советской школы воспитание осуществлялось на основе «Морального кодекса строителя коммунизма», идеи которого включали классовые, общенародные и общечеловеческие ценности. Проявлялась и общая гуманистическая направленность воспитания. Со временем непопулярными стали классовые ценности, но базовые ценности остались значимыми. Поэтому в настоящее время требуется научное осмысление накопленного Россией опыта воспитания молодых людей, переосмысление идей, оказавших влияние на воспитание в советское время, дальнейшее развитие накопленного опыта воспитания с учетом изменения приоритетов в новых исторических и социально-экономических условиях.

Конфронтация эпохи индустриализма, революционное насилие и борьба классов сменились нацеленностью российского общества на постепенное эволюционное развитие, стабильность и социальное партнерство. Происходит улучшение социального и экономического положения людей. Принцип верховенства государства сменяется взаимной ответственностью государства и личности. Формирование человека по заданному образцу «как все» вытесняется развитием индивидуальности.

Ослабление идеологического воздействия государства на личность привело к утверждению западной идеологии материального накопительства, исторически чуждой русскому человеку. Политические перемены открыли для россиян возможность разбогатеть за счет предприимчивости и активности, оптимальной реализации своих способностей. Принципы приоритета коллективной

деятельности сменились развитием индивидуальности, рациональным поведением, достижением собственных целей с опорой на себя. Эти принципы, позволяющие добиться успеха в избранной деятельности, сами по себе, не носят негативного оттенка: они, по-разному, оцениваются обществом в разных межличностных отношениях. Так, достижение собственных целей в сочетании с пренебрежительным отношением к другим людям, получает негативную оценку, например, дерзкое нарушение закона, безудержное стремление к ресурсам и власти, следование коррупционным и неформальным отношениям.

Современное поколение российской молодежи попадает под влияние ценностей «радикального индивидуализма». Принцип конкурентной борьбы понимается, как необходимость жесткой конкурентной борьбы и часто является обязательным к применению, даже в ситуациях, которые не сопровождаются конкуренцией. Принцип свободы понимается как неограниченная свобода в действиях: «нравственно все, что помогает достижению успеха». Источнику появления богатства не придается особое значение, в отличие от дореволюционной России, где способы накопления имели значение и должны были сочетаться с трудолюбием, жертвованиями и добропорядочностью владельца [18].

Отметим, что в профессиональные образовательные организации приходят подростки, многие из которых в силу возраста и обстоятельств не получили должного воспитания в семье и школе. К моменту перехода из детского возраста во взрослую жизнь, подростки имеют сформировавшиеся привычки и установки, часто не разделяемые взрослыми. Предоставленные сами себе, они ощущают проблемы с социализацией, а при склонности к правонарушениям, пополняют группу риска. Проблемы молодежи требуют внимания педагогических коллективов. Для этого необходимо сформировать их сознание на основе выработанных обществом ценностей: жизнь, свобода, здоровье, законопослушность, предрасположенность к порядку.

Формированию предрасположенности к порядку способствует четкая организация учебного дня: его начало в определенное время, отведенное время – лекциям и семинарам, дополнительным занятиям и самоподготовке – все это, организованное в виде своеобразного ритуала и подкрепленное традициями, сложившимися в образовательной организации, в условиях благоприятной образовательной среды поможет создать настрой и положительное отношение к успешному профессиональному образованию.

Профессиональные образовательные организации учитывают это в своей воспитательной деятельности. Они стремятся установить четкую связь воспитания с определенными ценностями и эмоциями, стремятся превратить учебный

коллектив в своеобразное сообщество, которое включало бы не только обучающихся и педагогов, но и родителей, работодателей, других заинтересованных лиц, общественные организации и учреждения культуры. У такого сообщества есть свой набор ценностей, свои правила и ритуалы. Все это должно объединить не только обучающихся сегодня, но и будущие поколения учеников.

Большую роль в воспитании необходимо отводить дисциплине и организованности обучающихся. У молодых россиян дефицит собранности и четко организованной деятельности компенсируется эмоциональными порывами, осознанное стремление к успеху заменяется надеждой на удачу. Поэтому воспитание способности к организации собственных действий является важной педагогической задачей. Эта задача может быть решена в результате обучения умениям продумывать собственные действия, оценивать их возможные последствия. Четкая и адекватная оценка своих действий (самооценка), в сочетании с умением планировать свою будущую деятельность приводит к повышению эффективности практических действий.

Когда обучающийся сам распоряжается своими способностями и временем, под дисциплиной понимается внутренняя самодисциплина, оптимальный вариант использования способностей для достижения поставленных целей. Если в тоталитарном обществе дисциплина подразумевала выполнение общих правил и норм поведения, обеспечивающих согласованность действий внутри коллектива и не подразумевала никакой индивидуальности, то в условиях сотрудничества и самовоспитания понятие «дисциплина» наполняется новым смыслом: личность должна осуществлять индивидуальный анализ и производить осмысление собственных действий, оценивать собственные силы и способности, опираться в достижении целей на себя [18].

В образовательных организациях необходимо принимать меры к созданию условий, которые способствовали бы формированию у обучающихся высокой организованности и дисциплинированности. Обязательным для обучающихся, их родителей и педагогов должно стать соблюдение устава образовательной организации, процедур приема, образовательных стандартов, принципов финансово-хозяйственной деятельности, регламентация отношений между обучающимися и преподавателями. Важно уделить внимание юридическим регуляторам будущей профессиональной деятельности и жизни обучающихся.

В постиндустриальном обществе появились новые области деятельности, специалисты которых могут существовать автономно, реализуя индивидуальные творческие способности, умения, навыки. К таким областям деятельности можно отнести, например, ремесла, пошив одежды, дизайн, изготовление изде-

лий различного хозяйственного назначения, строительство индивидуального жилья, изготовление рекламы, компьютерных игр, кино- и видеопродукции, издательское дело. Для автономного существования работникам перечисленных областей приходится осуществлять профессиональную деятельность, решая производственные проблемы самостоятельно и выстраивать свое поведение на основе требований законодательства и профессиональной этики. Автономия в том и выражается, что общество ослабляет свой контроль над такой деятельностью, требуя взамен осуществления внутреннего профессионального контроля, соблюдения требований более строгих нравственных норм и правил поведения.

Что означает по отношению к профессиональной деятельности установление более высоких нравственных норм и правил поведения? Общество ожидает, что в сфере своего профессионального поведения человек будет придерживаться более строгих стандартов: воздержится от недостойных поступков, обладая специальными знаниями и навыками, не употребит их в корыстных целях за счет населения, будет придерживаться этического поведения, учитывая интересы заинтересованных сторон.

Профессиональное образование при подготовке специалистов к деятельности в рыночных условиях, стремится воспитать субъекта к автономному существованию, при этом постоянный контроль, осуществляемый учителями в школе, уступает место иной педагогике, в которой развитие самостоятельности является основной педагогической задачей.

Изменилось отношение молодого поколения к труду, общественно-полезной деятельности: единый для всех образ жизни и обязательность трудовой деятельности вытесняются стремлением к развлечениям и праздному времяпровождению. Падает значимость творчества, мастерства, интеллектуального и духовного роста – происходит примитивизация смысла человеческого бытия. «Бездуховное, безвдохновенное сознание не находит смысла жизни, порождает проблемное отношение к труду и нуждается во внешнем руководстве: «одухотворении», развитии творчеством, культурой, образованием. Обращение человека к духовным ценностям, к идеалу, поднимает и возвышает личность, дает силы трудиться, позволяет раскрыть мастерство в профессии, выявить призвание. Воспитание призвано вознести юную душу до вершины идеала, тем самым гармонизировать подсознание и усилить жизненный потенциал» [1]. В этом проявляется укрепляющая психическое здоровье и эмоциональное состояние обучающихся функция ценностно-ориентированного воспитания, что является актуальным для современного профессионального образования.

Говоря о коллективизме, следует заметить, что он значительно реже встречается у современной молодежи, распространяясь, в основном, на группы сверстников. В ценностном мире молодого человека над принципом социально-значимого преобладает принцип группового – значимого, основанный на личных связях членов группы. Следствием является низкая солидарность, неумение защищать свои права, неразвитое гражданское самосознание. Незначительно количество молодежных групп и объединений, которые способны осознавать и защищать свои социальные и политические интересы. В российском обществе сохраняется эмоциональная чуткость и отзывчивость к близким, но отсутствует европейская рассудочная солидарность, основанная на принципе эгоизма – помогая другому, я помогаю себе.

Часто в молодежной среде образуются замкнутые группы для реализации потребности в принадлежности к группе сверстников, самоутверждении, поисках справедливости, потребности любви, красоты, и даже свободы, понимаемой как избавление от опеки взрослых и появление возможности самостоятельно определять свои жизненные приоритеты. Некоторые ценности, доминирующие в молодежной среде (любовь, свобода, уверенность в себе, друзья) могут и не отличаться от таких же ценностей взрослых. Молодым людям, в целом, нужно тоже, что и взрослым. Различия наблюдаются в приоритетах ценностей, в способах и средствах их достижения, связанных с мотивационными механизмами достижения желаемого.

Идеологи развития современного отечественного образования предлагают молодежи выбор в пользу западноевропейских либеральных ценностей, среди которых особое внимание отводится индивидуальным интересам личности, развитию каждого человека, подготовке его к работе, однако, при этом его общественные функции часто упускаются из виду. В связи с этим, в среде молодежи доминируют ценности личной исключительности и сосредоточенность собой. Обособленный от общества воображаемый человек может установить свои законы для достижения собственных целей, так как он не знает и не видит других, кроме себя самого. Человек общественный должен знать общественные законы, нормы, ценности и цели, лежащие за пределами его личных устремлений.

Пространство молодежных ценностей может быть упорядочено на основе базовых ценностей общества, система которых не исключает самое широкое разнообразие индивидуальных и групповых ценностей, а предполагает, в идеале, интеграцию индивидуально-личностного и социально-коллективного подходов [7].

В молодежной среде падает ценность моральных и законодательных норм, часто наблюдается полный отказ от них или их упрощенные интерпретации. Негативное влияние на духовно-нравственное состояние молодежи оказывает социальная нестабильность в России, экономический кризис, рост цен и несправедливость. Часть не очень уверенной в себе молодежи, находящейся под влиянием средств массовой информации, охвачена повышенной тревожностью. Другая ее часть, не имеющая четкого представления о своем будущем, ведет бесцельное существование. В среде таких молодых людей ощущение вседозволенности и романтики, соединенное с притупленным чувством опасности, часто сопровождается требованием «пойти на некоторые жертвы» во имя «высоких» идеалов. Пример тому – развлечение опасными selfie – фотографиями, выполненными с риском для жизни на быстро движущемся транспорте, на больших высотах промышленных или природных объектов. Ценностный выбор в пользу мифического значимого заставляет таких молодых людей совершать опасные для своей жизни поступки или рисковать жизнью других, поэтому сложно доказать им ошибочность их поведения.

Общество, считая противоправное поведение недопустимым, препятствует его проявлению. В образовательных организациях необходимо осуществлять преобразующее воспитательное воздействие на обучающихся, в процессе которого формируется правильный ценностный выбор. В результате преобразующего воспитательного воздействия молодежь будет отказываться от «плохого» в пользу «хорошего», позиционируя общезначимые ценности, выше ценностей, признанных в молодежной среде. Кроме того, необходимо научить молодого человека отличать «хорошее» от «лучшего» («наилучшего», «наихорошего»), а, так же, «плохое» от «худшего» («самого плохого», «последнего»). Необходимо воспитывать гибкость мышления и отходить от упрощенных его форм, когда человек мыслит диаметрально противоположными категориями («или все – или ничего»). Гибкое мышление позволит обучающимся осуществлять выбор не в пользу абстрактных и крайне привлекательных ориентиров, а в пользу менее вызывающих, но стабильно важных и реально достижимых результатов.

В этом личностном плане для воспитания важна не только система ценностей, ее иерархия и структура, но и содержательный социально-культурный компонент ценностной системы. Противоречиями и сомнениями наполнено сознание любого человека. Как осуществить выбор в соотношениях «справедливое – правовое», «альтруистическое – эгоистическое», «коллективное – личное». Противоречивые универсалии задают не только цели, но и специфического типа отношения: соединяя противоположные полюса в единую структуру

они порождают напряженную связь между ними. На наш взгляд, важным является умение личности уменьшать напряжение между двумя полюсами без разрыва цепи, без осуществления выбора «или – или», без необходимости выполнения «последнего» шага. Важно научить молодых людей не раскачивать противоречивые соотношения, источником которых является недооценка коллективной деятельности и непонимание социальной взаимозависимости людей.

Воспитание, стремясь разрешить возникшие противоречия, обращает обучающихся к социально-культурному содержанию общественных отношений и способов деятельности. В образовательной деятельности обучающийся начинает проявлять внимание к правилам поведения, традициям и нормам, принятым в обществе, требованиям общей культуры и традиционным духовным национальным ценностям. В результате осуществляемого анализа и избирательной деятельности смысл личного существования дополняется общественным социально-культурным содержанием, личностные ценности обогащаются ценностями общества, народа и государства. Общественные ценности воспринимаются разумом индивида и принимаются личностью, переходят из внешнего нормативного состояния во внутреннее осмысленное состояние, при этом разрешается конфликт интересов ради себя или ради других, расширяется сфера ценностных устремлений личности. Прежние ценности утрачивают свое влияние на человека, что приводит к переосмыслению всей деятельности и жизни и способствует формированию новой шкалы приоритетов, которая может стать основой для разрешения будущих противоречий и продвижения человека к гармонии.

Следует отметить, что молодой человек развиваясь поэтапно, последовательно переориентируется с принципов группового и личностно-значимого на принципы коллективного, общественно-значимого. Это процесс осознания, переосмысления и формирования ценностного мира, который осуществляется каждым человеком не один раз в течение жизни. Формирование ценностного мира происходит в результате осуществления двух педагогических процессов, протекающих одновременно: процесса воспитания и процесса самовоспитания.

Содержательный социально-культурный компонент ценностно-нормативной системы необходим людям для упорядочения отношений в зоне социально одобряемого поведения, определяемого ценностными критериями. Анализ таких критериев, активные размышления над их устойчивыми или изменчивыми характеристиками позволяют сделать выбор в пользу тех или иных ценностей. В их границах остается поле свободного самоопределения, которое предполагает выбор действий по разным мотивам, например, удобство и выго-

да, время и усилия, автономность и мастерство, риск и успех. Усвоенный в процессе воспитания содержательный социально-культурный компонент ценностно-нормативной системы позволяет личности произвести внутренние изменения: критически оценить возможные варианты поведения, избавиться от стереотипов мышления, понять суть межличностных отношений, обогатить их духовно-нравственным содержанием.

Таким образом, человек приводит в систему личностные ценности, которые могли бы стать определяющими для выбора нравственного поведения, то есть получает качественно иной уровень сознания и духовной сущности личности. Изменения, происходящие в субъективном внутреннем мире человека и затрагивающие глубинные процессы развития его духовно-нравственного мира, обуславливают достойный выбор его жизненных целей, интенсивность профессиональной деятельности и ценностную направленность в различных сферах бытия. Активное отношение человек к существующим экономическим и социально-культурным условиям может оказывать влияние на развитие общественных процессов.

Воспитание способствует формированию характера и выявлению внутренней сути человека. Если обучающемуся дать возможность сомневаться в актуальности базовых общественных ценностей, то он станет заложником недальновидной политики и идеологии, тем самым подвергнется опасности будущая профессиональная, культурная, политическая жизнь нашей страны и продолжение его общественного развития. Поэтому в профессиональном образовании и воспитании необходима ориентация на мир традиционных ценностей общества, как духовно-нравственный идеал, и приобщение к нему личности.

Нравственное воспитание в настоящее время имеет важное значение для всех областей жизни человека и общества. Задачей нравственного воспитания является сохранение и развитие общественных отношений путем вытеснения конфликтности, формирования стремления к сотрудничеству, поиску решений в сложных ситуациях. Студентов следует обучать выбору способов достижения поставленной цели с учетом духовно-нравственного аспекта мнений и следующей за ними конструктивной деятельности по выходу из сложной ситуации, к какой бы области она не относилась. Духовный идеал и нравственные принципы при этом являются главными ориентирами в направлении осуществляемого обучающимися выбора и использовании результатов.

Рассмотрение структурно-иерархического компонента ценностно-нормативной системы имеет принципиальное значение для упорядочения совместного взаимодействия людей в условиях, которые имеют первостепенное

значение для поддержания общества. Речь идет об общенациональном уровне, где организуются особо важные стороны жизни общества и обеспечивается их воспроизведение. Такие стороны жизни общества связаны с особыми классами решаемых задач, принципами и правилами их решения, формами деятельности и нормами взаимодействия. Организация общественных отношений для функционирования общества и государства определяется структурой базовых ценностей.

В структуре ценностей их ранжирование имеет огромное значение для общества. Определение приоритета тех или иных ценностей должно предшествовать каждому общественному действию. Если этого не происходит, то одинаково направленные действия членов общества, не осознающих последствия безудержного стремления к цели, могут поставить под угрозу сам факт существования общества или привести к его разрушению.

Четкая нормативно-ценностная структура советского общества была разрушена изменениями отношений собственности и общественно-политического строя, произошедшими в 1990-е гг. в нашей стране. Чуждые русской культуре либеральные нормы и ценности, вторгшиеся в сознание народа, потеснили всеобщие, всенародные ценности и заняли лидирующее положение в жизни многих людей. В настоящее время значительно возросло количество людей, разделяющих одновременно западные либеральные и традиционные ценности русского народа, поэтому ценностная структура российского общества, представленная большим разнообразием прямо противоположных ценностей, нуждается в упорядочивании.

Освоение базовой ценностной системы общества является необходимой составляющей педагогического процесса. Благодаря воспитанию люди приобретают навыки ориентирования в социокультурном пространстве и осваивают его в масштабах, значительно превосходящих их непосредственный жизненный опыт. Важно осознавать, что ценности не заимствуются в других странах, а постепенно формируются в обществе, развиваются вместе с ним и передаются последующим поколениям в процессе воспитания. Каждое новое поколение поэтапно и непрерывно формирует свой собственный ценностный мир утверждая в своем сознании базовые ценности общества в результате осуществляемых процессов воспитания и самовоспитания [2].

Жизнь и профессиональная деятельность человека, включающая экономическую и социально-культурную составляющие, опирается на духовно-нравственные основы общества, исходя из которых человек и должен принимать решения. Поэтому хорошо подготовленным в техническом плане студен-

там обязательно нужно воспитание, позволяющее более полно развить их способности к пониманию действующих нравственных норм, выстраиванию позитивных отношений, корректному взаимодействию с другим людьми. Если профессиональное образование не предоставит такого ценностно направленного воспитания, то профессиональная деятельность будет ориентирована только на извлечение прибыли, а жизнь и межличностное общение начнет регулироваться нормами рыночного обмена и принципами конкурентной борьбы.

В настоящее время, главные направления в воспитательной работе – это возвращение к традиционным ценностям российского общества, возрождение мировоззренческих и духовно-нравственных идеалов, выработанных за тысячелетнюю историю его существования; вытеснение из сознания обучающихся разрушительных и упрощенных стереотипов мышления; адекватная и обоснованная интерпретация экономических ценностей; развитие содержательного социально-культурного компонента базовой ценностно-нормативной системы общества; дальнейшее развитие ценностного направления системы профессионального образования и воспитания в соответствии с происходящими в нашей стране политическими, экономическими, социальными и культурными изменениями.

От воспитания молодого поколения во многом зависит будущее нашего общества. Для решения этой задачи усилий одних только образовательных организаций недостаточно. К образовательным организациям в деле воспитания молодежи могут присоединиться политические партии и движения, общественные объединения и организации, профессиональные сообщества и предприятия, корпоративные структуры, предприниматели и отдельные граждане, при поддержке государства и средств массовой информации. Именно такими общими силами можно решить задачу ценностно направленного воспитания молодежи, которая в будущем обеспечит успех организаций и экономический рост страны.

Библиографический список

1. Баргилевич О. А. Философия духовного опыта Ивана Ильина: монография / О. А. Баргилевич. Екатеринбург: Ид-во «Ассорти», 2011. 148 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика: учеб. для инж. - пед. спец. / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж. - пед. ин-та, 1993. 320 с.
3. *Большой* толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. Москва: Вече 2000, 2003. 512 с.
4. Бородкин Л. И. «Не рублем единым»: трудовые стимулы рабочих-текстильщиков дореволюционной России / Л. И. Бородкин, Т. Я. Валетов, Ю. Б. Смирнова, И. В. Шильникова. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. 535 с.
5. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800 с.

6. *Жилинский С. Э.* Предпринимательское право (правовая основа предпринимательской деятельности): учеб. для вузов / С. Э. Жилинский. 8-е изд., пересмотр. и доп. Москва: Норма, 2007. 944 с.
7. *Загвязинский В. И.* О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны / В. И. Загвязинский. Образование и наука. 2016. № 6. С. 11-22.
8. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
9. *Кузнецова Е. И.* Развитие конкурентных отношений и экономическая стратегия государства: монография / Е. И. Кузнецова. Москва: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2008. 383 с.
10. *Новейший философский словарь* / Сост. и гл. н. ред. А. А. Грицанов. 3-е изд., испр. Минск: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
11. *Послание* Президента Федеральному собранию [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения 02.10.2017 г.)
12. *Проблемы становления профессионального ремесленного образования в России:* коллектив. моногр. / Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 233 с.
13. *Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей* / Э. Ф. Зеер, В. А. Ведерников, Н. А. Доронин, П. Ф. Зеер, И. А. Колобков; под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 233 с.
14. *Ремесленное образование в России: ценности, содержание, технологии:* коллектив. моногр. / А. В. Ефанов [и др.]; науч. ред. Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 142 с.
15. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования: монография / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.
16. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gV.pdf> (дата обращения 14.09.2017 г.)
17. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/1/#block_2 (дата обращения 20.09.2017 г.)
18. *Франц А. С.* Российские нравы: истоки и реальность (Азбука этического плюрализма): учеб. пособие / А. С. Франц. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 366 с.
19. *Чапаев Н. К.* Горнозаводские школы Урала как феномен русской педагогической культуры: монография / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Российский гос. проф.-пед. ун-т» [и др.]. Екатеринбург, 2008. 197 с.

Глава 7. Акмеологическое значение рефлексивных технологий

Понятие технологии. Основу понятия педагогической технологии для нас составляет общее определение технологии как способа получения эффективного результата оптимальными средствами в минимальное время. Наиболее точно суть понятия педагогической технологии передает технологическая схема акта деятельности, на которой отражены два вида деятельности – учебная (совершаемая учащимся, студентом) и педагогическая (совершаемая педагогом, преподавателем) (рисунок 1). Наглядно показано, что деятельность педагога начинается вместе с деятельностью учащегося от исходного состояния готовности учащегося, что является принципиальным моментом в создании мотивации учащегося в учебной деятельности. И педагог, и учащийся стремятся к достижению единой цели – одного результата (обозначено точкой), и этот результат определен парадигмой образования: в когнитивной (знаниевой) парадигме это знания, умения и навыки; в личностной парадигме – приращения личности, выраженные в личностных качествах, функциях личности, в сформированных ценностях и обретенных смыслах; в компетентностной парадигме – в общих и профессиональных компетенциях как минимуме результата образования. В стремлении педагога и учащегося к одному результату видна основная цель педагогической деятельности – это результат учащегося.

На стрелке, изображающей учебную деятельность, отмечены этапы (время) достижения цели-результата. Деятельность технологична тогда, когда ее этапы соотнесены с результатом. Так, если в знаниевой парадигме этапы – это семестры и учебные года, фиксирующие зуну контрольными работами, зачетами, экзаменами и т.д.; если в личностной парадигме – это «место встречи культур», «обретение ценности или смысла» и др., чаще всего не приуроченное к формальному зачету или экзамену, то в компетентностной парадигме – это завершенный модуль с экспертной фиксацией сформированной компетенции.

Результат любой деятельности, в том числе и педагогической, зависит от выбора средств достижения цели (показано на схеме цифрой 1). Иметь значительный профессиональный багаж, накопленный в результате деятельности, в виде профессиональных средств – инструментов, для педагога, безусловно, важно. Но гораздо важнее иметь в нужной ситуации тот инструмент, то средство, которое необходимо для достижения нужного результата: зуну, личностных приращений или компетенций. Во всех случаях инструменты и способы их применения различаются.

Таким образом, системообразующими элементами педагогической технологии являются цель-результат, этапы (время), профессиональные педагогические средства. Они в своих взаимодействиях и связях составляют систему педагогической деятельности.

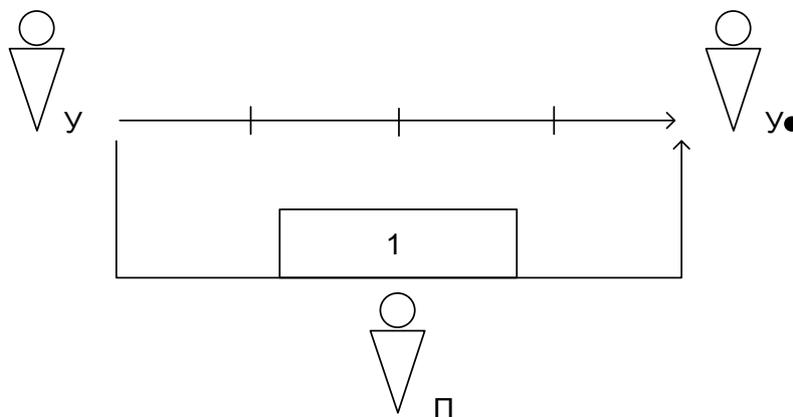


Рисунок 1 – Технологическая схема акта деятельности

Для уточнения понятия педагогической технологии важно развести понятия технологии и методики.

Самое общее определение любой методики опирается на понятие метода: методика – способ реализации метода. Во многих исследованиях подтверждается такое понимание методики. «Связь методологии и методики, – отмечает М. С. Бургин, – в том, что методология направлена на решение общих вопросов, методика – на описание на логическом уровне какой-либо конкретной деятельности; методология – это область науки, методика – сфера инструментально-практического знания» [4, с. 14]. В практической педагогической деятельности под методикой часто понимают элементы содержания образования, организационные формы обучения, педагогические приемы. Довольно часто методикой называют алгоритмы педагогических действий, приемы проведения занятий. Заметим, что одна и та же такая «методика» дает совершенно разные результаты у педагогов, что обусловлено их различающимися личностными характеристиками и педагогическим мастерством, условиями образовательной среды, особенностями личностно-субъектного опыта учащихся. Это приводит к тому, что понятия методики и технологии отождествляются или сопоставляются. Так, В. В. Гузеев, например, считает, что понятие «методика» шире понятия «технология», так как методика включает в себя вопросы образовательной политики, в том числе и выбор технологии. Поэтому одной из задач методики он считает выявление критериев применимости той или иной технологии [6, с. 32]. В. М. Монахов выделяет два основных момента, отличающих технологию от методики – это гарантированность конечного результата и проектирование будущего учебного процесса [13, с. 17].

Наш анализ различий методики и технологии показал, что «при сравнении методики и технологии следует ввести методологические основания, которые убедительно показывают разноуровневость и нерядоположность этих двух понятий (методика – это способ реализации метода, а технология – оптимизированный процесс достижения цели). На этом основании мы делаем заключение, что методика, с одной стороны, в составе других профессиональных средств может быть элементом технологии и служить достижению цели, с другой – технология достижения цели может быть выстроена на основе определенной методики» [11, с. 171].

Следующие определения педагогической технологии убеждают нас в процессуальности (процедурности) технологии как основном ее критерии:

– педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько) [3, с. 163];

– технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов) [21, с. 78];

– педагогическая технология – это набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат (В. М. Монахов) [13, с. 17];

– педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин) [8, с. 42];

– область применения системы научных принципов к программированию процесса обучения и использованию их в образовательной практике, ориентированной в большей степени на ученика, а не на изучаемый предмет [14];

– научно обоснованная практика обучения, т. е. система научно обоснованных предписаний, используемых в образовательной практике. Технология имеет практическую направленность, ее применяемость к решению конкретных, действительно встречающихся на практике задач (Н. Ф. Талызина) [20, с. 109].

В последнее время в связи с модернизацией образования и активным внедрением принципов Болонской декларации понятийное поле педагогики претерпевает серьезные изменения. Появилось новое понятие, претендующее на место понятия педагогических технологий – стратегии обучения, трактуемое как «учебные модели, которые определяют четкие результаты обучения и направлены на их достижение средствами специальным образом сконструированных учебных программ» [14]. При этом утверждается, что определить страте-

гию — это значит, разработать цель, процесс усвоения содержания обучения, поддержку учащихся и обратную связь. Такое понимание стратегии обучения практически полностью совпадает с пониманием дидактического метода, описанного в Российской педагогической энциклопедии. В ней метод обучения определяется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования». Отмечается, что метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения [15, с. 566]. Эти признаки являются основными при определении методики как способа реализации дидактического метода.

Эта логика дает возможность еще раз определить педагогическую технологию как систему достижения цели, основными элементами которой (системы) будут являться способы (педагогические средства), время и результат.

Рефлексия – профессиональное средство педагогических технологий. В качестве рабочего целесообразно использовать определение рефлексии как обобщенного типа реальности, проявляющегося в различных видах мыслительной деятельности и предполагающего анализ, критическую реконструкцию реальности и ее нормирование (рисунок 2).

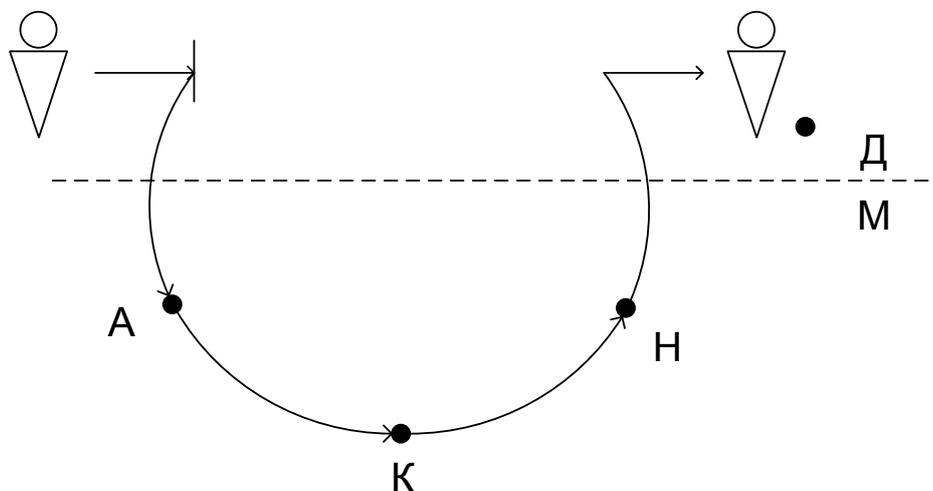


Рисунок 2 – Схема рефлексивной деятельности

Д – деятельность; М – мышление; А – анализ предшествующей деятельности; К – критическая оценка собственной деятельности; Н – новая норма деятельности

Нами установлено, что с помощью рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции, причем речь идет не только и не столько о наращивании знания, сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). При построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая

деятельность, происходит развитие личности – все это характеризует способ усвоения содержания нового знания. Характер взаимодействия субъектов обучения при использовании рефлексивного метода – дискуссионный. Основным способом взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода является дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации, предполагающей исследование предмета авторского высказывания через понимание, сравнение исходного и нового содержания и выход на новое понимание предмета высказывания с помощью процедуры критической реконструкции своего понимания (рисунок 3) [11, с. 173].

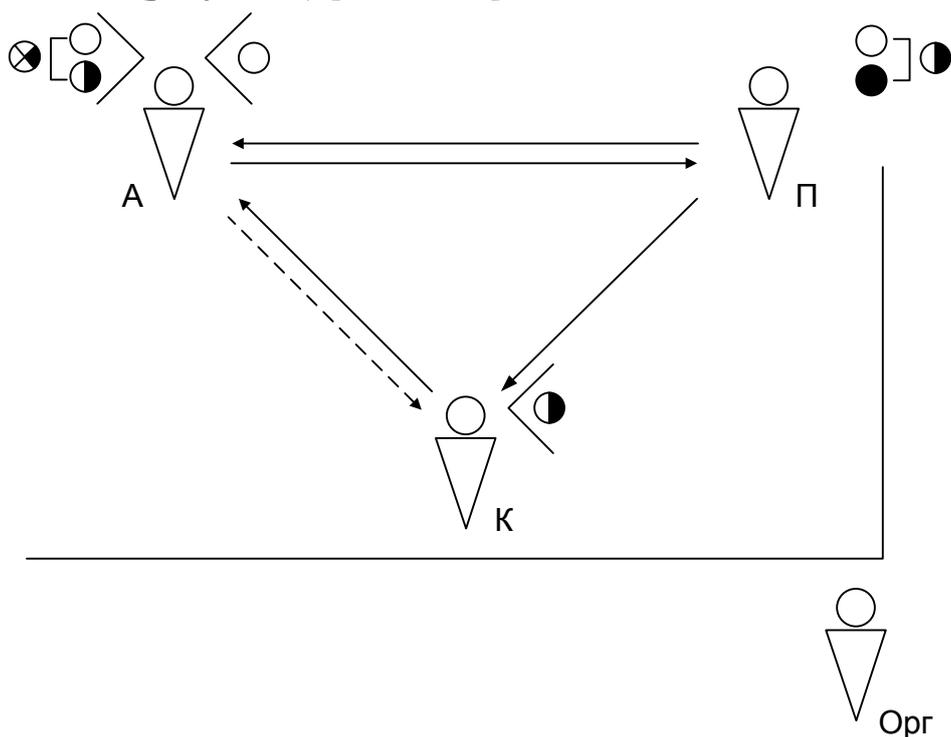


Рисунок 3 – Схема сложной коммуникации

В основе использования рефлексии как профессионального педагогического средства лежат принципы личностно развивающей педагогики: выращивания, развития, деятельностного подхода, личностно опосредованного характера отношений, проблемности, коллективности, самоопределения, самостоятельности. Эти принципы обеспечивают возможность самоопределения, самостоятельности в принятии решения, отказ от репродуктивного усвоения в пользу проблематизации, сопровождаемой позитивным эмоциональным состоянием и продуктивной деятельностью, выбора индивидуальной траектории продвижения в обучении и т. д.

Акмеологические критерии педагогических технологий. Основным акмеологическим критерием процесса образования Кузьмина Н.В. предлагает считать фундаментальность образования, воплощаемую, в частности, в равновесности

представленных в учебных программах гуманитарных, технических, естественных дисциплин. Это, по мнению ученого, обеспечивает гармоническое развитие человека и продуктивную компетентность, которая является главным критерием качества образования и заключается в способности выпускника успешно входить в каждую следующую систему образования [9].

В акмеологических исследованиях выделено понятие акмеологической инварианты профессионализма (Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Кузьмина Н.В.), которое определяется сходными закономерностями в формировании у специалистов систем важнейших свойств и качеств, приводящих к достижению вершин в профессиональном развитии. Доказано, что «...профессионалы высокого класса, независимо от вида их профессиональной деятельности, обладают известным сходством, проявляющимся в особенности регуляции их деятельности, степени развитости определенных качеств» [10, с. 152]. Это выражается в развитии таких личностных качеств, как целеустремленность, инициативность, организованность, таких черт характера, как упорство, настойчивость, последовательность, а также в наличии интеллектуальных качеств, в том числе, способности к рефлексии, совершенствовании своего опыта, реализации творческого потенциала и нравственном развитии.

Выделяются также характеристики профессиональной деятельности, которые могут быть рассмотрены как акмеологические критерии: «высокая продуктивность (эффективность), оптимальная интенсивность и напряженность, высокая точность и надежность, организованность, высокая квалификация, низкая опосредованность труда (зависимость от внешних факторов), владение современными способами решения профессиональных задач» [10, с. 153].

В зарубежных исследованиях закономерностей успешных результатов студентов в образовании (Knowles, 1975; Brockett & Niemstra, 1991; Merriam&Caffarella, 1991; Guglielmino&Guglielmino, 1991) были выявлены следующие характеристики их деятельности:

- независимость, способность анализировать, планировать, выполнять, и оценивать свою собственную деятельность;
- самоуправление и высокая самоорганизация в деятельности;
- стремление к новому и самообучению, мотивация к познанию;
- упорство в решении проблем, готовность использовать различные стратегии и ресурсы в преодолении возникающих затруднений;
- способность к бесконфликтному партнерству [14].

Авторами были выделены такие особенности применяемых технологий, как активное и самоуправляемое обучение, опора на жизненный опыт студента

и исследовательскую практику, ориентация на рефлексивность, интерактивность и кооперация в учебном процессе.

К объективным условиям успешности реализации подобных технологий были отнесены:

1. Заинтересованность общества и государства в формировании гражданского самосознания у молодого поколения, что воплощается в росте внимания к стратегиям проектно-социального обучения с использованием ассертивных моделей и моделей нравственного выбора.

2. Расширение открытости образования за счет внедрения ИКТ-технологий и сетевого обучения [14].

Согласимся, что характеристика приведенных условий имеет прямую связь с акмеологическими инвариантами и может дополнять набор акмеологических критериев оценки современных педагогических технологий, используемых в отечественном образовании.

Каждая из названных акмеологических характеристик может быть использована в качестве критерия оценки современных педагогических технологий. Кроме этого, отметим возможность оценки предлагаемых педагогических технологий с точки зрения акмеологичности компетенций, которые формируются благодаря данным технологиям. Приведем для примера граф акмеологической модели специалиста, в котором выделены универсальные (общие) и специальные (профессиональные) компетенции [10, с. 159]. Среди общих компетенций, дающих акмеологический эффект, выделяются такие, как ответственность, ориентация на результат, ориентация на качество, гибкость поведения, адаптивность, готовность к изменениям, добросовестность, исполнительность, межличностное общение, лояльность, толерантность, владение информационными технологиями, саморазвитие, постоянное обучение, аналитические способности, эффективные коммуникации. К профессиональным компетенциям, обеспечивающим акмеологический результат, отнесены владение профессиональными знаниями, работа в команде, управление и координация, организаторские способности, формирование команды, инициативность и творческий подход, инновационность, системный подход в решении профессиональных проблем, стратегическое мышление, клиентоориентированность.

Таким образом, анализируя педагогические технологии с позиции их обеспечения личностно-профессионального развития специалиста, следует учитывать приведенные выше акмеологические инварианты. Вместе с тем, каждая из инвариант может быть раскрыта более точными, подробными характеристиками.

Описывая рефлексивно-акмеологические средства педагогических технологий, свяжем их с непрерывностью личностно-профессионального развития, с опережающим профессиональным образованием, с развитием коммуникативных, когнитивных и рефлексивных способностей.

Следуя логике этого подхода, обратимся к одной из акмеологических инвариант – рефлексивности, являющейся предметом нашего особого внимания. Формирование рефлексивности и ее развитие происходит всегда в конкретных условиях, которые могут ее сдерживать или придавать импульс для развития.

Нами выявлены следующие условия динамичного развития рефлексии, определяющие ее акмеологический характер:

- учет субъектного (деятельностного) опыта в той или иной профессиональной сфере (если речь идет о профессиональной рефлексии), а также опора на имеющийся жизненный опыт. Это условие необходимо, поскольку всегда в основе рефлексии лежит какой-то факт, мысль, явление, событие, полученные в ходе приобретения опыта деятельности;

- учет актуальных образовательных потребностей обучаемого (процесс обучения, как известно, идет успешнее, если предлагаемый предмет обучения соответствует реальной образовательной потребности обучаемого, поэтому актуальные содержания рефлексии активнее и результаты рефлексии бывают более значительные);

- рефлексии усиливают способности обучаемого к открытому мышлению: отказ от догматов, возможность построения не черно-белой картины мира, а мозаичной и многозначной;

- развитие профессиональной мотивации, не связанной с материальными ресурсами или демонстративными мотивами успеха, признания, аплодисментов, а направленной на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели и развитие творчества;

- включение в процесс обучения возможность проявления личностных функций: бытийности, автономности (независимости), ответственности, самостоятельности, рефлексивности и т. д. С точки зрения акмеологии, в ситуации, когда целевое назначение методики или технологии – развитие профессионала, этот признак будет являться ведущим, поскольку личностное развитие определяет и профессиональное, и социальное;

- рефлексия предполагает мыслительную деятельность субъекта обучения, она предполагает активное участие субъектов обучения в ее создании и интерпретации;

– способность к коллективной мыслительности, развитые коммуникативные способности, открывающие возможности усиления рефлексии за счет ее кооперативности. В особенности это важно для тех профессиональных сфер, в которых предполагается использовать коллективные формы деятельности и в которых результат зависит от усилий команды [11, с. 173-174].

Нами описаны методики и технологии, которые обладают рефлексивно-акмеологическими признаками [2; 12; 19]. Это методики и технологии, построенные на основе сложной коммуникации и предполагающие авторское высказывание и его понимание. Их методология изложена в концепциях О.С. Анисимова, М. М. Бахтина, М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорского. Они включают в себя анализ деятельности и опыта, критическое переосмысление результатов собственной деятельности и перенормирование деятельности, предшествовавшей анализу.

Нами установлено, что наиболее полно рефлексия выражена в интерактивных технологиях, применяемых при обучении взрослых и обладающих следующими особенностями:

1. Содержание обсуждаемого материала и заданий должно опираться на имеющийся жизненный, профессиональный и иной опыт обучающихся. Отсутствие опыта деятельности по предложенной теме обсуждения создаст затруднения в преобразовании реальной ситуации, а результатом обсуждения станут только условные, гипотетические решения.

2. Вводная установочная лекция должна быть проблематизирующей, причем преподаватель может прибегнуть к разным уровням сложности в проблематизации:

1 уровень – описать ситуацию, сформулировать противоречие, на его основе выявить проблему, а обучающимся только поставить задачу, которую они должны решить;

2 уровень – описать ситуацию, сформулировать противоречие и предложить обучающимся самостоятельно выявить проблему, поставить задачу и решить ее;

3 уровень – описать ситуацию и предложить обучающимся самостоятельно сформулировать противоречие, вычленить проблему, поставить задачу и решить ее.

3. Преподаватель должен стимулировать развитие способностей к открытому мышлению: поощрять попытки обучающихся представлять ситуацию не однозначно, а многоаспектно, предлагать не одно, а несколько вариантов решения и т. д.

4. Преподаватель способствует развитию внутренней мотивации обучающихся, связанной с попыткой усовершенствования способов профессиональной деятельности, развитием творчества, желанием связать решение профессиональной ситуации со своим личностным опытом.

5. Преподавателю необходимо организовывать обсуждение, обеспечивая включение личностного потенциала слушателей: поощрять проявление независимости в мышлении и деятельности, приветствовать и даже провоцировать появление иной точки зрения, поощрять проявления ответственности, самостоятельности, обращать внимание на содержание тех высказываний, в которых слушатель говорит о теме, как жизненно и лично важно для себя, обращать внимание на культурно-смысловую значимость своей или чужой точки зрения.

6. В основе интерактивной деятельности должна лежать процедура рефлексии (анализ, критика, нормирование) как в дискуссионной части, так и при организации групповой или индивидуальной рефлексии.

7. Композиция любой интерактивной формы должна включать в себя проблематизацию (вводная лекция), организацию индивидуальной и групповой рефлексии по решению поставленных проблем, проведение дискуссии, в основе которой лежит сложная коммуникация, и организацию индивидуальной рефлексии по итогам дискуссии.

8. Роль преподавателя состоит в организационной, фасилитирующей поддержке и создании условий для развития мышления слушателей через организацию обсуждения содержания [12, с. 36].

Одной из наиболее распространенных и эффективных интерактивных технологий является анализ кейсов, построенных на конкретных практических примерах, в которых были допущены ошибки. В кейсе содержатся ситуации, построенные по типу задач, где есть исходные условия и требуется найти вариант решения или откорректировать предлагаемое решение. Эта технология включает такие элементы рефлексии, как анализ и нормирование. Однако в ней недостаточно выражена критическая реконструкция собственной деятельности, поскольку ситуация и опыт не переживались самим участником анализа.

Также достаточно полно рефлексивно-акмеологическая инварианта представлена в рефлексивных практикумах, особенно результативных в образовании взрослых. Они предполагают следующие акмеологические условия: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды, лич-

ностная включенность участников рефлексивного практикума в процесс мышления и деятельности. Эти условия обеспечивают развитие навыков постановки и решения проблем, способности к коллективному взаимодействию, преодолению конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личного опыта. Наиболее распространенными формами рефлексивных практикумов являются рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, рефлексивный тренинг, рефлексивная инверсия и др. Рефлексивные практикумы могут выступать как самостоятельные педагогические технологии, поскольку с их помощью достигаются цели личностно-профессионального развития, они включают экзистенциальные средства, помогающие человеку преодолеть затруднение, выйти из кризисной ситуации, выработать новые нормы деятельности, построить траекторию дальнейшего развития и достичь более высоких результатов в последующей деятельности.

Одной из разновидностей рефлексивно-акмеологических технологий является функционально-рефлексивный анализ текста, используемый для реализации сложной разновидности личностной рефлексии – экзистенциальной и направленной на развитие творческого мышления человека в условиях субъективно-смыслового осознания проблемной ситуации, развитие личности и формирование Я-концепции. Важно то, что экзистенциальная рефлексия, как отмечает И. Н. Семенов, возникает в результате разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежит личностный конфликт [7; 16; 17; 18].

При работе в данной технологии участникам события предлагаются необычные, даже нереальные по содержанию ситуации, исключающие стереотипность их восприятия. При анализе содержания ситуации обращается внимание на эмоциональную реакцию участников, их самооценку, использование своего интеллекта и жизненного опыта, демонстрацию своих жизненных, экзистенциальных принципов и ценностей. Важно, как при анализе участники принимают решения за других, меняют свою позицию, расширяют границы ситуации, ищут новые смыслы в ней.

Данная технология позволяет выявить несколько уровней разрешения проблемных ситуаций личностно-экзистенциального характера: уровень эмоциональных реакций на ситуацию, уровень стереотипного разрешения за счет погружения в смысловое поле субъекта и построение предполагаемых состояний, уровень стандартного разрешения с опорой на поиск «новых смыслов» для субъекта, уровень нового разрешения за счет рефлексивных позиций и погружения в смысловое поле субъекта, уровень творческого разрешения с опорой на процесс построения рефлексивного конфликта.

Эффективными признаны технологии, направленные на развитие рефлексивных способностей в процессе проектирования своего профессионального будущего. Примером может служить объемное моделирование функциональных, профессиональных, квалификационно-должностных компонентов деятельности профессионала. Возникающая при этом структурная модель фиксирует информационные связи компонентов, упорядочивает их и создает пространственно-временную направленность векторов жизненного цикла специалиста [1, с. 13].

Особого внимания в ряду рефлексивно-акмеологических технологий заслуживают обладающие высокой эффективностью диалоговые технологии, построенные на основе первой фазы сложной коммуникации, или дискуссии (см. рисунок 3). Обязательными условиями возникновения диалога являются слушание авторского высказывания, постановка вопросов на уточнение или понимание сказанного. Без понимания не возникает диалога, возражение без понимания рождает бессмысленный спор, в котором невозможно появление нового знания.

Диалоги построены на личностной рефлексии, связанной с индивидуальностью человека и его волевой направленностью, на интеллектуальной рефлексии, позволяющей мыслить по поводу чужой мысли, и деятельностной, направленной на выбор поступка с новой нормой.

В ряду технологий, имеющих акмеологический эффект, может быть рассмотрена технология, в основе которой лежит методика, описанная А. Веретенниковой. Она связана с формированием критического мышления. Под критическим мышлением автором понимается процесс, при помощи которого разум перерабатывает информацию, чтобы понять установившиеся идеи или создать новые, а также решить проблемы [5, с. 66]. Автор предлагает технологизировать данный процесс, используя четыре фазы мыслительной деятельности:

- выявление и оспаривание предположений;
- проверка фактической точности и логической последовательности;
- рассмотрение контекста;
- изучение альтернатив.

Выявление и оспаривание предположений представляет собой двусторонний процесс: изучение предположений, заключающихся в изучаемом фактическом материале (информации), и изменение имевшихся ранее предубеждений человека по этому вопросу. Оба процесса протекают фактически одновременно, поскольку вопросы об оправданности и приемлемости для себя оп-

ределенных предположений человек задает себе в ходе мыслительной деятельности. Результатом является изменение собственных убеждений и ценностных ориентаций.

Проверка фактической точности и логичной последовательности заключается в ответе на вопрос, насколько информация соответствует фактам и насколько доказательство является логическим и последовательным. Проверка фактическую точность, мы задумываемся, чем подтверждается информация, каковы ее источники, насколько они надежны, присутствует ли в сообщении ключевая информация, содержащая основной смысл. Нарушение логики в том или ином сообщении свидетельствует о нарушении критического мышления.

Рассмотрение контекста считается важной процедурой в формировании критического мышления, поскольку он подчас имеет более важную функциональную нагрузку, нежели сам текст. Контекст, как правило, содержится в паралингвистическом (голосоречевом) содержании информации и невербальном (жесты, мимика и т. д.). Что касается лексического контекста, то он в большинстве случаев, скрывается в семантической многозначности слова.

Изучение альтернатив достигается многими приемами, как-то: упрощением сложной информации в результате ее анализа (деления), зрительного представления и переноса в практику, или переключения ролей, когда человек занимает позицию автора сообщения, или участника мозгового штурма, целью которого является вариативное решение проблемы.

Использование описанных приемов позволяет критически осмыслить информацию, что особенно важно на аналитическом этапе рефлексивного процесса, когда требуется понять, каков источник затруднения. Этот вид рефлексивной технологии построен на интеллектуальной рефлексии.

Эффективной и распространенной рефлексивно-акмеологической технологии является рефлексивный видеотренинг. Он значительно повышает эффективность рефлексивных процессов для обеспечения личностного и профессионального роста. Этапы подготовки и проведения рефлексивного видеотренинга традиционны, они практически не отличаются от стандартных тренинговых процедур, но учитывают особенности рефлексивной деятельности. Так, при подготовке видеотренинга с задачей развития рефлексивных способностей как составляющей профессиональной компетентности участников важно учесть уровень и объем их профессионального опыта и выявить специфические личностные особенности, дающие представление о предрасположенности человека к рефлексии. При разработке сценария видеотренинга надо пре-

дусмотреть создание условий, культивирующих рефлексивную среду для проявления двух уровней рефлексии: первичной – после отработки ситуации по сценарию, вторичной – после просмотра видеозаписи ситуации. Необходимо введение в рефлексивную деятельность, обеспечение переосмысления своих действий, обеспечение личностной и затем интеллектуальной рефлексии, создание проблемно-конфликтной ситуации, выработка механизма рефлексии и умение применить ее в ситуации профессионального затруднения.

На этапе операционального и технического оснащения применяются следующие рефлепрактики:

- разминка, заключающаяся, к примеру, в анализе причин конкретного профессионального затруднения участника;

- рефлексивный полилог, применяющийся для создания единого проблемного поля и совместного движения в нем. В полилоге задается проблемная ситуация, и каждый последующий участник предлагает свой вариант выхода из нее, опираясь на сказанное предыдущим участником;

- позиционная дискуссия, в которой важно столкновение мнений и наличие экспертов, представляющих компетентное мнение;

- индивидуальная рефлексия, направленная на поиск оснований собственных действий, их критическое осмысление и выстраивание новых правил и норм деятельности.

Эффективность рефлексивного видеотренинга состоит в том, что в нем создается целостная рефлексивно-развивающая среда, основой которой является личностная и интеллектуальная рефлексия. Кроме того, в ходе тренинга между участниками создаются отношения сотворчества благодаря кооперативной и индивидуальной рефлексии, что обеспечивает более интенсивный процесс саморазвития и самореализации, способствует переосмыслению собственного опыта и развитию профессиональной компетентности.

Распространенными рефлексивно-акмеологическими технологиями являются разного рода игры:

- дидактические и творческие, в том числе деловые (управленческие);

- ролевые (видеотренинги, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция);

- контригры (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

Для дискуссионных методов, лежащих в основе игр, характерно приобщение участников к коллегиальному способу поведения, обучение психотерапевтической разрядке групповой напряженности, стимулирование глубинных ассо-

циаций. Специалисты подчеркивают, что особая дидактическая ценность игр связана с тем, что человек лучше усваивает процессы, которые встречаются в реальной жизни и в профессиональной деятельности. Эффективность игры зависит от ее динамичности и личностно включенности участников, от обстановки, в которой участникам необходимо анализировать возникающие ситуации и принимаемые решения. Обязательное присутствие неожиданности, а в ряде случаев, и конфликта, неформальность ситуации, динамичность изменения обстановки и ее зависимость от решений участников игры также усиливают результативность игры.

Цели, которые характеризуют деятельность всех, кто связан с игрой, могут быть разделены по группам в зависимости от их носителей. Так, для заказчиков игры, особенно на первых этапах такой работы, наиболее важны выработка решений, проектирование и программирование их внедрения. Участники обычно преследуют учебные цели – овладение новыми способами работы. Эти две группы – заказчики и участники – в ходе повторных игр приходят и к более сложным целям, связанным с необходимостью выработки новых способов работы, саморазвития, развития организации. Собственно, работа над формированием таких целей – одна из главных задач инновационной игры. Третья группа – исследователи, включаемые в игру, изучают саму организацию, пользуясь игрой как особым методом, а также саму игру в целях ее развития. Четвертая группа – организаторы игры – наряду со всеми перечисленными ставит перед собой и специфические цели организации конструктивных отношений со всеми (и между всеми) группами для дальнейшей совместной деятельности, а также ориентируется на постоянное обогащение и развитие всей системы целей в игре. Игра может проводиться в течение одного – пяти дней с режимом работы не менее 12 ч. в день. Количество участников не должно превышать 25 человек при трех-пяти игротехниках. Для повышения практической отдачи игра должна проводиться не менее двух раз в год в течение двух-трех лет.

Выводы. Научные исследования показывают, что на достижение профессионалом вершин влияет огромное количество факторов: особенности организации трудовой деятельности, социально-демографические характеристики, социально-бытовые условия, источники культурной, политической и профессиональной информации, особенности личности и т.п. Особенности, характер, уровни личностно-профессионального развития обеспечиваются такими психологическими новообразованиями, как ценности и смыслы, от которых напрямую зависит выбор жизненных сред для наиболее полной реализации себя. Рефлексивно-акмеологическая технология, построенная на знании основных

законов личностно-профессионального развития, дает возможность человеку гармонизировать внешние и внутренние условия развития в профессии, анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы и действовать самостоятельно. В данном случае обеспечивается непрерывный процесс личностно-профессионального развития, благодаря которому личность получает способность управлять событиями, становится открытой для нового знания и готовой его воспринять, умеет анализировать и определять перспективы, строить позитивные межличностные отношения.

Применение рефлексивно-акмеологических технологий связано с необходимостью формирования у профессионала компетенций, которые давали бы ему возможность успешно осуществлять коммуникации, на протяжении всей жизни включаться в самообучение и обеспечивали возможность саморазвития. Рефлексивно-акмеологические технологии важны для профессионального образования, так как они фиксируют внимание общества на таких социально и личностно значимых эффектах, как гуманитарная ориентированность содержания образования, его практическая направленность, обращенность образования к сущностным, духовно-нравственным процессам развития личности, поддержка творческого потенциала человека. Такая технологическая направленность делает профессиональное образование работающим на будущее человека.

Библиографический список

1. *Активные* методы обучения: учеб.-метод. пособие / род ред. Е. Р. Аргуновой, Р. Ф. Жукова, И. Г. Маричева. Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. 104 с.
2. *Алексеев Н. Г.* Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов. Новосибирск: ИИФФ СО АН СССР, 1991. 74 с.
3. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
4. *Бургин М. С.* Структура инновационных процессов и характеристики инноваций / М.С. Бургин // *Инноватика образовательных технологий: прил. к междунар. дисциплинар. науч.-практ. журн. «Инновационная деятельность в образовании»*. Красноярск, 1994. С. 54–64.
5. *Веретенникова А. В.* Американский опыт – толчок к критическому мышлению / А.В. Веретенникова // *Профессионалы за сотрудничество* / Под. ред. М. Кизима. Москва, 2004. Вып. 6. С. 65–70.
6. *Гузеев В. В.* К формализации дидактики: системный классификатор организационных форм обучения (уроков) / В.В. Гузеев // *Школьные технологии*. 2002. № 4. С. 49–57.
7. *Деркач А. А.* Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих: А. А. Деркач, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. Москва: РАГС, 1998. 250 с.

8. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. Москва: Арена, 1994. 287 с.
9. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория фундаментального образования / Н.В. Кузьмина. Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 381 с.
10. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 200 с.
11. *Метаева В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В.А. Метаева. Москва: Наука, 2006. 310 с.
12. *Метаева В.А.* Методологические и методические основы развития рефлексии: учеб. пособие / В.А. Метаева. Екатеринбург: Рос. гос. проф-пед. ун-т, 2006. 99 с.
13. *Монахов В. М.* Методология проектирования, описания и экспертизы педагогической технологии в едином образовательном пространстве России: (Аксиомат. подход) / В. М. Монахов // Педагогическая технология академика В. М. Монахова. Методология. Внедрение. Развитие. Москва: Новокузнецк, 1997. С. 37–48.
14. *Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации.* Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 108 с.
15. *Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов.* Москва: Большая Рос. Энцикл., 1993. Т. 1. 608 с.
16. *Семенов И. Н.* Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. Запорожье: Изд-во Запорож. гос. ун-та, 1992. 192 с.
17. *Семенов И. Н.* Рефлексивное взаимодействие научных школ в психологии / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Методологические концепции и школы в СССР. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1992. С. 11–28.
18. *Семенов И. Н.* Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
19. *Степанов С. Ю.* Акмеологические парадоксы / С.Ю. Степанов // Акмеология. 1997. № 1. С. 11–17.
20. *Талызина Н. Ф.* Методика составления обучающих программ: учеб. пособие / Н.Ф. Талызина. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. 112 с.
21. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.

Глава 8. Акмеологические проблемы дистанционного образования

В последние годы активно происходит внедрение сетевых технологий в образовательный процесс. Понятие дистанционного обучения нашло свое место в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. В нем под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [8].

Но прежде чем дистанционные формы обучения стали полноправной частью образовательного процесса первопроходцам пришлось пройти долгий путь осознания их возможностей и возможностей интернет технологий. Большинство первых обучающих программ в сети представляли собой не что иное, как электронные версии традиционных печатных учебников, статей, инструкций и библиографических материалов. Сегодня совершенно очевидно, что их нельзя считать настоящими обучающими программами.

Еще в 1998 г. Дэвид Меррилл, профессор образовательных технологий Университета штата Юта, один из ведущих специалистов в области использования информационных технологий в образовании писал о том, что «информация сама по себе еще не обучение» («Information is not instruction») [11]. Он высказался о непригодности многих сетевых образовательных ресурсов, и о том, что всегда очень легко увлечься «технологической» стороной обучения, основанного на новых информационных технологиях – в ущерб настоящим результатам обучения.

Появление интерактивных мультимедийных технологий и простых в использовании программ подготовки материалов позволяет любому человеку с минимальными компьютерными умениями выложить информацию в интернет и назвать ее обучающим ресурсом. Есть немало примеров в сети, когда факультеты слепо переносят материалы своих курсов, эффективные или нет, на свои сайты в Интернете. Неужели такие сайты с текстами, ссылками, набором презентаций и видео действительно являются обучающими ресурсами? Наивно предполагать, что преподаватели и учителя знают, как создавать эффективные электронные ресурсы. Тем не менее, активная часть преподавателей, овладевшая простейшими навыками работы с компьютерными программами, получила возможность легко использовать графику, анимацию, аудио и видео и выкладывать свои разработки в интернет. Все эти продукты, конечно, могут использоваться в учебном процессе, способствовать интересу обучаемых, но все же, зачастую, во многих таких разработках не учитываются педагогические и пси-

хологические принципы, и вряд ли их можно назвать образовательными технологиями.

Как считает специалист в области e-Learning обучения Владимир Наумов, любая образовательная технология (очная или дистанционная) должна отвечать следующим критериям [7]:

1. Корректная постановка цели и задач (играет первостепенную роль).
2. Безусловное подчинение всего хода учебного процесса цели и иерархии задач.
3. Ориентация учебных целей и задач (подцелей) на гарантированное достижение результатов.
4. Мониторинг и оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на гарантированное достижение поставленных целей и задач.
5. Итоговая оценка результатов.

Похожие критерии предлагают специалисты в области педагогического дизайна. Но чтобы гарантировать эффективность, результативность и увлекательность любой образовательной программы, следует помнить, что технологии меняются, а принципы, физиологические и психологические возможности человека к обучению – нет. Для того чтобы люди учились, необходимо обеспечить соответствующее наличие практики, предоставить структуры знаний, а также обеспечить правильное руководство обучением. Для реализации сетевого обучения необходим комплексный, системный, акмеологический подход.

Мы в полной мере ощутили потребность в этом, когда проводили занятия с преподавателями своего вуза в рамках курса повышения квалификации по освоению дистанционной среды Moodle.

Курс проводился среди преподавателей, владевших навыками работы на компьютере и имеющих свои учебные разработки в электронном виде. Они имели опыт использования этих материалов в своей преподавательской деятельности при проведении аудиторных занятий. Курс был рассчитан на 72 часа по программе «Проектная деятельность преподавателя вуза в среде Moodle».

При записи на курс преподаватели проявляли свою заинтересованность и строили радужные планы на будущее, когда им не придется ездить по командировкам и, единожды закачав свои учебные материалы и тесты в сеть, они будут «почивать на лаврах». Можно изучить новые технологии и методики обучения. Можно освоить новое программное обеспечение. Можно изучить новые профессиональные сообщества, сайты, которые будут полезны в работе. Дистанционный курс они рассматривали как новый виток развития, который напрямую

связан с карьерным ростом, повышением статуса, зарплаты. Какой осознанный акмеологический подход!

По мере проведения занятий стали проявляться проблемы, в том числе психологического характера:

- проблема неуверенности в себе! Боязнь виртуального общения: страх выступить в форумах, опубликовать свой материал в блогах, страх перед тем, что тексты будет кто-то читать и, возможно, осудит их, боязнь показать себя глупее других и т.д.;

- проблема технического оснащения, приводящая к возникновению серьёзных психологических проблем, результатом которых становится неприятие самой дистанционной формы обучения. Качественный курс должен быть ориентирован на слушателей с любым техническим оснащением и с любым пользовательским уровнем, который не снизит уровня содержания обучения. Тормозится дистанционный учебный процесс: нет возможности участвовать в вебинарах, смотреть трансляции лекций, скачивать ресурсы и т.д. Устаревшая или некачественно обслуживаемая компьютерная база, отсутствие или низкий уровень доступа в сеть Интернет, дополнительная оплата доступа в сеть Интернет;

- ограничения по времени присутствия за компьютером, неблагоприятная для работы домашняя обстановка;

- неготовность к дистанционному обучению. К ситуации общения по электронной почте и всех других видов коммуникации с помощью обмена текстовыми сообщениями более адаптивны аудиалы и визуалы, хуже – кинестетики. Поэтому рекомендуется в начале обучения на курсе дистанционного обучения анкетирование слушателей и несколько заданий на выявление расположения к виртуальному общению.

По ходу проведения практических занятий выяснилось, что наши преподаватели, привыкшие к проведению аудиторных занятий, сталкиваются с трудностями организации учебного процесса с использованием ресурсов и инструментов Moodle. Практически не вызвало проблем размещение в своем курсе текстовых материалов, страниц со ссылками и файлов с презентациями. Но реализовать контроль за изучением этих материалов для многих было проблематично.

Далее, при проведении вебинара в программе BigBlueButton часть преподавателей имела проблемы со связью и задержкой звука.

Мы предлагаем придерживаться следующих рекомендаций, полученных из опыта проведения практических работ:

– не стоит использовать слишком большие файлы презентаций, они медленно загружаются. Проверьте наличие индикации продвижения в онлайн-лекции;

– если планируется регулярно проводить вебинары, рекомендуется иметь продюсера для организации и ведения онлайн-встреч. Продюсер поможет заранее подготовить оборудование для онлайн-лекции, проверит, что у пользователей всё в порядке и будет сопровождать вашу сессию, оказывая необходимую техническую поддержку. Если продюсера нет, желательно найти технически подкованного помощника, который будет просматривать сообщения о технических проблемах во время онлайн-встреч и реагировать на них, не отвлекая преподавателя от проведения лекции. Не забывайте дать ему права администратора, чтобы мог в случае неполадок заменить вас и сообщить участникам о технической паузе;

– участники видеоконференции могут голосом задавать вопросы и реагировать на какие-то ваши шутки. Но принятая практика в проведении онлайн-сессии – это постоянно включенный микрофон только у ведущего. Иначе появляются шумы, помехи, и лектору довольно сложно в такой атмосфере проводить лекцию;

– некоторые преподаватели позволяют слушателям использовать видеокамеры, чтобы иметь визуальный контакт со слушателями. Проблема в том, что каждый участник отображается в отдельном окне, у каждого разное освещение в комнате, некоторые, пока вас слушают, отвлекаются на свои дела, и вы всё это видите. В большинстве случаев, ведущий просто не успевает обрабатывать такое количество разнообразной информации, параллельно рассказывая участникам материал, поэтому начинает запинаться;

– можно посоветовать транслировать только видео ведущего и включать видео участников, задающих вопросы в паузах, специально выделенных для этого. Чтобы такое организовать, вы должны хорошо освоиться в программе, чтобы это вас не отвлекало от самой лекции и не создавало технических пауз;

– хорошим тоном в проведении онлайн-лекций считается вступительный слайд, поясняющий наиболее востребованные функции программы, с помощью которой вы проводите онлайн-встречу. Уделив две-три минуты объяснению в начале сессии, вы сэкономите себе массу времени впоследствии;

– высидеть час или полтора за компьютером, пассивно слушая голос докладчика – это не простая задача, желательно поделить заранее вашу презентацию на информационные блоки по 15-20 минут и делать небольшие паузы

между ними или предлагать смену деятельности, включая закрепление материала, небольшое обсуждение или опрос по рассмотренной теме и т.д.

Особую сложность вызвало у преподавателей использование элемента курса Лекция. Неточный перевод с английского Lesson, т.е. Урок или Занятие, привел к тому, что большинство преподавателей не поняли гибкости и эффективности использования этого элемента курса для обеспечения именно изучения, а не просто прочтения материала, изложенного в лекции. Они выкладывали тексты своих лекций, не продумав обеспечение обратной связи, не используя страниц с вопросами для закрепления небольших порций учебного материала.

Для использования элемента Лекция сначала необходимо создать план, сценарий или схему занятия:

- весь учебный материал делим на небольшие составляющие части;
- к каждой части подбираем иллюстративный материал, придумываем уточняющие вопросы или специальные задания;
- получив правильные ответы, переходим к следующей части, если правильного ответа не получаем;
- направляем ученика обратно или излагаем материал более примитивным языком или более подробно;
- в конце изучаемой темы задаём вопросы по всему материалу и даём упражнения на закрепление.

В лекции, как и в тестах, используется несколько типов вопросов, поэтому нужно заранее разобраться, к каким типам относятся ваши варианты вопросов:

- множественный выбор (студент выбирает ответ на вопрос из нескольких предложенных ему вариантов, причем вопросы могут предполагать один или сразу несколько правильных ответов);
- верно/неверно (ответ на вопрос, выбирается между двумя вариантами "Верно" и "Неверно");
- на соответствие (каждому элементу ответов первой группы нужно сопоставить элемент ответов второй группы);
- короткие ответы (ответом на вопрос является слово или короткая фраза, допускается несколько правильных ответов с различными оценками);
- числовой (то же, что и короткий ответ, только на выполнение вычислительных операций);
- вычисляемый (такой вопрос предлагает вычислить значение по формуле, формула является шаблоном, в который при каждом тестировании подставляются случайные значения из указанных диапазонов);

– вложенные ответы (представляют собой текст, непосредственно в который вставляются короткие ответы, числовые ответы или множественный выбор, как в «рабочей тетради»);

– эссе (студент кратко излагает свой взгляд на рассматриваемую проблему).

Вопросы и их заполнение также вызывали много сложностей. Особенно хотелось бы обратить внимание на то, что разработчики среды Moodle совершенно не проработали функции импорта или экспорта вопросов в Банк вопросов, предлагая преобразование файлов в очень неудобные форматы для экспорта. Такая работа любого отпугнет от создания дистанционного курса. Также имели место проблемы при вставке рисунков, формул, таблиц. Поэтому, анализируя по окончании курса результаты, мы пришли к выводу, что просто ознакомить преподавателей с инструментарием Moodle недостаточно, необходимо изучение педагогических и психологических особенностей технологий дистанционного обучения. От изучения Moodle у слушателей осталось впечатление, что преподавателю предстоит полная творческая переработка его учебных материалов, причем очень многое необходимо будет заполнять вручную, копируя или набивая фрагменты текста, вставляя картинки и формулы, заполняя огромное количество настроек и параметров для каждого элемента курса. Так можно утратить любой энтузиазм. И весь огромный педагогический потенциал среды Moodle меркнет от этого впечатления. Мы опять вроде бы и создаем дистанционный курс, но заходим не с той стороны. Опять дилетантство, а не технологии.

Давайте вернемся к реализации системного подхода. Если речь идет о создании эффективной дистанционной образовательной среды в вузе, то недостаточно сетевого администратора и преподавателей, выкладывающих свои курсы в сеть, в помощь им необходима служба педдизайнеров, владеющих соответствующими методиками обучения и обеспечивающих эффективную работу по единому плану, с ясными целями и ответственностью за результаты.

Преподаватель при любой форме обучения в процессе обучения играет главную роль [3]. Он организует и отвечает за весь процесс обучения и его результат. Любой сайт, электронный учебник, или дистанционный курс, даже если они методически безупречны, являются только инструментом его взаимодействия с обучаемыми.

Немало примеров, когда при переработке очного курса талантливого преподавателя, лекции которого собирают аншлаги и популярны у студентов, в электронный курс, теряется обаяние преподавателя, и материал становится неинтересным и скучным, хотя он отвечает всем требованиям, предъявляемым к электронным средствам обучения. Личность преподавателя теряется, а она и

делала курс уникальным. Перевод курса из очного в электронный не означает публикацию текстовых и интерактивных материалов в системе дистанционного образования. Каким-то образом необходимо перевести и создание интереса, мотивацию, продумать увлекательную подачу материала и контроля. Преподавателя к созданию дистанционного курса нужно подготовить. Он должен иметь представление об инструментах, возможностях новых технологий, их потенциала при обучении своей конкретной дисциплины. Работа в аудитории и работа в онлайн требуют разных навыков владения аудиторией. Об этом неоднократно писала Тихомирова Е.В., крупный специалист в области дистанционного образования, мнение которой мы всецело поддерживаем [7].

В настоящее время преподавателю, работающему в системе дистанционного образования, необходимо отвечать за наполнение и обновление электронных образовательных материалов, решать учебно-методические и организационные вопросы, связанные с реализацией его курса. Ему необходимо знать об особенностях дистанционного обучения, о законах восприятия и усвоения информации в сети интернет. Он сам должен уметь пользоваться сервисами и службами интернета, необходимого программного обеспечения. Еще один важный аспект – помощь в создании в учебной группе благоприятного психологического климата, мотивация обучающихся на обучение.

Преподавателю дистанционного обучения необходимо понимать, что не все обучающиеся готовы к дистанционной форме обучения в равной степени. Есть случаи неумения пользоваться электронной почтой, вопросы о создании аккаунта на том или ином ресурсе, проблемы зарегистрироваться на сайте, в форуме, и т.д. Проблема другого плана – отсутствие у обучающихся представлений о сетевом этикете. Как пишет Никуличева Н.В., это имеет место при работе с электронной почтой, на форуме, на сайтах профессиональных сообществ; слабо развитая письменная речь слушателей (нелогичность изложения, наличие эмоциональной лексики, избыток информации при изложении материала либо скудность словарного запаса и трудности с формулировками) [5]. Необходима методика активного обучения, где обучающиеся будут активно работать и обучаться и осознавать свою роль.

Технологии диалогического обучения, в которых учитывается взаимодействие обучающихся друг с другом и преподавателем, являются опорой дистанционного обучения. Во многих дистанционных курсах активно используются как раз такие приемы и методы работы, когда студенты делают анализ работ друг друга, работают в группах, создают совместные проекты. С точки зрения акмеологии это имеет глубокий смысл – формирование коммуникативной

культуры, развитие педагогики сотрудничества и критического мышления обучающихся.

Работа в дистанционном курсе позволяет активно использовать интерактивный режим, который наиболее полно отвечает потребностям обучающихся.

Роль преподавателя при этом состоит в организации и управлении совместной учебной деятельностью обучающихся; оказании помощи в решении технических проблем, осуществлении различных форм контроля, проведении консультаций в процессе обучения. Причем необходимо обеспечить своевременную обратную связь между преподавателем и обучающимся. Время обратной связи не должно быть более суток, так как своевременный ответ на вопросы усиливает у обучающегося мотивацию к обучению, способствует установлению дружеских взаимоотношений, создает комфортную обстановку в коллективе.

В последние годы в Российском государственном профессионально-педагогическом университете внедряется электронная информационно-образовательная среда для организации учебного процесса ТаймЛайн. Как пишут разработчики этой среды, «при ее использовании преподавателям предоставляется свобода выбора используемых платформ и инструментов в соответствии с их предпочтениями. При этом централизованная информационная система становится агрегатором всего многообразия используемых преподавателями платформ и сервисов, обеспечивая по возможности единую точку входа обучаемых и централизованное хранение полученных ими результатов обучения [1]. Система предлагает преподавателям и студентам перейти на новый уровень организации учебного процесса. Она имеет ресурсы для мотивации самостоятельной работы студентов, содержит средства обеспечения, планирования и контроля учебного процесса в одном сервисе. Преподаватель осуществляет планирование контрольных точек, ведет журналы балльно-рейтинговой системы. ТаймЛайн обеспечивает ему автоматизацию текущего контроля и предлагает размещение электронных образовательных ресурсов. Все больше преподавателей привлекаются к освоению этой системы и выкладывают в ТаймЛайн свои учебные курсы, но процесс идет медленно.

Хотелось бы обратить внимание на ряд проблем, с которыми приходится сталкиваться преподавателю при использовании данной дистанционной среды. Эти вопросы неоднократно возникали и обсуждались слушателями курсов повышения квалификации. Методические материалы в помощь преподавателю представлены только в виде видеороликов на YouTube. Учитывая средний возраст преподавательского состава, необходимы материалы в более привычной для них печатной форме. Многим удобнее использовать для проведения веби-

наров более привычный для общения Skype, а не виртуальную комнату Мираполис, где необходима предварительная регистрация, обязательна запись вебинара и много других отвлекающих орг. моментов для преподавателя. Очень много вопросов вызывает подготовка блока контроля. Имеющиеся у преподавателя наборы тестовых заданий приходится буквально перепечатывать, чтобы ввести в ИС ТаймЛай.

Еще одна проблема – разный уровень готовности студентов к обучению в ТаймЛайн. Часть студентов сталкиваются с трудностями размещения в среде ТаймЛайн своих выполненных работ и нагружают почтовый ящик преподавателя сверх меры. Нагрузка на преподавателя значительно возрастает.

Что касается размещения электронных образовательных ресурсов, то это отдано на усмотрение преподавателя в имеющихся в сети бесплатных облачных сервисах. С точки зрения образовательного учреждения это большой плюс, так как не надо покупать своё серверное оборудование, строить локальную сеть, заботиться о её работоспособности, тратиться на модернизацию и на зарплату администраторам сети и даже не надо платить аренду за место на удалённом сервере с соответствующими параметрами: размерами памяти, быстродействия и т.п. За работоспособность и безопасность информации отвечает тот, кто предоставляет услугу «облака», а не образовательное учреждение. Одна из самых важных проблем более активного использования облачных сервисов – отсутствие общепринятых стандартов в направлении безопасности облачных технологий [6]. На все нужно время. Примерно такая же ситуация была в конце XX века в дистанционном образовании. Однако со временем появился SCORM–SharableContentObjectReferenceModel – эталонная модель переносимого объекта контента, т.е. стандарт на контент для курсов e-learning [10]. Теперь все дистанционные курсы должны придерживаться данного стандарта. Без сомнения, все юридические проблемы и вопросы безопасности в облачных технологиях со временем разрешатся. Оставаться в стороне от новых веяний в сфере образования не получится. Все больше преподавателей осознают, что необходимо идти в ногу со временем. На курсах повышения квалификации проводятся занятия, на которых преподаватели получают представление о возможностях облачных технологий для целей образования [4]. Это не только хранилище учебных материалов, но и удобная коммуникативная среда для совместной работы студентов в группе и с преподавателем, среда, предлагающая программное обеспечение как сервис.

Хотя опыт показывает, что качественный тьюториал в системе дистанционного образования обходится достаточно дорого и требует больших затрат

времени – от четырех до пяти часов в день на управление учебным процессом [2], прогрессивные учебные заведения в России стремятся использовать новые технологии обучения, в том числе и с круглосуточной дистанционной поддержкой студентов в режиме онлайн.

Примером может служить электронная поддержка обучения на базе решений американской компании Blackboard, услугами которой пользуются сотни лучших университетов мира и которая имеет своих представителей в России с 2007 года. Платформа Blackboard Learn может выступать в качестве основы для создания среды электронной поддержки обучения [9].

Она позволяет реализовать единое информационное пространство учреждения с централизованным хранением и предоставлением доступа к учебной информации, администрированием, контролем и анализом результатов обучения. Причем это пространство доступно через стандартный веб-браузер в любое время и из любого места через компьютер, планшет или смартфон. Особенностью данного пространства является единый каталог компетенций, что позволяет формулировать цели обучения по всем направлениям с опорой на конкретные требования с сопоставлением любых элементов курсов с освоением требуемых наборов компетенций и проводить анализ качества обучения, как на уровне курса, так и учреждения в целом. Комплексное использование образовательных технологий в этой среде помогает повысить привлекательность и вывести качество обучения на новый уровень. Круглосуточная электронная поддержка позволяет поддерживать дополнительную мотивацию к обучению, обеспечивает учет и планирование учебного процесса как на уровне учебного заведения в целом, так и на уровне групп и каждого учащегося и преподавателя, позволяет использовать эффективный контроль основных показателей учебного процесса.

Библиографический список

1. *Карасик А. А.* Информационная система «Таймлайн»: агрегатор образовательных сервисов университета / А.А. Карасик, Д.Н. Барсуков // Новые информационные технологии в образовании: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 11-14 марта 2014 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. С. 323-327.

2. *Карпова Е. И.* Дополнительная мотивация учебной деятельности взрослых при обучении средствами дистанционных образовательных технологий / Е.И. Карпова // Информационные технологии в образовании: сборник трудов участников XVI Международной конференции-выставки. Москва, 6-10 ноября 2006 г. Москва: «БИТ про», 2006. Часть IV. С. 45-46.

3. *Никитина И. В.* Акмеологические проблемы дистанционного образования / И. В. Никитина, Н. В. Степанова // Акмеология профессионального образования: материалы

10 Всерос.науч.-практ. конф. Екатеринбург, 13-14 марта 2013 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. С. 87-90.

4. *Никитина И. В.* Облачные сервисы интернета для дистанционного образования / И. В. Никитина // Акмеология профессионального образования: материалы 13-й Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 17-18 марта 2016 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. С. 306-311.

5. *Никуличева Н. В.* Психологические проблемы при обучении взрослых на дистанционном курсе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.slideshare.net/PROelearning/190411> (дата обращения 14.09.2017 г.).

6. *Защищаем облачную среду: новые технологии безопасности* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.cnews.ru/reviews/oblachnye_servisy_2013/articles/zashchishchaem_oblachnuyu_sredu_novye_tehnologii_bezопасnosti» (дата обращения 14.09.2017 г.)

7. *Наумов В.* Приобретение знаний, технологии и методы обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://e-lpro.blogspot.ru/2012/11/blog-post_30.html (дата обращения 23.09.2017).

8. *Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ* от 29 декабря 2012г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 13.09.2017).

9. *VRgroup.* Материалы форума по информационным технологиям в образовании «Университет будущего». Санкт-Петербург, 22 мая 2013 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vrgroup.ru/materials.aspx> (дата обращения 25.09.2017).

10. *Advanced Distributed Learning. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004* / Пер.сангл. Е.В. Кузьминой. Москва: ФГУГНИИИТТ «Информика», 2005. 29 с.

11. *Merrill M. D.& ID2 Research Group (1998).* ID Expert: a second generation instructional development system. *Instructional Science*, 26, 234-262.

Заключение

Освещённые в монографии вопросы, порой и спорные, не представляют собой сотой доли того, насколько заявленная тема важна для современного российского образования.

В первом разделе монографии рассмотрены основные концептуальные подходы к формированию устойчивого сетевого взаимодействия организаций профессионально-педагогического образования, акменоосферный подход разработки сетевых образовательных программ профессионально-педагогического образования, проблемы сетевого взаимодействия в системе профессионально-педагогического образования, акмеологический подход в решении проблемы качества высшего образования. Второй раздел монографии представляет собой описание педагогических технологий под «прицелом» педагогической акмеологии: акмеологический смысл отечественной креативно ориентированной педагогики, ценностно-ориентированное воспитание молодежи в системе профессионального образования, акмеологическое значение рефлексивных технологий, акмеологические проблемы дистанционного образования. Заявленные для обсуждения темы не исчерпывают всех проблем педагогической акмеологии, вопросами которой коллектив занимается более десяти лет.

Проблемы сетевого взаимодействия в профессиональном образовании и связь сетевого образования с педагогической акмеологией актуальны не только для преподавателей-практиков, которые ежедневно сталкиваются с необходимостью решения тех или иных вопросов, но они актуальны для теоретического осмысления российской педагогической наукой.

Сетевая форма взаимодействия образовательных организаций способствует решению вопросов оптимизации, повышения качества и имиджа профессионально-педагогического образования, поиска путей создания единого научно-образовательного пространства. Одним из продуктивных механизмов реализации новых задач видим в устойчивом сетевом взаимодействии между образовательными организациями, ведущими подготовку педагогов теоретического обучения и мастеров профессионального обучения, научными и производственными коллективами, бизнес-сообществом, социумом, другими хозяйствующими территориальными субъектами, заинтересованными в эффективном взаимодействии для совершенствования системы подготовки кадров для экономики региона. Такое взаимодействие предполагает генерацию инновационной среды, науки и бизнеса, способствует повышению качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, оказывая позитивное влияние на повышение качества профессиональ-

ного обучения, для которого и осуществляется профессиональная подготовка педагогов и мастеров профессионального обучения.

Приглашаем всех заинтересованных учёных к рассмотрению, описанию и решению акмеологических проблем педагогических технологий, проблем сетевого взаимодействия в профессиональном образовании.

Оглавление

Введение.....	3
Раздел 1. Проблемы сетевого взаимодействия в профессиональном образовании.....	6
Глава 1. Основные концептуальные подходы к формированию устойчивого сетевого взаимодействия организаций профессионально-педагогического образования.....	6
Глава 2. Акменоосферный подход разработки сетевых образовательных программ профессионально-педагогического образования.....	18
Глава 3. Сетевое взаимодействие в системе профессионально-педагогического образования.....	46
Глава 4. Акмеологический подход в решении проблемы качества высшего образования.....	54
Раздел 2. Акмеологические смыслы педагогических технологий.....	72
Глава 5. Акмеологический смысл отечественной креативно ориентированной педагогики: категориально-методологический аспект.....	72
Глава 6. Ценностно-ориентированное воспитание молодежи в системе профессионального образования.....	105
Глава 7. Акмеологическое значение рефлексивных технологий.....	126
Глава 8. Акмеологические проблемы дистанционного образования.....	143
Заключение.....	154

Научное издание

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 09.10.2017. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 9,0. Уч.-изд. л. 9,2. Тираж 550 экз. Заказ № 6026
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано в типографии
ООО «Издательство УМЦ УПИ»
г. Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, оф. 2
Тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17