

вая задача арт-проекта как такового состоит в демонстрации творческих достижений в области изобразительного искусства, то данный инклюзивный арт-проект выстраивается вокруг триады «жизнь – творчество – человек» – она является наиважнейшим принципом деятельности в рамках проекта.

Итак, будучи ориентированными на ценности свободы самовыражения, свободы интерпретации и одновременно на сопричастность к культурным ценностям универсума, фундаментальным ценностям человеческого бытия, инклюзивные арт-проекты способствуют «позитивной социализации людей с особыми образовательными потребностями, особенностями развития (физического, ментального, личностного), людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации» [4]. Таким образом, данные проекты создают комплекс условий для улучшения психоэмоционального состояния людей с ОВЗ, активизируя взаимодействие между субъектами культурного и образовательного процесса, способствуют созданию безбарьерной среды.

### Список литературы

1. Жак, Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак. Текст: непосредственный // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Минск: Центр проблем развития образования, 2001. С. 121–141.
2. Матасов, Ю. Т. Инклюзивный проект: состояние и перспективы / Ю. Т. Матасов. Текст: электронный // Письма в эмиссию. Оффлайн: Электронный научный журнал. 2015. № 1. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2308.htm>.
3. Сергеева, Н. Ю. Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования / Н. Ю. Сергеева. Текст: электронный // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 2 (6). URL: <https://11121.petsu.ru/journal/article.php?id=2362>.
4. Социальная инклюзия в России: состояние и перспективы развития. URL: <https://firo.ranepa.ru/meropriyatiya/konferentsii-i-seminary/86-sotsialnaya-inklyuziya-v-rossii-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya>. Текст: электронный.
5. Fox, A. Inclusive Arts Practice and Research: A Critical Manifesto / Fox A., Macpherson H. Routledge, 2015. 206 p. Text: print.
6. Farcas, S. B. Disability and Theatre: A Practical Manual for Inclusion in the Arts / Farcas S. B. Taylor & Francis, 2017. 210 p. Text: print.
7. *The Contours of Inclusion: Inclusive Arts Teaching and Learning* / Glass D., Henderson B., Barnum L., Kronenberg D., Blair K., Jenkins R., Hurel N. A. ERIC Clearinghouse, 2010. 61 p. Text: print.

УДК 378.011.33:378.147

**В. П. Климов**

**V. P. Klimov**

**ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург  
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg  
kvictorp66@mail.ru**

## **КРЕАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ CREATIVE COMPETENCES IN VOCATIONAL EDUCATION**

**Аннотация.** В статье делается попытка определить потенциал креативных педагогических технологий в системе современного вуза.

**Abstract.** The article attempts to define the potential of creative pedagogical technologies in the system of modern higher education institution.

**Ключевые слова:** креативные компетенции, образовательные технологии, федеральный стандарт, выпускник.

**Keywords:** creative competences, educational technologies, federal standard, graduate.

Под креативными компетенциями можно понимать, в том числе, поле творческих возможностей и свободы преподавателя. Еще ранее мы заявляли, что именно такими возможностями обладают популярные некогда образовательные технологии [3]. Они, как известно, в отличие от отраслевых методик и федеральных стандартов, имеющих статус предписаний, как в области дидактического содержания, так и по форме ведения отдельных дисциплин, предполагают активный поиск средств обучения самими демиургами образовательного процесса. В этом случае каждая отрасль профессионального образования в каждом конкретном случае (профиль, специализация, направление и т.д.) является заданной отправной точкой дальнейших собственных усилий преподавателя по адаптации и интерпретации необходимого содержания учебного процесса.

Речь идет о деятельности субъектов образовательного процесса по выбору педагогических технологий, соответствующих целевым векторам конкретного вида образования в их главных обозначенных ценностях: знаний, умений, навыков (ЗУН). Поэтому образовательные технологии и как практическая стратегия, и как ее научное сопровождение вполне соответствовали ЗУНовской парадигме того периода образования. Была разработана четкая и стройная система потенциальных возможностей, средств и форм образовательных технологий, легко адаптируемых разными уровнями отечественной системы образования.

Ученый-педагог В.С. Безрукова, автор концепции интеграционных процессов в системе профессионально-педагогического образования, долгое время работавшая в нашем университете, представила в 1999 году собственную версию классификации образовательных технологий [1]. Этот непростой период истории отечественного образования характеризовался появлением новых типов образовательных учреждений, монетизацией всей системы, проведением разного достоинства и качества педагогических экспериментов, обновлением понятийного аппарата, появлением нового инструментария как в области педагогических теорий, так и в области управления образовательных структур. Одним из позитивных моментов этих новаций и явились «образовательные технологии». Внутри этого движения возникли такие ее подсистемы, как педагогическое проектирование, педагогический дизайн (дизайн-образование), понимаемый как проектирование любых педагогических систем в случае их устаревания или несовершенства.

Суть образовательных технологий в разработке конкретной системы учета целей, принципов, содержания, методов, форм, которые выработала рамочная методика с учетом времени, места, конкретных субъектов образования, условий организации и протяженности процесса обучения. Таким образом, образовательные технологии должны характеризоваться как творческое, оперативное явление, создаваемое по месту, разного масштаба, уровня

и достоинства. Поэтому об эффективности их можно говорить не вообще, а лишь по отношению к конкретным учащимся и педагогам [2, с. 20].

В.С. Безрукова подразделяет все известные технологии на 4 группы по тем идеям, которые легли в основу их создания:

1) технологии «жесткого» управления познавательным процессом, т.е. осуществление четкой дозировки учебного материала, его пошаговое усвоение и контроль;

2) технология «свободного» воспитания (в природной или социальной среде): проектирование образовательных процессов в зависимости от способностей, потребностей и мотивов обучаемого;

3) идеи «дескулитизации школы», это глокализация статуса традиционной школы с ее нормативностью и формализацией; к таким технологиям относятся: источниковое обучение, концентрированное обучение («погружение»), парковая технология (технология дрейфгрупп), дистанционное обучение, «Школа диалога культур», артпедагогика и др.;

4) «техногенные» технологии, в основе которых – специфическое воздействие на личность с целью высвобождения потенциальных познавательных возможностей, например, суггестия, медитация, аутотренинги и др. [2].

Анализ практики функционирования образовательных технологий позволяет сказать, что каждая из ее парадигм могла иметь творческую интерпретацию у каждого из субъектов образовательного процесса как устойчивая авторская методология или экспромт по месту и ситуации педагогического акта.

Конечно, ни одна образовательная технология не может быть универсальной. В любом случае, педагогическое творчество опирается на определенные культурные модели профессии. Создание, использование, смена технологий без учета субъективного фактора и творчества просто невозможны. Конкретные условия образовательного процесса, позитивный консерватизм традиционного обучения в условиях постоянного реформирования системы и как реакция сохранения лучших традиций отечественной школы постепенно нивелировали креативный пафос субъектных инноваций в образовании.

Современная система ФГОСов ознаменовала переход от традиционных ЗУНов к профессиональным компетенциям, в самом общем виде понимаемых как готовность выпускника к выполнению функциональных задач профессии. Компетентностный подход более жестко регламентирует разграничения в содержании учебных программ профессионального образования. Каждая область знания (гуманитарная, естественнонаучная, экономическая, инженерно-техническая и т.д.) предельно дифференцирована, закреплена за структурными подразделениями образовательного учреждения, которые, в свою очередь, и должны обеспечивать получение профессионального статуса по названной компетенции.

В структуре ФГОС компетенции являются целью совокупных усилий всех субъектов образования. Сам стандарт предельно директивен, поэтому свобода выбора стратегии обучения в рамках одного образователь-

ного учреждения достаточно ограничена и сводится, как правило, к обнаружению в каждой учебной дисциплине сходных с конкретной компетенцией артикуляций. Значит ли это, что креативность в данной системе не возможна? Является ли заявленная нами дефиниция *креативная компетенция* лишь «фигурой речи» в системе современного профессионального образования? Да, действительно, на уровне стандарта – это категоричная целевая установка и в этом случае предполагает исполнение директивных предписаний по нисходящей схеме: от федеральных и региональных министерств – к руководству вуза и его структурам – институтам, факультетам, кафедрам. Обратная связь лояльна, но критика выявлена слабо или не предполагается вовсе. Зато на нижних уровнях иерархической коммуникации (педагогического сообщества) возможна дозированная свобода и творческое истолкование содержательной дидактики и форм ее донесения. Возможно представить, что каждый преподаватель воспринимает компетенцию как конечный результат профессионального становления выпускника данного образовательного учреждения и более конкретно – свой вклад в это процесс. В этом случае компетенция в его субъектном видении является неким образом профессиональной деятельности выпускника. И он не является строгим, поэтому здесь и возникает креативное пространство реализации стратегического ресурса у каждого преподавателя.

В заключении можно отметить несколько проблемных моментов современного этапа образования. Например:

- насколько применимы и универсальны в рамках компетентностного подхода рассмотренные выше образовательные технологии в их традиционном и инновационном вариантах?

- насколько возможно соблюдение провозглашенного ныне принципа непрерывности образования в условиях непрекращающегося его реформирования? Так, например, четвертый федеральный стандарт был принят без предварительных обсуждений и критического анализа предыдущих трех ФГОС;

- еще на уровне действия третьего стандарта, предполагающего большую свободу выпускающей кафедре формировать учебные планы, были отмечены нарушения объективного выбора необходимых дисциплин по конкретной профессии. Он мог быть изменен по ничтожным резонам (корпоративные интересы конкретной кафедры и др.), не масштабным с точки зрения профессиональной культуры будущего выпускника.

### Список литературы

1. Безрукова, В. С. Образовательные технологии: ориентиры для выбора / В. С. Безрукова. Текст: непосредственный // Директор школы. 1999. № 8. С. 26–30.
2. Климова, Г. П. Образовательные технологии: концептуальные подходы / Г. П. Климова, В. П. Климов. Текст: непосредственный // Современные тенденции и проблемы подготовки специалистов. Кемерово, 2000. С. 19–23.
3. Климова, Г. П. Педагогическое проектирование систем воспитания / Г. П. Климова, В. П. Климов. Текст: непосредственный // Акмеология общего и профессионального образования: материалы Региональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 14–15 марта 2006. Екатеринбург: Рос. проф.-пед. ун-т, 2006. С. 86–93.