
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
НАУЧНЫЙ ПОИСК И РЕШЕНИЯ XXI ВЕКА**

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
НАУЧНЫЙ ПОИСК И РЕШЕНИЯ XXI ВЕКА



Екатеринбург
РГПУ
2023

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
НАУЧНЫЙ ПОИСК И РЕШЕНИЯ XXI ВЕКА**

Монография

Под научной редакцией Л. М. Андрюхиной

Екатеринбург
РГППУ
2023

УДК [377.112:371.13]:378.01

ББК Ч448.988в

П 84

Авторы: А. В. Феоктистов (пп. 1.4–1.6), В. А. Федоров (введение, пп. 1.1–1.3, заключение), Л. М. Андрюхина (пп. 3.1, 3.3), Н. В. Ломовцева (п. 3.2), Н. В. Ронжина (п. 2.1), С. Л. Фоменко (п. 2.2)

Профессионально-педагогическое образование: научный поиск и решения XXI века: монография / А. В. Феоктистов, В. А. Федоров, Л. М. Андрюхина [и др.]; под науч. ред. Л. М. Андрюхиной. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 167 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0748-5

Представлены результаты научных исследований в области теории и практики профессионально-педагогического образования. Фокус внимания направлен на современное состояние и тенденции развития профессионально-педагогического образования в условиях конвергенции технологий и становления экономики знаний. Рассмотрены вопросы интегративного подхода в подготовке педагогических кадров, цифровой трансформации профессионального образования. Впервые представлены креативные антропопрактики и конвергентные модели профессионального и профессионально-педагогического образования.

Адресована преподавателям, студентам, научно-педагогическим и практическим работникам организаций системы профессионального образования.

УДК [377.112:371.13]:378.01

ББК Ч448.988в

Рецензенты: д-р пед. наук, проф., чл.-кор. Российской академии образования П. Ф. Кубрушко (ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет МСХА имени К. А. Тимирязева»); д-р пед. наук, доц. Н. В. Третьякова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0748-5

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2023

Введение

В 2020 г. отмечалось 100-летие профессионально-педагогического образования в России. Несмотря на богатый накопленный опыт, в современных изменяющихся условиях, связанных с ростом потребностей российской экономики в квалифицированных рабочих, специалистах среднего звена и профессионалах с высшим образованием, перед сферой профессионально-педагогического образования стоит острая необходимость определения перспектив и эффективных шагов дальнейшего развития подготовки кадров.

Новые вызовы в развитии профессионально-педагогического образования связаны с цифровой трансформацией образовательной среды, развитием новых моделей и форм организации конвергентного образования, поиском моделей педагогической подготовки специалистов для инновационных отраслей экономики. Важным фактором для развития профессионально-педагогического образования являются также инновационные проекты, реализуемые в среднем профессиональном образовании (СПО). Так, государственный экспериментальный проект «Профессионалитет», предполагающий путем кластерного взаимодействия образовательных организаций СПО и промышленных предприятий вовлечение последних в образовательный процесс, ставит новые задачи по подготовке педагогов профессионального обучения (наставников, мастеров производственного обучения, инструкторов и т. п.).

Обращением к этим новым аспектам в развитии профессионально-педагогического образования как раз и обусловлена актуальность научного исследования, представленного в данной монографии.

Авторский коллектив, продолжая исследования, начатые уральскими учеными, основывается на концептуальных положениях, разработанных в рамках научной школы «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России», созданной академиком Российской академии образования (РАО) Геннадием Михайловичем Романцевым. Профессионально-педагогическое образование понимается как сложная и многомерная система, имеющая свою историю и свои особенности, во многом определяемые уровнем разработки теоретико-методологических оснований, обоснованностью сценариев развития.

В интервью журналу «Вестник образования» Ольга Юрьевна Васильева, президент Российской академии образования, подчеркнула, что развитие образования должно опираться на науку, а педагогическая наука обязательно должна быть включена в систему научно-технологического развития страны. О. Ю. Васильева также говорила о том, что другим важным приоритетом является гуманизация и гуманитаризация образования. По ее мнению, гуманитаристика должна звучать во весь голос наравне с естествознанием и технологиями. Образно говоря, необходимо вернуться к очеловечиванию обучения и воспитания, а не увлекаться оценкой знаний, все дальше уходя от человека [37].

Принципы гуманизации образования, личностно ориентированный и субъектный подходы определяют педагогическую позицию авторов предлагаемого исследования и составляют базисную основу всех разделов монографии. Это находит выражение как в том, что профессиональное и профессионально-педагогическое образование рассматривается как инструмент повышения уровня человеческого капитала, его креативного потенциала, так и в поиске форм интеграции компетентностного и личностно ориентированного подходов, в пристальном внимании к психолого-педагогическим условиям становления и развития личности. Пониманию психологических закономерностей профессионального становления личности, особенностей профессионального самоопределения и профессионализации личности в немалой степени способствовали труды заслуженного деятеля науки РФ, члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) Эвальда Фридриховича Зеера и его научной школы.

В первой главе монографии раскрыты основные теоретико-методологические подходы, позволяющие представить профессионально-педагогическое образование как систему. Предпринята попытка осветить историю развития профессионально-педагогического образования, его роль и место в общественно-экономической системе и системе образования России; теоретико-методологические положения, объединяющие знания о роли и месте профессионально-педагогического образования в социуме и системе образования; концептуальную организационно-педагогическую модель развития профессионально-педагогического образования.

Вторая глава посвящена теоретико-методологическим вопросам профессионально-педагогического образования, актуализация которых связана с новыми контекстами социального развития, особенностями VUCA- и BANI-мира. В данной главе представлены философско-методологическое осмысление профессионально-педагогического образования как когнитивной и социокультурной системы, а также методология интегративного подхода в подготовке специалистов педагогического профиля в системе среднего профессионального образования.

В третьей главе монографии приводится анализ современных процессов в профессионально-педагогическом образовании, раскрываются современные конвергентные образовательные практики, анализируется опыт цифровой трансформации среднего профессионального образования, впервые исследуются возможности и условия реализации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании креативных антропопрактик, развивающих творческий потенциал студентов.

На современном этапе в России уже сложилась государственная система подготовки педагогов профессионального обучения – профессионально-педагогическое образование (ППО), которое является особым видом образования, значительно отличающимся от инженерно-технического и педагогического. Необходимость ППО как социально-педагогической системы обусловлена экономическими, политическими и культурными факторами.

Однако до сих пор осталась проблема признания ППО как самостоятельного вида образования, доминирующего в части комплектования образовательных организаций, реализующих подготовку рабочих и специалистов среднего звена педагогами профессионального обучения. Решение данной проблемы требует дальнейшего научного обоснования, что связано с развитием профессиональной педагогики, особенно в части теоретико-методологических основ ППО. Такая научная поддержка позволит по-новому (на современном уровне) взглянуть на систему профессионально-педагогического образования, дополнить его, и не только объяснить и разработать стратегию и тактику его дальнейшего развития, но и обоснованно оптимизировать практику этого перспективного вида образования.

Глава 1. ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Роль и место профессионально-педагогического образования в общественно-экономической системе и системе образования

Профессионально-педагогическое образование – это процесс формирования личности, способной к эффективному осуществлению подготовки человека к деятельности по конкретной профессии, к выполнению полного спектра профессионально-педагогических функций, а также к самореализации в профессиональной деятельности [122, с. 23]. Если понимать термин «профессионально-педагогическое образование» как результат, то он обозначает усвоенную человеком совокупность специальных знаний, умений и навыков, социально и профессионально важных качеств, позволяющих ему успешно работать в сфере профессионального образования [122, с. 23].

Система ППО входит в систему образования Российской Федерации – одного из наиболее крупных социальных институтов, который органически связан с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью общественной жизни.

Особенности профессионально-педагогического образования в сравнении с другими видами высшего профессионального образования, его сложность как объекта познания и управления, интенсивность изменений на современном этапе и потребности практики обуславливают высокую востребованность его научного обеспечения. Данное обеспечение возможно представить в виде комплекса связанных между собой и образующих единую систему взглядов на профессионально-педагогическое образование. Такое представление системы подготовки педагогов профессионального обучения необходимо и как основа формирования государственной политики Министерством просвещения Российской Федерации в области самостоятельного вида образования – профессионально-педагогического, и как теоретико-методоло-

гическая основа для планирования организации и координации научных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования, реализации полученных результатов в образовательной практике, а также для адаптации различных подходов к данному виду образования.

При этом любая инновационная деятельность практиков профессионально-педагогического образования может быть четко идентифицирована и соотнесена как с ориентиром с концепцией ППО, дополняя и детализируя ее положения.

Образование, являющееся обязательным атрибутом цивилизованного общества, можно определить как институт воспроизводства его духовных структур, находящийся в соответствующих отношениях с другими институтами. Характер данных отношений определяют, с одной стороны, педагогические взаимодействия, характерные для образовательных систем, с другой стороны, отношения социальные, отражающие состояние общества, экономики и государства. Поэтому развитие профессионально-педагогического образования неразрывно связано с движением всей образовательной системы страны, которое, в свою очередь, обусловлено общими целями и законами общественного развития.

В развитии государственной системы профессионально-педагогического образования России с 1920 г. по настоящее время выявлено *шесть этапов* [123]. Основанием выделения этих этапов послужили качественные изменения в организации и содержании ППО, происходящие как реакция на социально-педагогические условия в определенные периоды времени (изменения потребностей экономики, системы подготовки рабочих кадров и принятие различных решений, касающихся государственной политики в сфере образования).

Начало становления профессионально-педагогического образования относится к 1920 г. (*первый этап*), когда, исходя из признания необходимости широкого развития подготовки педагогов профессионального обучения, были приняты решения о создании сети учебных заведений, включающих в себя вузы, педагогические отделения при вузах и техникумах, курсы мастеров производственного обучения, а также курсы для переподготовки бывших преподавателей.

В 1920 г. открыто первое профессионально-педагогическое учебное заведение – технико-педагогический институт, на вечернюю фор-

му обучения в котором принимались лица с высшим специальным образованием. Учебный план этого института, рассчитанный на 6-месячный срок обучения, включал в себя более 30 общетехнических, специальных и психолого-педагогических дисциплин. Последние были представлены в незначительном количестве (экспериментальная психология, экспериментальная педагогика, история школ и методов воспитания и обучения и четыре методические дисциплины).

Стремительное развитие народного хозяйства в это время, ориентированное на индустриализацию и коллективизацию, стимулировало необходимость расширения сети учебных заведений начального профессионального образования, и, как следствие, обострило проблему преподавательских кадров. И уже в начале 1930-х гг. в стране насчитывалось 3 специализированных института и более 10 педагогических, реализующих программы подготовки педагогического персонала для системы начального профессионального образования. Однако, в 1937 г. в соответствии с решениями органов управления образованием все высшие специализированные педагогические учебные заведения были закрыты, а подготовку педагогов профессионального обучения сосредоточили в условиях краткосрочных форм обучения (от нескольких дней до 6 месяцев).

Прерывание последовательного развития системы ППО в 1930-х гг. связано с воздействием факторов экономического, политического и социально-педагогического происхождения. К их числу относятся следующие:

- изменение государственной образовательной политики, вызвавшей принятие решений об увеличении сети и численности контингента профессиональных учебных заведений, сокращении в них сроков обучения (в вузах – до 3–4 лет), организации нескольких приемов в учебное заведение в течение года и др.;

- слабая организационная и программно-методическая база ППО (отсутствие научно обоснованных квалификационных характеристик специалистов; нестабильность организационных форм профессионально-педагогических учебных заведений, учебных планов и программ; недостаток учебно-методической литературы и т. п.);

- недостаточное научное обеспечение развития системы ППО, приведшее к усилению эмпирических подходов в определении организационных форм и содержания подготовки педагогов профессионального обучения.

Последнее обстоятельство было вызвано, во-первых, дефицитом квалифицированных научно-педагогических кадров; во-вторых, неоднозначностью, противоречивостью оценок и позиций в центральном и региональных аппаратах управления образованием по вопросу о необходимости развития ППО, что не позволяло обеспечивать требуемой для этого финансовой и материальной поддержки.

В целом для этого сложного этапа развития ППО характерно то, что учебные заведения по подготовке педагогов профессионального обучения функционировали в основном от 1 года до 6 лет. Как следствие, они не могли существенно изменить ситуацию, вызванную недостатком профессионально-педагогических кадров в системе профессионального образования.

Осуществляемый же при этом поиск оптимальных организационных форм и содержания подготовки, протекающий в условиях новизны, сложности и теоретической неразработанности проблем ППО, сопровождался ошибками и просчетами. Тем не менее, полученный при их преодолении опыт несомненно важен для последующего развития ППО и подтверждает актуальность теоретико-методологического обоснования его организационно-педагогических основ.

Начало *второго этапа* развития профессионально-педагогического образования (1943 г.) связано с моментом открытия индустриально-педагогических техникумов. В их задачи входила подготовка мастеров производственного обучения, имеющих среднее специальное образование, психолого-педагогические познания и высокую квалификацию по рабочей профессии.

Необходимость открытия техникумов для специализированной педагогической подготовки мастеров производственного обучения была обусловлена недоукомплектованностью ими учебных заведений начального профессионального образования.

Уже в 1945 г. подготовка мастеров производственного обучения осуществлялась по 22 специальностям в 16 техникумах. При этом в студенты зачислялись лица, проявившие склонность к педагогической работе, имеющие 7-летнее образование и производственную квалификацию не ниже 3-го разряда. Содержание обучения составляли общеобразовательный (39,9 %), общетехнический (20,0 %), специальный (26,2 %) и педагогический (8,6 %) циклы дисциплин. Кроме того, обучение включало в себя производственное обучение, военную подготовку,

педагогическую и преддипломную практики и выполнение дипломного проекта. Выпускники были обязаны 5 лет проработать по специальности в учебных заведениях профессионального образования.

Помимо индустриально-педагогических техникумов в систему профессионально-педагогического образования на этом этапе вошли педагогические отделения, открытые при отраслевых вузах, выполняющие роль основной организационной формы подготовки преподавателей общетехнических и специальных дисциплин.

Дальнейшее развитие системы подготовки педагогов профессионального обучения на данном этапе связано с образованием структуры повышения квалификации педагогических работников учебных заведений профессионального образования (конец 1950-х гг.).

Начало *третьего этапа* развития профессионально-педагогического образования (1958 г.) обусловлено изменениями социально-педагогических условий и возрастающей потребностью развивающейся промышленности в рабочих, имеющих законченное среднее общее образование. Система же подготовки рабочих (начальное профессиональное образование), функционирующая на базе 7-летнего общего образования, осуществляла только профессиональную подготовку и такую задачу не решала. На преодоление данного противоречия была направлена программа реформы системы образования, изложенная в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» от 24 декабря 1958 г. [84].

Для объединения в средней школе общего и профессионального образования эта программа предполагала переход с 7-летнего на обязательное 8-летнее обучение. При этом предусматривалось несколько вариантов завершения среднего образования, обеспечивающих соединение обучения с производственным трудом:

- совмещение учебы в вечерней школе с работой на производстве (после получения первоначальной профессиональной подготовки);
- продолжение обучения в средней образовательной трудовой политехнической школе с производственным трудом;
- обучение в техникумах (на базе 8-летней школы).

В целях обеспечения унификации все учебные заведения системы профессионально-технического образования были реорганизованы в дневные и вечерние городские и сельские профессионально-технические училища, продолжительность обучения в которых составля-

ла от 1 года до 3 лет и от 1 года до 2 лет соответственно. Для успешной реализации в изменившихся условиях теоретического и производственного обучения в школах и училищах потребовалось расширить подготовку необходимых для этого преподавателей и мастеров производственного обучения. В связи с этим в 1959 г. открываются соответствующие новые факультеты в педагогических и отраслевых институтах. Вследствие данного процесса в 1962 г. в систему подготовки преподавателей общетехнических и сельскохозяйственных дисциплин вошли 123 вуза: 108 педагогических, 9 технических и 6 сельскохозяйственных. В результате был получен богатый опыт формирования организационно-педагогических основ подготовки педагогов профессионального обучения с высшим образованием, который ценен и в настоящее время как подтверждающий необходимость и возможность целенаправленной подготовки их на индустриально-педагогических и инженерно-педагогических факультетах в педагогических вузах и отраслевых вузах.

На третьем этапе развития профессионально-педагогического образования продолжалось также и расширение сети индустриально-педагогических техникумов (в 1965 г. насчитывалось 56 техникумов с контингентом студентов 39,9 тыс. чел.) и специальностей подготовки педагогов профессионального обучения. В 1970 г. такая подготовка велась в 13 вузах по специальностям 0577 Машиностроение, 1219 Строительство, 0315 Электроэнергетика с общим контингентом студентов около 7,5 тыс. чел. Важно отметить, что обозначенные специальности можно рассматривать в качестве аналога обсуждаемой в настоящее время идеи возможного выделения в направлениях высшего отраслевого образования «профилей», предусматривающих подготовку педагогов профессионального обучения.

Кроме того, распространенная практика привлечения к работе в профессиональных учебных заведениях инженерно-технических работников предприятий, не имеющих педагогической подготовки, стимулировала развитие системы повышения профессионально-педагогической квалификации. В 1966 г. создан Всесоюзный институт повышения квалификации инженерно-педагогических кадров со многими филиалами в регионах. С 1976 г. стали появляться факультеты повышения квалификации педагогов профессионального обучения при отраслевых вузах.

В эти же годы общетехнические факультеты педагогических вузов решали задачу подготовки учителей труда для общеобразователь-

ной школы. Это была некая промежуточная форма подготовки педагогов, существующая на стыке педагогического школьного и профессионально-педагогического образования.

Общетехнические и индустриально-педагогические факультеты педагогических институтов и инженерно-педагогические факультеты отраслевых вузов объединяла не только общность функций, выполняемых их выпускниками, но и близость проблем их подготовки. При этом большинство отраслевых вузов не имели педагогического потенциала, присущего педагогическим институтам, которые, в свою очередь, не обладали потенциалом, способным обеспечить высокий теоретический уровень специальной отраслевой подготовки. Но все они в силу сложившихся традиций и имеющейся материально-технической базы не могли осуществлять качественную подготовку по рабочим профессиям, являющуюся одной из главных особенностей подготовки педагогов профессионального обучения.

Таким образом, возникло противоречие между необходимостью подготовки преподавательских кадров для систем начального и среднего профессионального образования, сочетающих инженерное и педагогическое мастерство с высокой рабочей квалификацией, и невозможностью обеспечить такую подготовку в существующей системе профессионально-педагогического образования. На разрешение данного противоречия направлена идея создания специализированного института. Потребность в нем связана также с необходимостью обеспечения постепенного перехода к подготовке мастеров производственного обучения с высшим образованием.

В 1979 г. начинается *четвертый этап* развития ППО. Он связан с созданием специализированного профессионально-педагогического вуза – Свердловского инженерно-педагогического института (СИПИ), современное название которого «Российский государственный профессионально-педагогический университет», как наиболее целостной и органичной организационной формы подготовки педагогов профессионального обучения.

Открытие данного института было вызвано следующими переменами в системе образования страны:

- переход ко всеобщему среднему общему образованию и предоставление возможности получить такое образование в профессионально-технических училищах;

- бурное развитие техники и технологий, а значит и изменение содержания труда рабочих в промышленности и сельском хозяйстве.

Вышеперечисленные принципы и изменения и объясняют высокие требования к профессионально-педагогическим работникам в части педагогического мастерства, уровня теоретической и практической отраслевой (инженерной) подготовки и владения рабочей специальностью.

Данный этап характеризуется следующими организационными формами подготовки специалистов профессионального обучения с высшим образованием:

- инженерно-педагогический институт;
- инженерно-педагогические факультеты;
- инженерно-педагогические и агропедагогические отделения;
- инженерно-педагогические специализации при отдельных кафедрах отраслевых вузов (дополнительные к основной специальности);
- индустриально-педагогические и общетехнические факультеты педагогических институтов.

Кроме того, 74 индустриально-педагогических техникума продолжали подготовку мастеров производственного обучения.

Однако на 1 января 1987 г. уровень квалификации педагогических работников в начальном профессиональном образовании характеризовался следующими показателями: высшее образование было у 52,9 % преподавателей и мастеров производственного обучения (включая преподавателей общеобразовательных дисциплин), среднее профессиональное образование – у 38,5 %. Такая ситуация обуславливалась следующими причинами:

- ориентация определенной части руководителей системы образования в центральных органах управления и на местах на использование производителей в профессионально-педагогической деятельности;

- опережающие темпы роста системы начального профессионального образования по сравнению с темпами развития системы ППО, масштабы которой не обеспечивали подготовку необходимого количества педагогов профессионального обучения. Так, за период с 1981 по 1983 гг. общее количество учебных заведений начального профессионального образования возросло с 3684 до 7519 (т. е. в 2 раза). При этом контингент обучающихся этих учебных заведений увеличился с 1064 тыс. до 3728 тыс. чел. (т. е. в 3 раза);

- отсутствие должной научной поддержки (в основном, эмпирической) системы профессионально-педагогического образования (в одних случаях применялась схема подготовки «инженер + преподаватель», в других случаях педагогическое содержание обучения реализовывалось параллельно с инженерным (без интеграции их основных составляющих));

- недостаточное количество профилей подготовки педагогов профессионального обучения;

- невысокое качество подготовки педагогов, недостаточное для компетентного выполнения усложняющихся функциональных обязанностей, особенно подготовки по рабочей профессии, техническому творчеству и методике воспитательной работы;

- текучесть педагогических кадров в системе начального профессионального образования.

Отмеченные на данном этапе невысокие производительность и эффективность системы профессионально-педагогического образования, недостаточная развитость организационной структуры послужили причиной особого внимания к состоянию и перспективам ее развития. Так, в 1987 г. на специальном совместном заседании коллегий Госкомобразования и Госпрофобра СССР, посвященном обсуждению перспектив развития ППО, были приняты следующие стратегические решения:

1) организовать подготовку специалистов профессионального образования двух типов:

- с высшим образованием, способных выполнять функции преподавателя технических дисциплин и мастера производственного обучения (квалификация «инженер-педагог»);

- со средним образованием, способных выполнять функции мастера производственного обучения широкого профиля (квалификация «техник-мастер производственного обучения»);

2) подготовку специалистов с квалификацией «инженер-педагог» осуществлять в инженерно-педагогических вузах (по типу Свердловского инженерно-педагогического института) и на инженерно-педагогических факультетах технических вузов с планом приема не менее 200 чел.;

3) подготовку специалистов с квалификацией «техник-мастер производственного обучения» осуществлять в индустриально-педагогических техникумах;

4) сократить сроки обучения в инженерно-педагогических вузах (на факультетах) для лиц, имеющих среднее профессиональное образование по родственной специальности;

5) утвердить ведущим вузом в области инженерно-педагогического образования Свердловский инженерно-педагогический институт, создать на его базе учебно-методическое объединение для разработки учебных планов и программ, другой учебно-методической документации, обобщения и распространения педагогического опыта и т. п.;

6) с целью активизации научных исследований по проблемам инженерно-педагогического образования открыть аспирантуру в вузах, ведущих подготовку инженерно-педагогических кадров, и ходатайствовать перед Высшей аттестационной комиссией (ВАК) об открытии в Свердловском инженерно-педагогическом институте совета по защите диссертаций по педагогическим специальностям.

Чрезвычайная важность принятых решений для развития системы профессионально-педагогического образования подтверждается тем, что уже к началу 1990-х гг. в ее структуре было 2 инженерно-педагогических института, 38 инженерно-педагогических факультетов вузов, 68 индустриально-педагогических техникумов и сеть институтов повышения квалификации.

Однако этого было недостаточно для удовлетворения потребности начального профессионального образования в специалистах, имеющих профессионально-педагогическое образование. Всего же на 1 января 1990 г. высшее образование имели 89,8 % преподавателей общетехнических и специальных дисциплин, в том числе инженерно-педагогическое было лишь у 8,3 % из них. Следовательно, большинство преподавателей не получили необходимую психолого-педагогическую подготовку. Среди мастеров производственного обучения только каждый пятый имел высшее образование, в том числе у 3,3 % из них было инженерно-педагогическое образование, и лишь 20 % мастеров были выпускниками индустриально-педагогических техникумов.

События *пятого этапа* развития профессионально-педагогического образования (начало в 1992 г.) связаны с реализацией принятых на государственном уровне решений о развитии подготовки педагогов профессионального обучения.

Свердловский инженерно-педагогический институт в это время преобразован в Уральский государственный профессионально-педагогический университет (УГППУ), и на его базе создано Учебно-мето-

дическое объединение по профессионально-педагогическому образованию. Также открыта новая научная специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

Для подготовки профессионально-педагогических работников с высшим образованием в это время выделена специальность «Профессиональное обучение», с 2000 г. – «Профессиональное обучение (по отраслям)». При этом экспериментально организована подготовка по многоуровневой системе «бакалавр – дипломированный специалист – магистр».

Инженерно-педагогическое образование таким образом трансформировано в профессионально-педагогическое. Наряду с этим разработаны и реализованы государственные образовательные стандарты первого поколения, в которых предусмотрены новые квалификации педагогов профессионального обучения («агроном-педагог», «модельер-педагог», «дизайнер-педагог» и др.), присваиваемые выпускникам до 2000 г. Для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование, с 2000 г. утверждено обобщенное наименование квалификации «педагог профессионального обучения», которое однозначно определяет сферу деятельности специалиста и является интегрированным и целостным. Начальное же профессиональное образование передано на управление в регионы.

Шестой, современный этап развития ППО начинается с 2012 г. Система ППО на этом этапе включает в себя профессионально-педагогический университет (РГППУ), инженерно-педагогический институт, инженерно-педагогические факультеты, профессионально-педагогические и профессиональные колледжи (техникумы), институты и факультеты повышения квалификации.

На этом этапе упразднена система начального профессионального образования. Подготовка по рабочим профессиям передана среднему профессиональному образованию, которое вследствие этого стало уровневым. Кроме того, СПО передано на управление в регионы.

Таким образом, анализ становления и развития ППО позволяет отметить следующее:

1) профессиональное образование и определяющее его качество ППО рассматриваются как социально-педагогические детерминанты, задающие вектор и темпы социально-экономического, идейно-политического и культурно-бытового прогресса страны;

2) возникновение, становление и развитие ППО востребовано, прежде всего, потребностями системы профессионального образования в педагогах профессионального обучения;

3) ведущая для ППО идея интеграции отраслевой и психолого-педагогической подготовки позволяет подготавливать профессионально мобильного специалиста;

4) требования к педагогу профессионального обучения изменялись в соответствии с запросами профессионального образования и производства;

5) логика развития ППО в советское время в основном подчинялась административно-командным решениям, и только изменение социально-экономических и социально-педагогических условий в 1992–2012 гг. позволило ускорить процессы его развития, сделать более прогнозируемым, управляемым и научно обоснованным.

Далее будут рассмотрены социально-экономические и социально-педагогические факторы, определяющие развитие профессионально-педагогического образования.

1.2. Социально-экономические и социально-педагогические факторы, определяющие развитие профессионально-педагогического образования

Условия развития профессионально-педагогического образования, его результативность и эффективность в значительной степени определяются общественно-политическими и социально-экономическими процессами в обществе.

К обозначенным факторам относятся возникновение рынка труда и рынка рабочей силы; цифровизация экономики и образования; развитие сферы услуг; падение в обществе престижа профессий в некоторых актуальных для общества отраслях экономики и усиление потребности в новых профессиях; регионализация образования и децентрализация управления им; инновации в профессиональном образовании, связанные с либерализацией содержания образования, использованием новых образовательных технологий, форм обучения и т. д.

С появлением рынков труда и рабочей силы профессиональная квалификация человека становится главным условием обеспечения приемлемого уровня его жизни. Кроме того, в условиях динамизма рынка труда важное значение имеет *профессиональная мобильность*

и *транспрофессионализм* в выбранной области деятельности. И первое, и второе создают объективные предпосылки необходимости повышения качества подготовки специалистов в системе профессионально-педагогического образования и ставят перед ней новые задачи: формирование профессиональной мобильности выпускников путем расширения области их знаний, навыков, умений, компетенций; привлечение для обучения способных к профессионально-педагогической деятельности отраслевых специалистов, по разным причинам меняющих профессию; переподготовка и повышение квалификации незанятого населения.

Экономическое развитие государства сопровождается процессом интеллектуализации труда, появлением у человека возможностей заниматься предпринимательством, совмещать его с менеджерскими функциями. Все это приводит к изменениям в производственной сфере и сфере услуг, которые являются потребителями выпускников системы профессионального образования, а значит, и косвенными потребителями выпускников системы профессионально-педагогического образования. В связи с этим при подготовке педагогов профессионального обучения необходимо принимать во внимание некоторые новые тенденции.

Наблюдаемые в различных хозяйственных отраслях изменения, связанные с переносом нагрузки с больших предприятий на средние и малые (как государственные, так и негосударственные), обусловили появление новых кадровых задач, эффективность решения которых зависит от деятельности педагогов профессионального обучения. К ним относятся задачи обеспечения условий, во-первых, подготовки предпринимателей и менеджеров различного уровня (в промышленности, сельском хозяйстве, медицине и т. п.), во-вторых, подготовки работников, имеющих особую ценность на малых предприятиях, способных профессионально выполнять функции, относящиеся к разным профессиям. Кроме того, развитие высокотехнологических производств и процессов невозможно без повышения уровня образования занятых в них рабочих и специалистов среднего звена, без регулярного профессионального обучения профессиям и специальностям, связанным с изменяющимися производствами и процессами.

С фактором динамичного развития производственной сферы и сферы услуг также сопряжен процесс расширения информатизации

и цифровых технологий. При развитии профессионально-педагогического образования важно учитывать следующие вызванные этим процессом обстоятельства:

- возникновение новых профессий, формирование списка пятидесяти наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, которые требуют среднего профессионального образования;
- изменение и расширение профессиональных функций в традиционных профессиях в связи с происходящей их цифровизацией;
- исчезновение части традиционных профессий, обусловленное автоматизацией соответствующих профессиональных функций на основе цифровых технологий.

Таким образом, изменения, диктуемые развитием производственной сферы и сферы услуг, позволяют прогнозировать динамику потребности в профессионально-педагогических работниках. Это видно из сокращения потребности в педагогах профессионального обучения для подготовки рабочих по специальностям, традиционным для крупной промышленности и предприятий военно-промышленного комплекса. Также прогнозировать динамику позволяет рост потребности в педагогах профессионального обучения для подготовки работников малых предприятий, в том числе нетехнического профиля, и рабочих высокой квалификации всех специальностей.

Значимым фактором для развития подготовки педагогов профессионального обучения является *регионализация образования и децентрализация управления им*. Появилась частичная финансовая самостоятельность образовательных учреждений, свобода в выборе профессий и квалификаций для реализации подготовки по ним, в создании учебных планов и программ, в определении количества обучаемых.

Отметим, что эффективность реализации данных свобод в деятельности системы профессионального образования во многом зависит от качества профессионально-педагогического образования. В его задачи в создавшихся условиях необходимо включать подготовку педагогов профессионального обучения, способных принимать решения в сфере развития и функционирования профессионального образования на конкретных территориях и умеющих обеспечить необходимую для этого поддержку методического и учебно-методического характера.

Также важным фактором для развития подготовки педагогов профессионального обучения являются *инновационные проекты, реа-*

лизуемые в среднем профессиональном образовании. Так, государственный экспериментальный проект «Профессионалитет», предполагающий путем кластерного взаимодействия образовательных организаций СПО и промышленных предприятий вовлечение последних в образовательный процесс, ставит новые задачи по подготовке педагогов профессионального обучения (наставников, мастеров производственного обучения, инструкторов и т. п.). Эти педагоги призваны реализовать образовательный процесс для студентов организаций СПО на базе предприятий (применение формата дуального обучения). По сути, осуществление данного проекта для системы ППО означает появление нового крупного стейкхолдера, которого, несмотря на развитость внутрифирменной профессиональной подготовки на производстве, ранее не принимали во внимание.

Рассмотренные выше факторы относятся к внешним. Их влияние на развитие профессионально-педагогического образования неразрывно связано с действием факторов, присущих самой образовательной системе и обусловленных образовательной парадигмой, в основу которой положена ориентация на интересы человека. Так, воздействие *фактора гуманизации* на профессионально-педагогическое образование проявляется в нескольких направлениях:

- в проектировании образовательно-профессиональных программ с включением в них блока дисциплин, обеспечивающих общекультурное развитие личности;
- предоставлении студентам возможности выбирать для изучения широкий спектр дисциплин, касающихся различных видов деятельности в избранной профессиональной сфере;
- в обеспечении возможности человеку достаточно свободно (с минимальными затратами) формировать свою образовательную траекторию, «входить» в образовательный процесс и «выходить» из него как на разных уровнях подготовки (по вертикали), так и при переходе на смежные специализации (по горизонтали).

При определении путей развития профессионально-педагогического образования необходимо учитывать процессы, связанные с появлением и расширением сети негосударственных образовательных организаций различного уровня. Благодаря этим организациям для педагогов профессионального обучения на рынке труда появляются новые рабочие места. Кроме того, данные организации могут выступать

коммерческими заказчиками специалистов, подготовленных в системе профессионально-педагогического образования на внебюджетной основе.

Отметим, что либерализация содержания обучения расширяет свободу выбора при разработке образовательных программ и формировании учебных планов. Данное обстоятельство особенно важно в ситуации возрастания роли послевузовского и дополнительного профессионально-педагогического образования, стимулируемого перманентными изменениями содержания обучения в профессиональном образовании. Такие изменения выступают детерминантами постоянного повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических работников, т. е. непрерывности профессионально-педагогического образования. С этим же фактором связана необходимость развития в системе профессионально-педагогического образования индивидуализированного обучения, когда содержание подготовки во многом определяется потребностями конкретного специалиста профессионального обучения (заказчика).

Что касается *предоставленных научно-педагогическим коллективам прав на создание авторских технологий и проведение педагогических экспериментов*, то они в известной степени влияют на демократизацию профессионально-педагогического образования и дают дополнительные возможности для развития учебно-воспитательного компонента. И это еще один фактор, который связан с повышением требований к качеству профессиональной подготовки в учебных заведениях профессионального образования. В связи с этим необходимо обеспечение качества подготовки педагогов профессионального обучения в условиях происходящих в России динамичных социально-экономических, научно-технических и профессиональных изменений. А ее реализация связана с созданием и применением эффективных систем управления качеством профессионально-педагогического образования.

Уровень и качество профессиональной и общеобразовательной подготовки, реализуемой в системе среднего профессионального образования, происходящее при этом становление и саморазвитие личности обучающегося находятся в прямой зависимости от уровня профессионально-педагогической квалификации специалистов профессионального обучения, осуществляющих учебно-воспитательный процесс. При этом значимость квалификации и мобильности таких специалистов постоянно возрастает.

Поэтому реализуемые на современном этапе изменения содержания подготовки в системе профессионального образования, применение в учебном процессе новых педагогических технологий, перенос подготовки по рабочей профессии из традиционных профессионально-технических училищ на соответствующий уровень среднего профессионального образования (в том числе с применением элементов дуального обучения) формируют потребность в качественном кадровом обеспечении. Это определяет формирование данной системы как один из главных факторов развития профессионально-педагогического образования.

1.3. Роль системы профессионально-педагогического образования в решении проблем среднего профессионального образования

Среднее профессиональное образование, выполняя задачу создания условий для реализации адекватной современным требованиям профессиональной и общеобразовательной подготовки человека, находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации специалистов профессионального обучения. Так, переход на региональное финансирование обусловил *децентрализацию управления СПО и автономность в принятии решений* (кого готовить и как готовить (профессии, специальности, квалификации, учебные планы и учебные программы)). Принимать такие решения и разрабатывать документацию должны профессионально-педагогические работники и организаторы образования на местах (к сожалению, большинству из них не хватает квалификации для этого). Повсеместно возникает противоречие между предложенной свободой в принятии решений и неумением воспользоваться этой свободой. Профессионально-педагогическое образование нацелено на разрешение данного противоречия.

Динамичное развитие производственной сферы и сферы услуг обостряет *проблему кадрового обеспечения* данных сфер, которую можно назвать квалификационной. Ее решение требует соответствующего развития СПО и, следовательно, профессионально-педагогического образования. Система профессионального образования не успевает адекватно реагировать на изменения, происходящие на рынке труда, по причине недостаточного профессионально-педагогического уровня квалификации педагогических кадров. Обнаруживается противоречие меж-

ду требованиями государства, системы СПО и производства, предъявляемыми к профессиональному уровню педагогов профессионального обучения и существующим уровнем их квалификации. Обеспечить подготовку профессионально-педагогических кадров требуемого уровня квалификации призвана система профессионально-педагогического образования.

Динамичные изменения рыночных отношений входят в противоречие с консерватизмом образовательных систем, занимающихся подготовкой и переподготовкой кадров, который порожден следующим:

а) люди, профессионализация которых происходила в рамках иных, более привычных и относительно стабильных (несовременных, с нынешней точки зрения) условий;

б) нехватка работников, способных к инновационной деятельности, которые крайне необходимы в условиях создания инновационной учебно-программной документации без центральных инструкций;

в) отсутствие капитальных вложений для модернизации учебной и учебно-производственной базы.

Данное противоречие в состоянии разрешить система профессионально-педагогического образования.

Накопились противоречия и проблемы в формах, методах и содержании профессионального и профессионально-педагогического образования. *Изменилась парадигма профессионального образования, в основу которой положен компетентностный подход*, предусматривающий личностную ориентацию образования (антропоцентрический принцип) или гуманизацию (проявление этого принципа). Данный подход подразумевает следующее:

- свобода в определении содержания среднего профессионального и профессионально-педагогического образования (формирование основных образовательных программ, дидактического сопровождения и другой документации организации), причем либерализация содержания СПО несомненно влияет и на содержание ППО;

- вариативность содержания образования (обязательные и элективные дисциплины);

- интегративность и преемственность содержания;

- гуманитаризация содержания образования;

- актуализация содержания образования (углубление взаимосвязи теоретического и практического обучения);

- активизация обучения за счет современных образовательных технологий;
- свобода в выборе образовательных технологий, создание авторских (индивидуальных) методических систем, принятие самостоятельных педагогических решений;
- либерализация форм обучения, возникновение негосударственных образовательных учреждений, реализующих новые образовательные запросы граждан, и требующие новых профессионально-педагогических квалификаций.

Таким образом, компетентностный подход требует нового содержания образования, направленного на формирование профессионально-педагогической компетентности педагогов и мастеров профессионального обучения – выпускников системы ППО.

Спрос и предложение на рынке труда и рабочей силы во многом определяются эффективностью работы системы профессионально-педагогического образования, роль которой состоит в следующем:

- обеспечение профессиональной мобильности выпускников среднего профессионального образования (транспрофессиональность) путем формирования определенного уровня профессиональной компетентности;
- привлечение в систему ППО способных к профессионально-педагогической работе отраслевых специалистов, по разным причинам меняющих профессию;
- участие в решении проблем подготовки, переподготовки незанятого населения и повышения квалификации.

Как видим, новые потребности системы среднего профессионального образования в профессионально-педагогических работниках обусловливаются, с одной стороны, изменяющимися социально-экономическими условиями, характеризующимися развитием технологий в народнохозяйственных отраслях, а с другой стороны, запаздыванием оперативного реагирования системы образования на эти изменения.

1.4. Основные проблемы и противоречия современного состояния профессионально-педагогического образования

Выделение проблем и противоречий, сопровождающих развитие профессионально-педагогического образования, необходимо для оптимального выбора стратегии его дальнейшего развития с учетом прошлого опыта.

Возникновение и становление профессионально-педагогического образования было обусловлено, прежде всего, потребностями начального и среднего профессионального образования в педагогах профессионального обучения. Поэтому, как показал анализ научных работ и образовательной практики, развитие профессионально-педагогического образования происходило в условиях существования *следующих проблем*:

- несоответствие актуального уровня профессионализма современных педагогов профессионального обучения требованиям государства, общества и экономики, которое особенно проявилось в связи с изменениями условий на рынке труда;
- недостаточность масштабов подготовки педагогов профессионального обучения и, как следствие, дефицит квалифицированных специалистов в системе профессионального образования страны;
- несовершенство управления качеством профессионально-педагогического образования;
- отсутствие последовательности в государственной политике создания и развития системы профессионально-педагогического образования по ряду непривлекательных для человека, но актуальных для общества профессий некоторых отраслей экономики и соответствующих им профессионально-педагогических специализаций (профилей).

Перечисленные проблемы имеют социально-педагогическую природу, определяют ключевое противоречие между возрастающими потребностями личности и общества в повышении эффективности и качества профессионально-педагогического образования, с одной стороны, и возможностями системы профессионально-педагогического образования обеспечить реализацию данных потребностей, с другой стороны. В свою очередь это может конкретизироваться *следующими противоречиями*:

- между потребностью в насыщении системы среднего профессионального образования, отвечающей за подготовку рабочих и специалистов среднего звена, высококвалифицированными специально подготовленными педагогами профессионального обучения и недостаточным масштабом такой подготовки в существующей системе профессионально-педагогического образования;
- между необходимостью обеспечить подготовку педагогов профессионального обучения в изменяющихся социально-экономических

условиях и слабыми возможностями сложившейся системы профессионально-педагогического образования гибко и быстро реагировать на воздействия внешних факторов;

- между возросшими требованиями к качеству профессионально-педагогического образования и реализуемыми в управлении образовательными системами автономными, несистемными мерами и одноаспектными подходами, направленными на повышение качества образовательных процессов.

Отмеченные противоречия вызваны оказываемым на систему профессионально-педагогического образования воздействием экономических, социальных и культурных факторов. Эти внешние факторы, в свою очередь, являлись причиной возникновения внутренних противоречий. При этом следует отметить, что внешние факторы и отмеченные противоречия не просто ускоряли или замедляли процесс функционирования и развития профессионально-педагогического образования, но и в определенных случаях являлись причиной изменения основного направления тенденций его развития.

Однако сам социально-экономический прогресс в значительной мере зависит от мобильности системы образования, от ее возможности быстро адаптироваться и передавать новые знания. В связи с этим возникают следующие противоречия: *между достижениями в сфере экономики, политики, культуры и инертностью системы образования, призванной осваивать и распространять эти достижения; демократическими процессами, происходящими в обществе, и авторитарными методами управления образованием; воздействием различных факторов на формирование личности и слабой координацией деятельности образовательных организаций и социальных институтов; требованиями, предъявляемыми к качеству подготовки кадров, и его реальным уровнем и т. п.*

Очевидно, что реформы в системе среднего профессионального образования (введение уровневой подготовки, автономизация управления образовательными организациями; регионализация содержания образования в сочетании с выполнением государственных образовательных стандартов; изменение профессионально-квалификационной структуры будущих рабочих и специалистов среднего звена) неосуществимы без соответствующей подготовки профессионально-педагогических кадров, уровень профессионально-педагогической квали-

фикации которых является одним из определяющих факторов указанных изменений. В действительности же уровень образования обучающего персонала системы не соответствует не только предполагаемым реформам, но и требованиям современного рынка труда. Поэтому проявляется еще одно *противоречие между предъявляемыми требованиями к подготовке педагога профессионального обучения и реальным образовательным уровнем работающего в настоящее время профессионально-педагогического персонала.*

Выделенные проблемы и противоречия являются социально-педагогическими, поскольку возникают вследствие взаимодействия социально-экономических процессов и профессионально-педагогического образования. В связи с этим очевидна объективно обусловленная потребность в дальнейшем развитии системы профессионально-педагогического образования, которое в современных условиях развития государства должно качественно измениться, стать адекватным социально-экономическим условиям, обеспечить рост экономики и удовлетворение новых запросов человека и общества.

1.5. Организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования

Организационно-педагогические основы профессионально-педагогического образования рассматриваются как исходные, базовые его положения, включающие в себя взаимосвязанные структурно-управленческие и содержательно-технологические идеи, принципы и условия (содержание, методы и технологии), обеспечивающие достижение образовательных целей и реализацию потребностей личности и общества.

Получение образования осуществляется в образовательных организациях, которые в состоянии содержательно, методически и материально-технически обеспечить его уровень, определяемый соответствующими государственными образовательными стандартами.

Система ППО охватывает более 50 колледжей и 107 высших учебных заведений, которые готовят педагогов и мастеров производственного обучения. Высшее ППО представлено двумя специализированными профессионально-педагогическими вузами (Российским государственным профессионально-педагогическим университетом, Крымским инженерно-педагогическим институтом), специализированными

факультетами и кафедрами вузов. Факультеты и кафедры ориентированы на подготовку педагогов профессионального обучения для образовательных организаций среднего профессионального образования. Специализированные вузы призваны обеспечить подготовку более универсальных выпускников, совмещающих функции как мастера, так и преподавателя. Кадры высшей квалификации подготавливаются в магистратуре, аспирантуре и докторантуре. Продолженное послевузовское образование осуществляется через институты и факультеты повышения квалификации. Обучение в организациях системы ППО проводится в очной, очно-заочной, заочной формах. Система построена на принципах непрерывности, преемственности, уровневости и многоступенчатости профессионального образования. Это позволяет реализовывать схемы сокращенного обучения при переходе от среднего к высшему ППО. Высшее ППО может быть получено при очном последовательном обучении по образовательным программам бакалавриата (4 года), магистратуры (2 года) и аспирантуры (3 года).

Помимо моноподготовки педагогов профессионального обучения (интеграция в образовательной программе отраслевой и психолого-педагогической составляющих), существуют также эклектические схемы. Они сохраняют черты простой аддитивности: либо высшее отраслевое образование с добавленной психолого-педагогической подготовкой; либо педагогическое образование, дополненное отраслевой подготовкой. Любая из таких комбинаций не позволяет оптимально сформировать органичное сочетание качеств педагога профессиональной школы и рабочего высокой квалификации, интеграцию психолого-педагогической и отраслевой технологической подготовки, однако полностью отказываться от таких форм подготовки не следует.

Направление «Профессиональное обучение (по отраслям)» высшего ППО конкретизировано в образовательных программах 27 его отраслевых разновидностей, каждая из которых реализуется через свои профилизации. Перечень отраслевых разновидностей ППО и их профилизаций является открытым и может изменяться, отражая существующую профессионально-квалификационную структуру среднего профессионального образования. С учетом того, что многие отраслевые разновидности ППО в пределах направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» имеют большие отличия по содержанию подготовки (важная особенность), целесообразно каждой из них придать

статус направления. И уже эти направления можно будет объединить в укрупненную группу направлений «Профессиональное обучение».

Квалификационная структура высшего ППО предусматривает следующее:

- присвоение выпускникам квалификации «бакалавр» по соответствующей отраслевой разновидности направления «Профессиональное обучение (по отраслям)»;
- присвоение квалификации «магистр» по данному направлению;
- присвоение квалификации «исследователь», «преподаватель-исследователь» по направлению «Образование и педагогические науки».

Цели, задачи и концептуальные идеи развития профессионально-педагогического образования. Исходя из роли профессионально-педагогического образования в решении социальных и экономических проблем страны в современных динамично изменяющихся условиях, можно определить цель его развития. Это обеспечение условий для эффективной подготовки педагогов профессионального обучения всех структур, связанных с профессиональным образованием и профессиональным обучением, и для формирования личности, подготовленной к самореализации в сфере профессионального образования в соответствии с ее способностями, потребностями и запросами.

Задачей профессионально-педагогического образования является формирование разносторонней и постоянно развивающейся общественно значимой личности, готовой к эффективной деятельности в качестве педагога профессионального обучения. Решение этой задачи:

- удовлетворит потребности личности на любой стадии профессионального пути (непрерывное, преемственное образование);
- обеспечит профессиональное становление педагога (профессиональная преадаптация, профессиональная ориентация и переориентация, профессиональное обучение, профессиональная адаптация (интернатура [97]));
- создаст предпосылки саморазвития личности.

Цели и задачи профессионально-педагогического образования определяют его направленность на удовлетворение потребностей личности, общества, системы профессионального образования и самой системы профессионально-педагогического образования. Очевидно, что гарантом качества удовлетворения таких потребностей должен выступать единый научный фундамент развития профессионально-педагогической образовательной системы.

Систематизация научного и педагогического опыта становления профессионально-педагогического образования, а также опытно-экспериментальная работа позволяют сформулировать основные теоретические положения его развития и подтверждают его востребованность и эффективность как средства сбережения и развития материальных и духовных ценностей общества, резерва своего совершенствования и условия всестороннего развития человека.

Данные положения, определяющие качество деятельности современной образовательной системы, разработаны с учетом личностной ориентации профессионально-педагогического образования, в основу которого поставлены его соответствие научно-технологическому и организационно-управленческому уровням и вызовам развития современного производства и современной сферы услуг, его гуманизация, демократизация и непрерывность, а именно:

- соответствие научно-технологическому и организационно-управленческому уровню и вызовам развития современного производства и современной сферы услуг, понимаемое как оперативное («на ходу») перестраивание содержания и форм организации образовательного процесса в теснейшей связи с трендами и процессами, разворачивающимися в экономике страны и мира;

- гуманизация профессионально-педагогического образования, понимаемая как смена его технократических целей, подчиняющих человека общественным интересам и производству, на гуманистические цели, обеспечивающие профессиональное становление и развитие личности согласно ее способностям, потребностям и запросам;

- демократизация профессионально-педагогического образования, подразумевающая переход от единообразной, жестко централизованной системы организации обучения к созданию условий, способствующих наиболее полному раскрытию возможностей и способностей каждого субъекта обучения (учебного заведения, преподавателя и студента);

- непрерывность профессионально-педагогического образования, направленная на создание условий для постоянного, на протяжении всей жизни, творческого обновления и совершенствования каждого человека независимо от возраста, обеспечивающих опережающий уровень его развития по отношению к уровню развития образования и производства.

Представленные далее идеи направлены на удовлетворение интересов человека и, в конечном счете, имеют гуманистическую основу.

Идея гуманизации профессионально-педагогического образования определяет направленность его процесса и результата на развитие и самоутверждение личности для обеспечения ее социальной устойчивости и социальной защиты путем самореализации в сфере профессионально-педагогической (или иной) деятельности. При этом должны формироваться мировоззрение личности и ее потребность в реализации себя в различных жизненных сферах.

Идея демократизации профессионально-педагогического образования дополняет идею гуманизации и предполагает прежде всего установление нормальных отношений между обществом, государством и учебными заведениями, между руководителями и профессорско-преподавательским составом, между преподавателями и студентами, а также между студентами.

Следующая из особенностей развития профессионально-педагогического образования относится к уровню его отношений с «потребителями» его выпускников, которыми являются система среднего профессионального образования, а также сама система ППО. Следовательно, его развитие должно происходить с учетом прогнозов развития системы профессионального образования (и опосредованно через нее), а также перспектив развития производств тех хозяйственных отраслей, для которых в этих системах готовятся кадры. В этом же ряду необходимо учитывать и прогноз развития собственно системы профессионально-педагогического образования. При подготовке педагогов профессионального обучения учет данных процессов предусматривает *идея непрерывности профессионально-педагогических образования*.

Таким образом, для обеспечения уровня развития профессионально-педагогических работников, опережающего уровни развития среднего профессионального образования (первое опережение) и производства (второе опережение), система непрерывного профессионально-педагогического образования должна предусматривать переход от обучения человека к его самообучению. Учебно-воспитательную работу при этом необходимо выстраивать как постоянно развивающийся динамичный процесс, следующий новым направлениям в педагогической и отраслевой науках, в образовательной практике и на производстве.

Принципы развития профессионально-педагогического образования. Влияние гуманизации, демократизации и непрерывности на совершенствование профессионально-педагогического образования раскрывается и конкретизируется в совокупности принципов его функционирования и развития. При этом принципы выступают одновременно и как центральное понятие, являющееся продуктом абстрагирования, обобщающим и распространяющим какое-либо положение на все явления в области профессионально-педагогического образования, и, по преимуществу, как императив, предписание к деятельности.

Принцип гуманитаризации предполагает гуманитаризацию, прежде всего, содержания профессионально-педагогического образования. Под этим подразумевается не только изменение удельного веса гуманитарных дисциплин в учебных планах. Действующие учебные планы и программы необходимо ориентировать на формирование у педагога профессионального обучения системы знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых специалисту для успешного выполнения социальных и профессиональных функций.

Очевидно, что продуктивное выполнение любой профессиональной деятельности требует развития определенных свойств, качеств, способностей личности, которые в прежнем, традиционном содержании обучения формулируются расплывчато. А для профессионально-педагогической деятельности, связанной с межличностными взаимоотношениями и взаимодействием, личностные качества приобретают первостепенное значение.

В настоящее время такие качества педагога профессионального обучения, как его общая и профессиональная культура, убежденность, патриотизм, нравственность, коммуникативность и эмоциональное богатство, активно востребуются педагогической практикой. При этом для последней характерно развитие новых форм и методов обучения и воспитания, значительно опережающих перестройку и обновление содержания профессионально-педагогического образования. Следовательно, при проектировании содержания профессионально-педагогического образования необходимо предусматривать возможности формирования социально и профессионально важных качеств личности (нравственной, эстетической, этической, информационной, технической и экологической культуры личности). Перечисленные качества отражают формирование от-

ношения педагога профессионального обучения к себе, другим людям и обществу, производству, природе, государству и т. д.

Принцип фундаментализации, также развивающий идею гуманизации профессионально-педагогического образования, регулирует соотношение теоретической, общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения и расширение профиля их профессиональной и технологической подготовки. Его реализация связана с отбором содержания по каждому виду подготовки и структурированием его организации для осуществления образовательного процесса по уровням и ступеням профессионально-педагогического образования.

Базисом научно обоснованного содержания подготовки педагогов профессионального обучения являются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы). При их разработке необходимо учитывать специфику профессионально-педагогического образования как самостоятельного вида образования с особой социальной ориентировкой, которая заключается в следующем:

- две профессиональных подготовки специалиста – психолого-педагогическая (общая для всех педагогов) и отраслевая (получаемая специалистами определенной отрасли, для которой подготавливается педагог профессионального обучения);
- обязательное производственно-технологическое обучение (обучение по рабочей профессии);
- большое количество отраслевых разновидностей (27) в рамках одного направления «Профессиональное обучение (по отраслям)», отличающихся друг от друга по содержанию отраслевой подготовки в той же мере, в которой различаются направления соответствующих отраслей.

В целом подготовка специалистов в системе ППО состоит в формировании обобщенных способов выполнения профессиональной деятельности, где в приоритете не знания как таковые, а интегративные умения по решению профессиональных задач. Каждое такое умение является комплексом знаний, навыков и свойств личности (компетенций), позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность.

Таким образом, эффективное формирование содержания профессионально-педагогического образования на уровне учебного плана или учебного материала конкретного занятия представляется невоз-

можным без задействования процессов интеграции психолого-педагогических, отраслевых и производственно-технологических знаний. Это отражено в следующей структуре циклов дисциплин: гуманитарные и социально-экономические; математические и естественнонаучные; общие психолого-педагогические и общепрофессиональные отраслевые; специальные психолого-педагогические и отраслевые; технологические по профессии отрасли (производственная подготовка).

В содержании циклов необходимо предусматривать их направленность на формирование готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности, следовательно, раскрывать и обеспечивать взаимосвязь и взаимодействие законов педагогики и законов производства. Предметными знаниями при этом становятся отраслевые как носители законов развивающегося производства, а педагогические знания являются методологическими, дающими возможность применять производственную подготовку специалиста в его практической деятельности.

Основываясь на идее гуманизации, принцип деятельностной направленности обеспечивает формирование способностей педагога профессионального обучения к активной профессионально-педагогической деятельности во всех ее формах. Значение знаний как важнейшей цели образования не отменяется, но они становятся одним из компонентов формирования деятельности. Эффективность выполнения будущей работы определяется опытом продуктивной деятельности, приобретенным специалистом за время обучения. Поэтому образовательный процесс необходимо ориентировать на подготовку педагога профессионального обучения к выполнению именно реальной профессионально-педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая деятельность является интегративной, включающей в себя психолого-педагогический, специальный отраслевой и производственно-технологический (рабочий) компоненты. Такую деятельность, в зависимости от целей и объектов, на которые она направлена, можно представить как совокупность конкретных видов деятельности: профориентации и профадаптации учащихся среднего профессионального образования; диагностики их профессиональной подготовленности, воспитанности и психического развития; проектирования учебно-воспитательного процесса; его дидак-

тического и методического оснащения; инженерно-технологической деятельности; осуществления учебно-воспитательного и учебно-производственных процессов и т. д.

Отмеченные виды деятельности направлены на решение профессионально-педагогических задач. Их особенностью является вариативность, обусловленная многозначностью педагогических ситуаций и индивидуально-типологическими особенностями учащихся и самих педагогов профессионального обучения. При этом решение педагогической задачи сводится к выбору оптимального варианта ответа на основе теоретических знаний и практического опыта педагога профессионального обучения, что придает ему творческий характер.

Идею демократизации ППО развивают два принципа, выделенные на основе деления управления профессионально-педагогическим образованием с позиций учебного заведения на внутреннее и внешнее. Это принцип самоорганизации образовательной деятельности, определяющий внутреннее управление в учебном заведении, и принцип общественно-государственного управления, подразумевающий внешнее по отношению к профессионально-педагогическому учебному заведению влияния и управление.

Идею непрерывности профессионально-педагогического образования конкретизируют следующие принципы.

Принцип соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения. Данная образовательная система будет эффективной, ее применение обеспечит направленность ППО на достижение, поддержание и совершенствование профессиональной компетентности специалиста и развитие его личности в соответствии с логикой профессионального становления человека, охватывающего длительный период его жизни.

Принцип преемственности образовательных программ как главный механизм и условие непрерывности ППО, обеспечивающий преемственность достигнутых человеком теоретических знаний и профессионального опыта, которые на каждом новом образовательном этапе составляют основу для достижения следующего уровня развития педагога профессионального обучения.

Принцип разнообразия образовательных структур системы непрерывного ППО, характеризующий развитие образовательных учреждений

посредством разработки разнообразных по организации содержания программ подготовки педагогов профессионального обучения.

Принцип развертывания опережающего профессионального образования, касающийся всех стадий профессионального становления личности. Данным принципом необходимо руководствоваться в подготовке профессионально-педагогической деятельности при формировании готовности человека к саморазвитию себя как профессионала.

Далее опишем ожидаемое состояние системы профессионально-педагогического образования.

1.6. Ожидаемое состояние системы профессионально-педагогического образования

Ожидаемое состояние профессионально-педагогического образования целесообразно представить комплексной характеристикой его основных сторон и аспектов.

Оrientиры содержания подготовки педагогов профессионального обучения. В настоящее время, как мы уже упоминали ранее, общая и профессиональная культура педагога профессионального обучения, его убежденность, нравственность, общительность и эмоциональное богатство востребованы в педагогической практике. Для последней же характерно развитие новых форм и методов обучения и воспитания, в значительной мере опережающих перестройку и обновление содержания профессионально-педагогического образования. То есть при проектировании содержания профессионально-педагогического образования следует предусматривать, как уже говорилось, возможности формирования социально и профессионально важных качеств личности – этической, эстетической, коммуникативной, информационной, экологической и других составляющих общей культуры личности.

Этическое обучение и воспитание как одно из условий реализации принципа гуманизации профессионально-педагогического образования подразумевает формирование у будущих специалистов духовности, осознания своей личности, своей самости и норм поведения в мире отношений людей друг с другом.

Решение такой задачи связано с преодолением разрыва между учебными и воспитательными целями, обусловленного обезличенностью и этической нейтральностью учебных предметов. Необходимо, чтобы воспитательные, формирующие личность специалиста воздей-

ствия не проявлялись эпизодически, а раскрывались в содержании изучаемой дисциплины. Это обеспечит реальное объединение учебных и воспитательных целей в подготовке педагогов профессионального обучения и совмещение их с образовательными потребностями студентов. В результате повысится вероятность более раннего осознания будущими выпускниками своего предназначения и призвания, необходимости активного формирования своей личности и судьбы, в том числе личной траектории в системе профессионально-педагогического образования и в профессиональной деятельности на протяжении всей жизни.

В данном контексте коммуникативное воспитание в подготовке профессионально-педагогических работников следует рассматривать не только как средство повышения общей культуры человека, но и как развитие профессионально важных качеств (универсальных компетенций).

Эстетическое обучение и воспитание будущих работников системы профессионального образования (помимо направленности на ознакомление с искусством, технической эстетикой, эстетикой рабочей зоны и т. д.) предполагает познание прекрасного в себе, в своем профессиональном занятии. В связи с этим в процессе подготовки необходимо способствовать осознанию студентами эстетической ценности в содержании и организации их будущей профессионально-педагогической деятельности. Особенно это важно для межличностного общения и совместной деятельности в коллективе студентов и работников профессиональных образовательных организаций.

Решение задачи подготовки профессионально-педагогических работников к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях, определяемых рыночной экономикой, обеспечивается экономическим обучением и воспитанием. Кроме того, в условиях рыночной экономики профессионально-педагогическим работникам необходима подготовленность к успешной реализации своих возможностей в учебных заведениях профессионального образования разных типов и форм собственности. Поэтому выпускников профессионально-педагогического вуза надо ориентировать и готовить к работе в образовательных организациях разной формы собственности, а для повышения конкурентоспособности каждому из них необходимо предоставить возможность получения определенной предпринимательской подготовки (основы маркетинга, финансов, бухгалтерского учета и т. д.).

Формирование у педагогов профессионального обучения позиции активного субъекта на рынке труда посредством экономического обучения и воспитания обеспечивается рядом условий. Прежде всего это организация собственно экономической подготовки и психолого-экономического сопровождения, направленного на формирование сознания человека, его готовности к деятельности в условиях рыночной экономики.

Новой потребностью специалистов в будущей профессионально-педагогической деятельности становится учет человеческого фактора, принципов природосообразности, необходимости укрепления и развития здоровья каждого участника такого процесса. Эту потребность реализует функция экологического обучения и воспитания, подразумевающая наряду с преподаванием специальных экологических дисциплин привитие будущим педагогам профессионального обучения высокой степени ответственности за принимаемые решения и действия и выработку умений предвидеть их экологические последствия.

В современной общественной ситуации в контексте гуманизации профессионально-педагогического образования востребована подготовка специалиста к жизни и деятельности в условиях изменяющихся форм собственности, ужесточения налоговой политики, усложнения трудовых отношений в учебных заведениях, на предприятиях и в государстве в целом. В данном аспекте необходима реализация правового обучения и воспитания. Наравне со знаниями о своих правах, чувством собственного достоинства, самоуважения и уважения к окружающим людям это позволит формировать нравственную позицию педагогов профессионального обучения, а также осознанное отношение у них к своим обязанностям в обществе и государстве. Данные качества обеспечиваются путем введения в образовательные программы специальных дисциплин, касающихся, в частности, образовательного права и права в образовании.

Реализация принципа фундаментализации ППО сводится к усилению общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента, политехнизации подготовки, расширению функционального профиля, переходу на подготовку педагогов профессионального обучения, учитывающую увеличивающуюся востребованность мульти- и транспрофессионализма, развитию научного потенциала системы ППО,

обеспечению методологической подготовки и к трансформации системы профессионально-педагогического образования в направлении высшего образования.

Усиление общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента (общеобразовательной подготовки) обеспечивает достаточно мощную теоретическую базу знаний, необходимую для быстрого освоения появляющихся новых видов профессиональной деятельности в пределах отрасли профессионального образования. Подобная подготовка обеспечивает широту общего и профессионального кругозора, способность оперативно реагировать и ориентироваться в изменяющихся экономических, технологических и организационных ситуациях, быстро осваивать новое содержание, формы и способы труда (т. е. обеспечивает формирование компетенций).

Необходимость политехнизации (общеотраслевая подготовка) профессионально-педагогического образования обуславливается широким спектром профессий, по которым реализуется подготовка в системе среднего профессионального образования. Будущему педагогу профессионального обучения необходимо обладать мобильными профессиональными знаниями, умениями и навыками (компетенциями). Политехнизм в подготовке, во-первых, способствует их адаптации к постоянно изменяющемуся содержанию обучения в организациях среднего профессионального образования, во-вторых, инициирует самостоятельное освоение новых технических и специальных дисциплин отрасли, а в случае необходимости и рабочей профессии, в-третьих, содействует ориентации в мире современных профессий, тенденциях его возможных трансформаций.

Расширение функционального профиля (специальная подготовка) как условие реализации принципа фундаментализации образования востребовано, с одной стороны, интегративным характером профессии педагога профессионального обучения, а с другой – наблюдаемой тенденцией к укрупнению и появлению новых профессий и специальностей, по которым ведется подготовка в системе профессионального образования.

Так, уже в настоящее время в высшем профессионально-педагогическом образовании отмечается тенденция к выпуску специалистов, совмещающих функции мастера производственного обучения и преподавателя общеотраслевых и специальных дисциплин во всех видах организаций среднего профессионального образования, учителя труда

в школе, работника центров подготовки персонала на предприятиях и центров занятости, а также воспитателя и организатора учебно-производственного труда.

Необходимость получения высшего профессионально-педагогического образования для мастеров производственного обучения обусловлена рядом объективных факторов, повышающих требования к их профессионально-технической, психолого-педагогической и методической подготовке. Это прежде всего научно-технический прогресс, вызывающий значительные изменения содержания учебно-производственной деятельности мастеров производственного обучения, а также усложнение воспитательной и обучающей функций и повышение их методической самостоятельности, что связано с активным обновлением профессиональной деятельности выпускников образовательных программ среднего профессионального образования.

Кроме того, расширение профессионального профиля (транспрофессионализм) при подготовке профессионально-педагогических работников диктуется важной особенностью их деятельности – необходимостью уметь одновременно учитывать перспективы развития образования и перспективы совершенствования производства (двойное опережение).

Отмеченные обстоятельства, связанные с условием расширения функционального профиля, требуют от специалистов профессионального обучения владения специальными знаниями на высоком уровне обобщения. Это обеспечивается интеграцией компонентов специальной психолого-педагогической и отраслевой подготовок на основе введения интегративных курсов и практикумов.

Реализация в высшем профессионально-педагогическом образовании технологической подготовки (производственная подготовка) по профессиям отрасли производства востребовано системой среднего профессионального образования, ведущей обучение высококвалифицированных рабочих, рабочих широкого профиля и специалистов среднего звена. В связи с этим профессионально-педагогическому работнику, осуществляющему производственное обучение, желательно иметь производственно-технологическую подготовку не ниже 3–4-го квалификационного разряда.

Реализация данного условия возможна путем формирования контингента студентов профессионально-педагогического вуза из числа

выпускников учебных заведений среднего профессионального образования, уже овладевших рабочей профессией.

Однако происходящее в настоящее время повышение роли интеллектуальных умений в профессиональной деятельности рабочего (цифровизация технологий) позволяет надеяться на значительное сокращение времени, затрачиваемого студентами, не имеющими профессии, на ее приобретение в вузе с присвоением квалификационного разряда. Это объясняется тем, что формирование обобщенных профессионально-политехнических умений у студентов происходит не только в процессе производственного обучения, но и на лабораторных занятиях по техническим дисциплинам и во время производственно-технических практик.

Развитие научного потенциала профессионально-педагогического образования (научно-исследовательская подготовка) является важным не только с позиций научного обеспечения совершенствования профессионально-педагогического образования и его содержания. Соблюдение данного условия решает задачу широкого привлечения студентов к разному уровню научно-исследовательской работы, позволяющей формировать у них профессионально важные качества личности – самостоятельность, критичность, независимость суждений, системность мышления и т. д.

Особое значение для будущей профессионально-педагогической деятельности педагогов профессионального обучения имеет методологическая подготовка, определяющая степень субъектного, личностно-активного, творческого и самостоятельного понимания профессионализма. От этого зависят умения и навыки целеполагания, проектирования и конструирования, оптимального выбора стиля собственной профессиональной деятельности, ее реализации, оценки полученных результатов и т. д. Такая подготовка обеспечивается при изучении соответствующих разделов психолого-педагогических дисциплин.

Трансформация системы профессионально-педагогического образования в направлении высшего образования обусловлена потребностью в подготовке педагогов профессионального обучения по отраслевым разновидностям направления «Профессиональное обучение (по отраслям)», соответствующим профессиям усложняющегося механизированного и интеллектуализированного производства (роботизация, цифровизация и т. п.), профессиям социально-гуманитарной сферы, по ко-

торым ведется подготовка в системе среднего профессионального образования. Данное обстоятельство, а также исторический опыт развития системы профессионально-педагогического образования (с 1920 г. по настоящее время) подтверждают, что основу ее должны составлять высшие учебные заведения. Для реализации данного условия в политике развития профессионально-педагогического образования также необходима организация системы мер, направленных на трансформацию части имеющихся факультетов, осуществляющих реализацию программ профессионально-педагогического образования, в специализированные вузы или на создание на их базе филиалов уже действующих вузов. Реализация таких преобразований требует создания соответствующей инфраструктуры, включающей в себя следующее:

- формирование профессорско-преподавательского коллектива, обеспечивающего все компоненты высшего профессионально-педагогического образования;
- создание современной материально-технической базы учебного заведения высшего профессионально-педагогического образования;
- установление и расширение связей с потенциальными заказчиками подготавливаемых специалистов профессионального обучения;
- развитие тематики научных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования и в предметной области кафедр вуза, создания стимулов для творчества, обеспечивающего рост научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава.

Удовлетворение потребности в квалифицированных педагогах профессионального обучения связано также с расширением сети специализированных факультетов, создаваемых с учетом интересов регионов в вузах на базе крупных профессионально-педагогических кафедр.

Профессорско-преподавательский корпус высшего профессионально-педагогического образования должен отвечать ряду профессионально-квалификационных требований:

- понимать и разделять концептуальные положения ППО;
- отчетливо представлять цели и задачи ППО и способы их достижения;
- уметь формировать содержание образования на всех уровнях;
- в совершенстве владеть современными образовательными технологиями, уметь разрабатывать собственные профессионально-ди-

дактические технологии, методические системы и вырабатывать индивидуальный стиль профессионального поведения;

- иметь развитые навыки организации учебного процесса, знать возможности и уметь применять разнообразные организационные формы;
- владеть теорией и практикой проведения воспитательной работы в среде современной педагогически ориентированной молодежи;
- обладать умениями педагогической и психологической диагностики, анализа полученных результатов и корректировки текущих образовательных, воспитательных и развивающих целей;
- иметь сведения о последних достижениях в сфере научных дисциплин соответствующих предметных областей, педагогической науки и практики, а также опыт проведения научных исследований в этих областях.

Перечисленные требования могут быть удовлетворены в результате целенаправленных усилий по формированию у преподавателей вуза необходимых качеств и их развитию как в ходе выполняемой научно-педагогической деятельности (включая коллективные формы методической работы и самообразование), так и в системе повышения квалификации (факультеты повышения квалификации, аспирантура, докторантура). Последнее в большей мере относится к преподавателям, прошедшим период становления в непедагогических вузах. Наилучшим источником пополнения кадров профессионально-педагогических вузов являются выпускники системы ППО, закончившие магистратуру, аспирантуру и имеющие опыт работы в образовательных организациях СПО.

Молодой возраст выпускников профессионально-педагогических вузов, особенно бакалавров, их небогатый жизненный опыт и ограниченный период получаемой за время учебы педагогической практики не вполне соответствуют требованию обеспечения организаций среднего профессионального образования опытными педагогами. В связи с этим целесообразна послевузовская стажировка выпускников (по образцу интернатуры [106]) с последующим присвоением им квалификации педагогов профессионального обучения. Такая схема присвоения квалификации будет способствовать повышению закрепляемости специалистов в учебных заведениях профессионального образования. Отметим, что данная подготовка может быть реализована только в профессионально-педагогическом вузе.

Специфической функцией специализированного профессионально-педагогического вуза является решение задач кадрового обеспечения са-

мой системы подготовки педагогов профессионального обучения. С этой целью в его структуре создаются подразделения, осуществляющие подготовку кадров высшей научно-педагогической квалификации и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава (докторантура, советы по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, доктора наук и факультеты повышения квалификации).

Еще одна важная функция профессионально-педагогического вуза, связанная со спецификой подготовки педагогов профессионального обучения, состоит в осуществлении исследований (фундаментальных, прикладных) по проблемам развития содержания и организации профессионального и профессионально-педагогического образования, профессиональной педагогики и психологии, по вопросам современных технологий обучения и производства, а также исследований в предметных областях кафедр (истории, философии, социологии, экономики и т. д.), направленных на решение задач развития ППО и профессионального образования.

В профессионально-педагогических вузах появляется возможность для создания условий получения дополнительного профессионально-педагогического образования (диплом бакалавра или магистра) специалистами с высшим непрофессионально-педагогическим образованием или со средним профессиональным образованием соответствующего профиля путем реализации образовательных программ с сокращенными сроками обучения.

Ориентация на подготовку педагогов профессионального обучения в вузах не исключает возможность временной организации и реализации следующих менее эффективных образовательных программ:

- обучение «отраслевых» специалистов с высшим образованием по программам психолого-педагогических дисциплин или педагогов-предметников с высшим традиционным педагогическим образованием по программам отраслевой подготовки;
- подготовка педагогов профессионального обучения в технических или педагогических вузах без углубленной интеграции психолого-педагогического, специально-предметного компонентов и обучения по рабочей профессии.

С учетом отмеченной специфики деятельности педагогов профессионального обучения принцип деятельностной направленности реализуется через построение системы знаний, определяющих профессионально-педагогическую деятельность направленность (первое усло-

вие), и расширение их применения в практической деятельности студентов в процессе обучения с учетом потребности и ценностных ориентаций каждого обучающегося. Вторым условием является формирование готовности обучающихся к творческой профессиональной деятельности.

Первое условие определяет необходимость развития теоретического и практического обучения с углублением их взаимосвязи и вовлечением студента в профессиональные и профессионально значимые виды деятельности (учебное проектирование, педагогические и производственные практики, работа в мастерских и т. п.). При этом применяемые образовательные технологии учитывают специфику профессионально-педагогического образования и используют отличные от традиционной методики. При сохранении лекционных и лабораторно-практических занятий приоритет отдается использованию современных активных и деятельностно-ориентированных технологий во всех видах учебной деятельности, включая итоговую аттестацию.

Реализация второго условия требует адекватных форм и методов обучения. Для формирования готовности к учебно-познавательной деятельности будущего педагога профессионального обучения на первых двух курсах используются преимущественно информационные методы обучения. На третьем и четвертом курсах с переходом к учебно-профессиональной деятельности задействуются формы и методы, моделирующие педагогическую деятельность (практикумы, семинары, решение конкретных ситуаций и проблем, имитационные игры, тренинги и т. д.). При обучении в магистратуре акцент перемещается на научно-профессиональную деятельность: студенты вовлекаются в различные виды профессиональной деятельности во время практик, в процессе выполнения учебно-исследовательских, научно-исследовательских, курсовых и выпускных квалификационных работ. Динамика характера учебной деятельности от репродуктивно-поискового до творчески созидającego позволяет студентам изменить свой статус: будучи вначале объектом воспитания, они становятся субъектами профессиональной деятельности.

Развитие структуры системы профессионально-педагогического образования. Структуру системы профессионально-педагогического образования необходимо ориентировать на удовлетворение образовательных потребностей развивающейся личности педагога профессионального обучения в разные периоды жизни. Это станет возмож-

ным при создании соответствующих условий реализации принципов непрерывности профессионально-педагогического образования.

Для реализации принципа соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения обеспечиваются определенные условия. Первое из них сводится к формированию и реализации содержания профессионально-педагогического образования в виде отдельных основных профессионально-образовательных программ разного уровня и ступеней. Каждая из них представляет собой образовательную подсистему со своей спецификой и целями, одновременно реализующую общую цель – развитие человека. В этом случае сохранение автономии каждой подсистемы обеспечивает мобильность, гибкость всей системы и создает предпосылки для свободного выбора личностью направления дальнейшего развития в системе профессионально-педагогического образования в соответствии с достигнутым уровнем своего профессионального становления.

Это позволяет человеку получить адекватное индивидуальным запросам профессионально-педагогическое образование, подтверждаемое соответствующим государственным документом, и при необходимости изменить избранную образовательную траекторию при сравнительно небольших потерях. Общество и производство же в этом случае получают специалистов различных уровней квалификации. Например, на уровне высшего профессионально-педагогического образования возможно обучение по профессионально-образовательным программам, обеспечивающим возможность присвоения обучающимся квалификации (степени) бакалавра, магистра, исследователя и педагога исследователя.

Обеспечение дополнительного содержания образования сводится к введению образовательных программ доподготовки и переподготовки специалистов для конкретной профессионально-педагогической деятельности. При этом происходит продолжение профессионального образования в пределах одного образовательного уровня.

В данном случае речь идет о повышении квалификации профессионально-педагогических работников, которое обязательно должно содержать исследовательский, творческий компонент деятельности обучающихся, быть тесно связано с проблемами реальной профессионально-педагогической практики и способствовать поискам их решений,

обеспечивать непрерывное совершенствование психолого-педагогического и отраслевого аспектов их деятельности.

Принцип соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения реализуется также путем создания технологий соотнесения содержания образовательных программ разных специальностей (специализаций), уровней и ступеней. Этим обеспечивается интегрирование содержания образования при подготовке педагогов профессионального обучения из специалистов, имеющих базовое среднее (в том числе профессионально-педагогическое) или высшее профессиональное образование в разнообразных образовательных отраслях. Соблюдение данного условия позволит подготавливать специалистов профессионального обучения из лиц, приходящих из других народнохозяйственных сфер с изменением профиля профессиональной деятельности. Кроме того, этим также создаются благоприятные условия для повышения профессионально-педагогического образовательного уровня у работников с базовым профессионально-педагогическим образованием (например, обучение, реализуемое в системе «профессионально-педагогический колледж – профессионально-педагогический вуз»).

Реализация принципа преемственности, развивающего идею непрерывности профессионально-педагогического образования, обеспечивается сквозным проектированием его профессиональных образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. Соблюдение данного условия является нормативной основой для естественного совмещения разноуровневых программ подготовки педагогов профессионального обучения при последовательных переходах обучающихся от одной из этих программ к другой и для возможности сокращения времени обучения.

Разнообразие образовательных структур ППО обеспечивается условием развития многоуровневости его структуры, характеризваемой следующим соотношением: одна образовательная организация – один уровень образовательных программ, а также условием развития интегративных профессионально-педагогических образовательных организаций с соотношением такого характера: одна образовательная ор-

ганизация – несколько многоуровневых, многопрофильных, многофункциональных образовательных программ.

Первое условие связано с организацией многоуровневой структуры (профессионально-педагогический колледж, профессионально-педагогический (инженерно-педагогический) вуз, профессионально-педагогические факультеты технических и сельскохозяйственных вузов и т. д.).

Второе условие предполагает интегрирование образовательных организаций разного уровня. Профессионально-педагогический университет может включать в свою структуру учебные заведения среднего профессионального образования. Сочетания разноуровневых образовательных организаций позволят реализовывать многоструктурные образовательные программы профессионально-педагогического образования, развивать аспирантуру и докторантуру, расширять профиль подготавливаемых направлений (отраслевых разновидностей), вести подготовку по другим, дополнительным направлениям и т. д.

Реализация программ подготовки профессионально-педагогических кадров может происходить с применением любых форм обучения, обеспечивающих комфортное продвижение человека в образовательном пространстве (очной, заочной и других формах, не противоречащих нормативам).

Для каждого уровня профессионально-педагогического образования и различных видов его дополнительного образования характерно наличие определенного ядра знаний, его достаточного минимума, определяемого соответствующими стандартами. В соответствии с этим реализация принципа опережающего профессионально-педагогического образования включает в себя условие обеспечения постоянного прироста и развития данного ядра знаний. Параллельно с этим необходимо осуществлять расширение набора умений пользоваться знаниями в инновационном режиме (второе условие), формирование желаний, способностей и возможностей педагога профессионального обучения их обновлять и наращивать путем самообразования, стремления к пока не востребованному, опережающему знанию. Эти качества станут более интенсивными и результативными, если профессионально-педагогическое образование на всех его этапах будет направлено на активизацию профессионального самоопределения человека и его адаптацию и преадаптацию к изменяющимся условиям.

Глава 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Методологические основания профессионально-педагогического образования: философский анализ

Организационно и содержательно *профессионально-педагогическое образование является уникальным видом и профессионального и педагогического образования*, включающим в себя формирование специалиста в конкретной области знания и практической деятельности, одновременно имеющего глубокую психолого-педагогическую и методическую подготовку. Данный вид образования интересен с точки зрения наличия в нем особой теоретико-методологической основы: предмета исследования, используемых методов подготовки обучающихся, особого понятийного аппарата, выходящего на тесные междисциплинарные связи с множеством других наук и учебных дисциплин.

Очевидно, что стремительные изменения в социально-экономическом развитии стран мира и России, изменения на рынке труда и профессий, влияющие на конкурентоспособность выпускников вузов и колледжей, оказали воздействие на развитие и профессионально-педагогического образования в нашей стране (принятие федеральных государственных образовательных стандартов разных поколений, Концепции развития профессионально-педагогического образования и др.). Вместе с тем особое внимание необходимо обратить на такой аспект подготовки, как формирование профессионального мышления педагогов профессионального обучения, позволяющего им быть мобильными и востребованными на рынке труда.

Известно, что первые школы по подготовке педагогов профессионального обучения возникли за рубежом в США и Германии в конце XIX – начале XX вв. [123, с. 96]. Близким к современному пониманию и структуре профессионально-педагогического образования было образование именно в США и Германии: в систему подготовки включался такой компонент, как «...психолого-педагогическая подготовка в форме вечерних курсов обучения, летних ускоренных курсов, конференций и др.» [123, с. 98].

В России конца XIX – начала XX вв. профессионально-педагогическая подготовка специалистов не имела системного характера, осуществлялась фрагментарно, и проблема нехватки таких кадров нередко решалась за счет производственников. Исключение составляли некоторые технические учебные заведения, в частности, 2-я Военная гимназия, где в течение 1–2 лет готовили преподавателей и воспитателей для военных учебных заведений.

Одним из первых научных трудов по исследованию возникновения и эволюции профессионально-педагогического образования была монография Л. З. Тенчуриной [115]. Теоретико-методологический анализ профессионально-педагогическому образованию был дан в исследованиях В. А. Федорова [122].

Советский период в развитии данного вида образования ознаменовался ростом промышленности, сельского хозяйства, когда потребовалось большое количество преподавателей, мастеров производственного обучения на предприятия, в образовательные учреждения самого разного уровня. Обеспечение преподавательскими кадрами стало глобальной государственной задачей советского общества, и в кратчайшие сроки были разработаны программы, положенные в основу профессионально-педагогического образования в СССР.

Официальной датой создания системы профессионально-педагогического образования, как уже говорилось ранее, в нашей стране считается 1920 г. В течение нескольких лет появились множество специальных профессионально-педагогических учебных заведений по подготовке преподавателей профессионального обучения и мастеров производственного обучения. На протяжении столетия перед профессионально-педагогическим образованием вставали новые проблемы и задачи, которые так или иначе решались, но с разрушением СССР многие связи, складывавшиеся на протяжении семи десятилетий, в системе образования претерпели существенные изменения, тем самым данная система стала нуждаться в качественном реформировании. «К началу 1990-х гг. она включала уже 2 инженерно-педагогических института, 38 инженерно-педагогических факультетов вузов, 68 индустриально-педагогических техникумов и сеть институтов повышения квалификации» [123, с. 110]. А 1979 г., как уже было отмечено в первой главе, был ознаменован созданием в СССР специализированного инженерно-педагогического института в Свердловске (в насто-

ящее время это Российский государственный профессионально-педагогический университет, который продолжает традиции, заложенные еще в советский период, и развивается как вуз с широким спектром разных направлений подготовки студентов, реализуя все уровни высшего образования – бакалавриат, магистратуру и аспирантуру; также в вузе функционирует диссертационный совет и др.).

Но следует признать, что данный вид образования развивался как практика, без научного, теоретико-методологического обоснования. Сложившаяся в 2000-е гг. научная школа академика Российской академии образования Г. М. Романцева совершила определенный прорыв в этом направлении, создав теоретическую модель профессионально-педагогического образования в России и определив перспективы его развития [98, 119, 122, 123]. Под руководством Г. М. Романцева было реализовано несколько научных проектов, одним из последних был проект, подготовленный в рамках Государственного задания № 1240 на 2014–2016 гг. *«Научное обоснование и разработка модели развития профессионально-педагогического образования»*. Участниками данного проекта были В. А. Федоров, Н. К. Чапаев, Н. В. Ронжина, А. В. Ефанов. Результаты проекта имели значение для более эффективной реализации потребностей общества, государства, экономики и личности на современном этапе. В социальном плане результаты исследования были направлены на разрешение противоречия между развитием общества и экономики и качеством подготовки профессионально-педагогических работников для образовательных организаций по обучению рабочих кадров и специалистов среднего звена. В собственно научном контексте результатом этих исследований стало подведение научно-теоретической основы под существующее профессионально-педагогическое образование. Другими словами, была научно обоснована такая отрасль педагогики, как профессиональная педагогика с собственным, присущим только ей предметом исследования, методами, понятийным аппаратом. Также были определены и обоснованы объективный и субъективный факторы развития профессионально-педагогического образования и т. д.

Представим *некоторые аспекты методологии профессионально-педагогического образования*. Начнем с объективных факторов развития, или с экономики, а, если быть совсем точными, с экономических законов общественного развития, которые оказывают непосредст-

венное влияние и на развитие профессионального образования, и профессионально-педагогического в частности. «Знания сейчас – основная составляющая экономического и социального развития. Способность общества генерировать, отбирать, адаптировать, применять знания и извлекать из них прибыль имеет решающее значение для устойчивого роста экономики и повышения уровня жизни» [105, с. 28]. «Инновации и знания, производимые университетами и немедленно передаваемые людям, могут играть важнейшую роль в развитии местной экономики» [105, с. 29].

Отметим, что проблемы экономики образования рассматривались в трудах зарубежных и отечественных ученых еще в XX в. Среди зарубежных мыслителей можно выделить позицию Т. Мальтуса, который проводил связь между образованием и законами роста народонаселения; Ж. Сэй полагал, что образование имеет связь с источниками производительности факторов производства, Дж. Маккуллох – с теорией производства и распределения и т. д. [47, с. 6–7]. В нашей стране проблемы экономики образования рассматривались в трудах Г. Е. Алпатова, А. В. Балашева, С. М. Гуриева, В. В. Давыдова, В. А. Жамина, О. В. Зайца, С. Л. Костянян, Ю. В. Крупновой, С. М. Пястолова, С. Г. Струмилина, С. А. Толмачевой, В. Н. Филаткиной, В. В. Чекмарева и др.

Что касается экономических законов развития общества, то их формулировка и обоснование в применении к истории развития общества принадлежат К. Марксу. В первую очередь можно говорить о *законе разделения труда*, который проявил себя еще в первобытном обществе. История человечества знает два великих разделения труда, коренным образом изменивших жизнь и эволюцию человечества – это отделение земледелия от скотоводства и отделение умственного труда от физического. Если рассматривать роль и значение указанных процессов для эволюции социума в целом, то это был переход от архаики, предобщества к собственно обществу и государству. Данный закон имеет длительную историю и, надо признать, не утратил своего значения и в современном обществе, и современной экономике. Закон разделения труда был определяющим для доиндустриальной эпохи в развитии общества. Если проанализировать связь закона разделения труда и предистории развития профессионально-педагогического образования, то оно складывалось в диалоговом режиме: учитель (мастер, отец, наставник) – ученик (подмастерье, сын, подопечный). Методологи-

чески использовался следующий принцип: делай, как я до тех пор, пока не овладеешь профессией на уровне учителя, либо лучше него. С этого момента ученик сам становился учителем, мастером, и все повторялось сначала. Репродуктивное профессиональное обучение было характерно для всей истории общества. На современном этапе оно также имеет место, хотя уже не является единственным и определяющим в процессе профессионального обучения и практическом применении.

С переходом общества к индустриальной фазе развития изменилась и потребность в самом работнике, его способностях и умениях. Промышленная революция XVIII–XIX вв. вызвала к жизни новый экономический закон, названный К. Марксом *законом перемены труда*, который не исключал действие закона разделения труда, но органично и качественно дополнял его новыми требованиями, предъявляемыми к субъекту труда. Указанная потребность была обусловлена появлением конвейерного производства, выполнением производственных функций, доведенных до автоматизма, а также возможностью выполнения трудовых функций на разных участках конвейера, что означало владение разными производственными операциями, а также (при необходимости) замену рабочего во всем производственном цикле. Требовался универсальный рабочий, как писал К. Маркс, некая всесторонность в его личностном и профессиональном развитии. «Но если перемена труда теперь прокладывает себе путь только как непреодолимый естественный закон и со слепой разрушительной силой естественного закона, который повсюду наталкивается на препятствие, то, с другой стороны, сама крупная промышленность своими катастрофами делает вопросом жизни и смерти признание перемены труда, а потому и возможно большей многосторонности рабочих, всеобщим законом общественного производства, к нормальному осуществлению которого должны быть приспособлены отношения. Она как вопрос жизни и смерти ставит задачу: чудовищность несчастного резервного рабочего населения, которое держится про запас для изменяющихся потребностей капитала в эксплуатации, заменить абсолютной пригодностью человека для изменяющихся потребностей в труде; частично рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции, заменить всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности» [68, с. 498–499]. По К. Марксу, личность

«профессионального крестина» должна сменить всесторонне развитая «тотальная» личность. Данный закон был актуален в индустриальный период его развития, и также оставался действенным вплоть до конца XX в., до начала перехода к постиндустриальному обществу, предъявившему принципиально новые требования к работнику, а соответственно, и к профессиональному образованию, готовящему этого работника к деятельности на производстве.

Но если мы говорим о новом, постиндустриальном этапе в развитии общества, о новых требованиях к работнику, его профессиональным знаниям, умениям, навыкам, компетенциям, то можно говорить о возникновении, проявлении и действии нового экономического закона общественного развития – *законе универсальности труда*. На наш взгляд, этот закон объективно вызван к жизни современными требованиями к работнику – профессионалу. Некоторое время назад нами была обоснована профессиональная педагогика как теоретико-методологическая основа профессионально-педагогического образования, предметом которой выступают особенности профессионально-педагогического процесса при формировании компетентно-развитой личности. Также был предложен новый метод формирования такой личности – метод компетентностного проектирования, который, по сути, нашел отражение в федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального и высшего образования (ВО). Данный метод тесно связан с законом универсальности труда, он отражает требования к формированию образованной и профессионально-компетентной личности новой информационной эпохи, эпохи знания, а именно, требования фундаментальности и универсальности самого характера и содержания труда.

К. Маркс писал об универсальном рабочем, отвечающем требованиям индустриального общества, и соответствующем ему профессиональному обучению таких рабочих. Наступил период, когда выпускники любой профессиональной образовательной организации (СПО, ВО) должны обладать универсальными качествами, необходимыми в условиях деятельности по производству как материальных, так и духовных благ. Речь идет о компьютерной грамотности, владении информационно-компьютерными технологиями, умением работать в разных форматах на разных платформах (особенно актуальным этот навык оказался в 2019–2021 гг. при переходе на дистанционное обучение

и работу с использованием дистанционных технологий в результате постигшей человечество мировой проблемы заражения вирусом). Требования закона универсальности труда включают в себя креативность (так называемую творческую в обучении и профессиональной деятельности), коммуникативность и умение работать в коллективе, команде единомышленников. Сегодня много пишут и о такой способности, как мобильность, способность к саморазвитию и самообразованию, готовность и способность к изменениям в нестабильном изменяющемся мире (VUCA-мир: volatility – нестабильность; uncertainty – неопределенность, complexity – сложность, ambiguity – неоднозначность; а теперь уже BANI-мир: brittle – хрупкий, anxious – тревожный, non-linear – нелинейный, incomprehensible – непостижимый) и др. Представленный здесь перечень требований к современному образованному и готовому к профессиональной деятельности человеку является далеко не полным, но представляет собой некое ядро, ориентир для профессионального и профессионально-педагогического образования в контексте планирования и реализации образовательных программ по подготовке профессионально и компетентно-развитой личности. Учет требований закона универсальности труда к системе профессионального и профессионально-педагогического образования позволит реализовать многие его современные тенденции (гуманизация, гуманитаризация, опережающее обучение, личностно ориентированное обучение и др.).

Вместе с тем стоит заметить тесную связь проанализированных законов общественного развития и формирования профессионального мышления будущих специалистов, педагогов профессионального обучения и профессионального образования. Нам представляется, что деление истории развития общества по основанию развития экономики, производственной сферы вполне обосновано [8]. И каждому этапу, начиная с доиндустриальной эпохи, через индустриальную и современную постиндустриальную эпоху, соответствует свой специфический тип профессионального мышления. Для первого этапа характерен ретрансляционный и практикоориентированный тип мышления, основанный на следующей идее: делай, как я, и этих знаний и умений тебе будет достаточно, чтобы выжить самому и прокормить свою семью. Для индустриального, второго этапа, характерны уже другие особенности профессионального мышления: гибкость, вариативность практических действий, совмещение трудовых функций, вплоть до дости-

жения их универсальности. Современное профессиональное мышление специалиста должно быть креативным, способным к междисциплинарности, коммуникабельности, толерантности, непротиворечивому решению проблем и выходу из нестандартных ситуаций. Таким образом формируется та самая универсальность работника, предполагающая владение знаниями, умениями, навыками, универсальными и профессиональными компетенциями, а также включающая в себя теоретическое и эмпирическое познание мира, отношение к этому миру и практическому его преобразованию. Так, можно продемонстрировать тесную связь экономического закона универсальности труда с формированием профессионального мышления современного работника, где определяющую роль играет процесс профессионально-педагогического образования, поскольку именно в нем происходит воспроизводство профессионалов профессионалами. На важность формирования профессионального мышления в сфере профессионального образования обращают внимание современные ученые А. А. Баталов, Н. Н. Манько, Д. И. Фельдштейн, В. Э. Штейнберг и др. В частности, В. Э. Штейнберг отмечает: «Образовательная отрасль вступила в сложный и противоречивый процесс реконструкции, выпускники общей и профессиональной школы вынуждены адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям и обладать самостоятельностью; включаясь в высокотехнологичные производства, оперировать значительными объемами научной информации, критически мыслить и генерировать идеи» [134, с. 6].

В связи с этим к педагогу профессионального обучения, помимо требования решать профессиональные задачи, предъявляются и такие, как высокое интеллектуальное развитие, способность комплексно охватить и решить профессиональные, психологические, методические проблемы, способность к прогнозированию, проектированию своего индивидуального профессионального и личностного роста и будущих подопечных и многое другое. На эту тему размышляет Д. И. Фельдштейн: «...современное образование должно быть ориентировано не на трансляцию социокультурного опыта от поколения к поколению, а на образование как таковое – *формирование* человека, его самообразование, самоопределение, требующее креативных способностей – коммуникативных и организационных, а не только познавательных» [124, с. 79]. Из чего следует, что

проблема формирования профессионального мышления будущих педагогов профессионального обучения обретает особую актуальность.

И еще одной из насущных проблем философско-методологического анализа профессионально-педагогического образования выступает тот понятийный аппарат, который сегодня активно используется, развивается и претерпевает определенные изменения, что вполне объяснимо в условиях смены парадигм образования, ценностных ориентиров, тенденций его развития, существенных изменений мира профессий, непредсказуемости потребности в ряде профессий и т. д.

Профессиональная педагогика как теоретико-методологическая основа профессионально-педагогического образования включает в себя ряд понятий, связанных с профессией и становлением личности в данной системе координат: «профессиональное мышление», «профессиональное сознание», «профессиональное воспитание», «профессиональное развитие», «профессиональное обучение» и другие понятия, определяющие сущностное наполнение профессионального образования и формирующейся профессионально и компетентно развитой личности.

В основе всех перечисленных понятий лежит понятие «профессия». Оно явилось в свое время системообразующим для обоснования специфики и уникальности самостоятельной отрасли педагогики – профессиональной педагогики с ее понятийным аппаратом, целеполаганием, методами и т. д. Безусловно, что данное понятие появилось на определенном этапе развития человеческого общества: вначале было понятие «труд», «трудовая деятельность», чему в зарубежной и отечественной науке посвящено множество работ. Несмотря на то, что труд и профессия тесно взаимосвязаны, они имеют отличительные особенности: под трудом, как правило, понимают необходимую деятельность человека, которая требует приложения ряда усилий для достижения цели, результата; понятие профессии связано с общественным разделением труда, требующим определенной квалификации, уровня образования, компетентности работника, осознания работником своей принадлежности к профессиональному сообществу [29, с. 134].

Проблеме профессии, профессиональной деятельности человека посвящены труды В. С. Безруковой, С. М. Богословского, Е. А. Климова, М. В. Григорьевой и др. В. С. Безрукова так определила понятие профессии: «...это часть личностного потенциала работника, выражающаяся как совокупность развитых способностей и возможностей

человека обеспечивать им выполнение определенного рода общественно полезной деятельности» [7, с. 76]. Е. А. Климов говорит о нескольких видах трудовой профессиональной деятельности, связывая Человека как главного субъекта профессиональной деятельности со следующими ее предметными областями: «человек – природа», «человек – человек», «человек – техника», «человек – знаковая система» и «человек – художественный образ» [45]. В связи с этим процесс «вхождения человека в профессию», превращение личности в профессионала в отечественной науке получило название *профессионализации*.

Процессы, происходящие в современном мире профессий, позволяют говорить о таких новеллах в этой области, как *мультипрофессионализм* (полипрофессионализм, транспрофессионализм), а также об особенностях формирования профессионального мышления в условиях цифровизации. Разработке данной идеи посвящены труды Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк, В. С. Третьяковой и др. Суть проблемы состоит, с одной стороны, в следующих объективных процессах, наблюдающихся в обществе: переход к новому технологическому укладу, принятие профессиональных стандартов по многим группам профессий, федеральных государственных образовательных стандартов, опубликование «Атласа новых профессий», разработка Концепции развития профессионально-педагогического образования; с другой – субъективная потребность обучающейся личности в получении современного профессионального образования, которое позволит данной личности найти себя, адаптироваться в этом быстро меняющемся мире, соответствовать требованиям рынка труда. Все это определяет масштабность и разновекторность профессионально-педагогического образования в современном обществе.

Говоря о современном подходе к понятию «профессия» следует говорить о «трансфессии», т. е. о профессии, которая путем образования и самообразования личности будет доведена до уровня *трансфессии* – готовности к расширению и углублению полученного в образовательной организации образования, квалификации, освоению смежных профессий, а, возможно, и просто новых профессий, востребованных на рынке труда. В данном процессе большую роль играет закон универсальности труда, о котором шла речь ранее. Мультипрофессионализм в контексте профессиональной педагогики как теоретико-методологической основы профессионально-педагогического образования понима-

ется сегодня как некое интегративное состояние современного общества и личности в нем, способной к многофункциональности в своей профессиональной сфере и неоднозначности в решении как тактических, так и стратегических задач экономики и образования [98, 99].

Таким образом, можно сказать, что философско-методологическое обоснование профессионально-педагогического образования многоаспектно и многовекторно. Оно включает в себя объективные факторы развития, обусловленные процессами интеграции и глобализации образования, а также анализ экономических законов общественного развития. Особую роль для современного состояния образования имеет закон универсальности труда. В качестве субъективного фактора выступает развитие профессионального мышления педагогов профессионального образования, для которого характерны черты креативности, проблемности, непротиворечивости. Закон универсальности труда требует от современного профессионала таких качеств, как владение информационно-компьютерными технологиями (ИКТ), толерантность, коммуникабельность, умение работать в команде, способность к самообразованию и саморазвитию. И наконец, можно фиксировать изменение понятийного аппарата профессиональной педагогики как методологической основы профессионально-педагогического образования.

2.2. Интегративный подход в подготовке специалистов педагогического профиля в системе среднего профессионального образования

Исторически сложившаяся и преобладающая до сих пор традиционная дискретно-дисциплинарная модель обучения, обеспечивающая подготовку специалистов для СПО, соответствовавших требованиям своего времени, вступает в противоречие с новыми подходами к повышению качества образования и задачами, стоящими перед системой образования на современном этапе.

Современные социально-экономические отношения и все возрастающие требования к уровню профессиональной компетентности современного специалиста приводят к растущему осознанию научно-педагогической общественностью необходимости коррекции традиционной модели обучения, обладающей ограниченными возможностями в фор-

мировании взаимосвязанных систем знаний у обучаемых [106, 107]. Эта проблема актуальна в особенности для профессионального педагогического образования, что связано с выраженным интегративно-междисциплинарным характером профессиональной деятельности [106].

На сегодняшний день препятствующим условием для внедрения современных образовательных технологий оказывается *предметоцентризм*. Поэтому действующая традиционная дифференциация дисциплин должна уступить место интеграционным тенденциям, которым, как считают многие отечественные ученые, надлежит стать доминантой в обеспечении содержательной и методической сторон профессиональной подготовки [60, 61, 72, 88, 92, 93, 125]. Направленность содержания образовательного процесса на предметоцентризм сохраняется и в системе профессионально-педагогического образования в процессе подготовки мастеров производственного обучения.

Образовательный процесс в профессионально-педагогических колледжах обладает большими возможностями для интеграционных педагогических технологий. Однако этому мешают существующее дублирование материала в основных учебных курсах, их слабая интегрированность со специальными дисциплинами. Это обуславливает обострение противоречий между интегративным характером профессиональной деятельности и дискретно-дисциплинарной системой подготовки специалистов педагогического профиля в системе среднего профессионального образования, а также между необоснованно широкой номенклатурой дисциплин в учебных планах колледжа и тенденцией к интеграции психолого-педагогической и методической подготовки студентов.

Начиная еще с 30-х гг. XX в. М. Планк и В. И. Вернадский отмечали присутствие интегративных тенденций, ведущих к сглаживанию границ между отдельными науками. Что же понимается под интеграцией?

Н. К. Чапаев в своих исследованиях говорит о том, что *интеграция* – это сторона развития, связанная с объединением в целое некогда разрозненных частей. Она является своеобразной реакцией на процессы раздвоения единого, происходящего во всех сферах бытия и познания. При этом восстановление единства происходит путем преобразования составляющих, т. е. *синтеза*, наделения их новыми качествами. Степень и интенсивность этих преобразований во многом определя-

ются внутренними возможностями компонентов интеграции, а также целевыми установками, обозначающими границы функционирования и развития [129].

В понятийно-терминологическом словаре Н. Н. Хридиной под интеграцией понимается следующее [126]:

1. Взаимосвязанность, системное соединение, включение в единое целое, а также процесс установления таких связей; сближение, объединение организаций, отраслей, регионов, стран и т. п.

2. Интеграция учебных предметов – процесс и результат слияния в едином синтезированном курсе содержательных данных различных учебных предметов. Соответственно, интегрированный учебный курс есть курс, в котором произошло слияние содержательных данных различных предметов.

Определяя категориальный статус интеграции, следует отметить, что интеграция проявляет себя в педагогической науке и практике как процесс и как его результат.

Интеграция как принцип развития педагогической теории и практики отражает особенности современного этапа развития образования и гарантирует в случае ее реализации достижение более высоких качественных результатов. Правила реализации принципа интеграции таковы: определить объекты интегрирования; вычленить факторы, способствующие интегрированию выделенных объектов, а также не способствующие этому; сформулировать ожидаемый результат.

Педагогическая интеграция как процесс есть непосредственное установление связей между объектами и создание новой целостной системы в соответствии с предполагаемым результатом. Как процесс педагогическая интеграция есть процедура интегрирования объектов, проектирование пути получения результата. Она включает в себя выбор необходимых и целесообразных связей из всей совокупности их видов и типов, способов их установления.

Наконец, педагогическая интеграция как результат есть та форма, которую обретают объекты, вступая во взаимосвязь друг с другом. Такие формы широко известны: интегративный курс, интегративный урок, технологии «погружения» и школы диалога культур, модульное обучение и др.

Перечислим *основные этапы интегрирования*: определение целей интегрирования; подбор объектов интегрирования; определение

системообразующих факторов; создание новой структуры (курса, занятия, задания и т. д.); переработка содержания, проверка на эффективность, корректировка результата.

Традиционная система обучения, в том числе и в среднем профессиональном образовании имеет дело со множеством учебных дисциплин, которые содержательно и методологически плохо согласуются между собой; ее ведущий организационный принцип – предметоцентризм – функционирование учебных предметов как автономных образовательных систем. Относительная автономность предметов, их слабая связь друг с другом порождают серьезные трудности в формировании профессионально-педагогической компетентности выпускника колледжа (техникума).

Под *направлениями интеграции* принято понимать ее целевое назначение. Такими направлениями среди других могут быть:

- расширение и углубление предмета познания;
- ликвидация многопредметности в обучении;
- сокращение времени изучения темы (раздела, всего курса);
- ликвидация дублирования;
- изменение технологии обучения;
- преодоление узкого аспектного видения предмета познания;
- создание относительно благоприятных условий развития личности студентов;
- стимулирование развития студентов и педагогов.

Интегративный процесс имеет *формы своей реализации*. Формы интегративного процесса характеризуют конечный продукт, приобретающий новые функции в старой системе отношений. В педагогике к формам можно отнести новую учебную дисциплину, новую технологию обучения, новую структуру учебной дисциплины, новые учебные комплексы-модули, новые виды деятельности (задачи, задания и т. д.). Фактические формы – это прежние, уже существующие образования, но построенные на интеграционной основе и поэтому ставшие новыми или обновленными.

Любая форма интегративного процесса в педагогике имеет, по крайней мере, две устойчивые характеристики: сущностную и формально логическую. Сущностная характеристика форм отражает природу интегрируемых объектов. На этой основе выделяются предметно-образные, понятийные, мировоззренческие, деятельностные и концептуальные формы.

Предметно-образная форма педагогической интеграции используется при создании у студентов целостных представлений о духовной, социальной, природной и технической сферах объективной деятельности. Понятийная форма необходима при формировании сложных (комплексных), междисциплинарных понятий. Мировоззренческая форма позволяет объединять самые разнообразные научные факты, события, законы и гипотезы и выстраивать их в систему. Деятельностная форма, естественно, имеет дело с объединением различных типов, видов деятельности, с формированием обобщенных способов деятельности. Концептуальная форма интегративного процесса выводит интегрирование объектов на появление новых оценок, ценностных ориентаций, новых взглядов, отношений, новых решений, норм, идей.

Каждая из педагогических форм (учебная тема, дисциплина, учебный план, технология учебного занятия и т. д.) может интегрировать внутри себя объекты, разные по своей сущностной природе. Так, межпредметное интегрирование внутри учебного занятия может быть предметно-образным, если педагог вовлекает в раскрытие темы (предмета изучения) собственный (витагенный) опыт учащихся, представления старшего поколения о предмете познания и т. д. Предметная образность – это оперирование представлениями, материальными предметными воспоминаниями, отношениями и подобными категориями. Эта интегративная тема может строиться как понятийная интеграция. Берутся одно-два ведущих понятия темы и соотносятся с их использованием в других науках или культурах. Интегративная тема занятия может быть по своей сути очень разной и многовариантной.

Формально-логическая характеристика формы интеграции определяет степень плотности и устойчивости связей между объектами, вступившими в интеграцию. При этом наиболее приемлемы в педагогике обобщение, комплекс, система и синтез. На практике эти формально-логические признаки форм обнаруживаются легко. Если преподаватель выделяет из ряда тем, разделов какие-то инвариантные компоненты, объединяет их в выводе, резюме, заключении, то он только обобщает материал. Если он строит интегративное учебное занятие, соединяя и упорядочивая знания из двух-трех самостоятельных дисциплин, он производит концентрацию учебного материала. Если созданная новая учебная дисциплина приведет к исчезновению из учебного

плана исходных дисциплин, то это говорит о создании системы. Наконец, если содержание обучения тесно переплетается с его технологией, когда изменение одного влечет изменение другого, то это является синтезом.

Отметим, что кроме форм *интеграционные процессы различаются по видам*. К основным видам интеграции относят внутрипредметную, локальную, междисциплинарную (междисциплинарную), региональную, межрегиональную, глобальную. При этом под предметом понимается то предметное содержание, которое интегрируется, а не только учебный предмет, учебная дисциплина.

В научной литературе выделяются *уровни интеграционного процесса по признаку новизны результата интегрирования*. Если проводятся незначительные изменения и усовершенствования, то это можно считать начальным уровнем интеграции.

Примером может служить интеграция на междисциплинарных связях, не разрушающая принятый учебный план и включенные в него дисциплины. Второй уровень (более высокий) – новационный. Он ассоциируется с техническим изобретением. Интеграция на этом уровне приводит к созданию новых педагогических образований, но они локальны и в целом явление, его природу, функции и цели не затрагивают. Примером интеграции новационного уровня служит интегративное учебное занятие. Третий (самый высокий уровень) – инновационный.

Среди ведущих позитивных факторов процесса интеграции можно отметить следующее:

- интерес к новизне (как у педагогов, так и у студентов);
- реализация потребности во взаимосвязи между теоретическим и практическим обучением (с учетом специальности), через конкретизацию и рассмотрение практических примеров с применением квази-профессиональных форм деятельности;
- исключение дублирования;
- экономичность (временной фактор);
- осознанное восприятие учебного материала и т. д.

Факторы, препятствующие интеграции (со стороны педагогов):

- сложность в переосмыслении содержания учебного занятия, осуществление совместного с другими педагогами перспективного планирования, увеличение времени на подготовку;

- необходимость отказа от сформированных в процессе профессиональной деятельности стереотипов и привычной методики, психологический барьер в восприятии материала из других учебных дисциплин.

Факторы, препятствующие интеграции (со стороны обучающихся):

- неумение и порой нежелание устанавливать взаимосвязи и взаимозависимости между психолого-педагогическими и методическими знаниями, между теоретической и практической подготовкой;
- неумение мыслить системно;
- достаточно высокое умственное напряжение и интенсивный темп занятия и т. д.

В процессе интегрирования можно выделить составляющие его компоненты (объекты), их структуру.

Состав интеграционного процесса – это совокупность объектов, вступающих между собой во взаимосвязь и образующих новое целостное единство. В качестве объекта интегрирования может выступать любой компонент педагогического процесса, любое явление и предмет, материальный или идеальный. Конкретный отбор компонентов и определяет состав интеграционного процесса. Так, при направлении интеграции на расширение предмета познания в ее состав может войти не только материал изучаемых обучающимися дисциплин, но и вновь привлекаемая информация из других, подчас новых, еще не изученных студентом наук.

Соединение компонентов всегда сопровождается выделением основного среди них. Основной объект интегрирования становится либо средой, в которую интегрируются другие компоненты, либо той частью нового объединения, которая выполняется по принципу дополнения недостающими компонентами – признаками, свойствами, частями, либо источником, откуда переносятся какие-либо компоненты и признаки в другие интегрируемые объекты. Возможна иерархия компонентов в зависимости от последовательности их интегрирования.

Таким образом, в состав интеграционного процесса могут входить материальные, идеальные объекты, деятельность, состояния, качества, свойства, мотивы личности.

После того как определены направленность, состав и структура интеграционного процесса, в силу вступают механизмы интегрирования, т. е. связи и отношения, которые устанавливаются между интегрирующими объектами согласно структуре и в определенной технологической последовательности.

Главными интеграторами тех или иных объектов являются связи.

Связь – это установление зависимых отношений между компонентами. Выделяют классы связей, их виды и типы. Различают следующие классы: класс происхождения, построения, управления, взаимодействия, преобразования, класс функционирования развития.

Каждому из классов связей присущи свои характеристики. Знание их имеет практическое значение. Оно помогает сознательно оперировать интегрируемыми объектами, приводя их во взаимодействие. Связи обладают любопытным свойством: они одновременно указывают на функции педагогической интеграции по отношению к интегрируемым объектам (действительно, они отвечают на вопрос, что с ними происходит).

Следует прежде всего выделить предметные связи. К ним относят внутрипредметные и межпредметные, внутрицикловые и межцикловые. Все предметные связи различаются по временному параметру: перспективные, предшествующие и сопутствующие, горизонтальные, вертикальные, перекрещивающиеся.

Признаки интегративных связей:

- согласование во времени изучения отдельных учебных дисциплин;
- обеспечение преемственности в развитии знаний, в формировании понятий, умений и навыков;
- осуществление единого подхода к формированию умений и навыков, общих для ряда предметов (например, анализ учебного занятия);
- показ общности методов исследования, применяемых в дидактике и частных методиках (наблюдение, эксперимент, построение гипотезы и др.);
- систематизация и обобщение знаний, приобретаемых в процессе изучения цикла учебных дисциплин;
- устранение дублирования в изучении одних и тех же вопросов в преподавании различных учебных дисциплин;
- формирование педагогического мышления у студентов;
- выработка умения подходить к изучению педагогических явлений диалектически, рассматривать их во взаимосвязи, выявлять существенные связи, устанавливать причины, явления и их следования.

Способ интеграции (интегрирования) – логически завершенная система связей, построенная в соответствии с конкретным направле-

нием, составом, формой, видом и уровнем интеграции, обеспечивающая реализацию интеграционного процесса.

Принято различать самый широкий спектр способов интегрирования: универсализацию, унификацию, экстраполяцию и концентрацию объектов интегрирования.

Универсализация объектов интегрирования – это особый способ, при котором происходит теоретизация или, лучше сказать, их фундаментализация. При этом продукт процесса интеграции приобретает уникальные свойства практически идеальной системы. Этот способ интеграции может распространяться далеко не на все уровни и формы интеграции.

Унификация объектов интегрирования – это такой способ, при котором производится некоторая формализация объектов или вновь создаваемого объекта, приведение их к единой структуре, упорядочивание на основе алгоритмизации или абстрагирования от частных свойств. Унификация в отличие от универсализации может применяться более широко в любой форме и на любом уровне развития интеграционного процесса.

Экстраполяция объектов интегрирования – это способ распространения ведущих качественных характеристик или свойств объектов интеграции на другие объекты. В педагогике именно экстраполяция находит широкое применение в таких процессах, как гуманизация содержания образования и технологий обучения, социализация, экологизация и т. д.

Концентрация объектов интегрирования – это способ сведения информации к единому целому, т. е. ее централизация. Примерами использования способа концентрации могут быть образовательная технология погружения, игровые формы обучения.

Таким образом, способы интегрирования включают в себя действия и характеристики процесса интеграции и сами по себе являются их обобщениями и механизмами интеграции.

Принципиальной особенностью профессиональной деятельности будущих специалистов системы СПО является ее междисциплинарно-интегративный характер. Интегративные знания, которые не могут формироваться самопроизвольно и стихийно, необходимо целенаправленно формировать в процессе общетехнической и специальной подготовки.

Формирование компетентного специалиста для системы СПО связано с разработкой и использованием инновационных педагогических технологий. Востребованность интегративного разрешения проблемы обусловлена рядом взаимосвязанных причин:

- потребностью общества в высококвалифицированных специалистах для системы СПО, знающих и умеющих, адекватно воспринимающих инновации в профессиональной деятельности, способных в условиях конкуренции расширять и обновлять сферу профессиональной деятельности, подготовленных на уровне интеграции теории и практики, мобильности и адаптивности к изменяющимся экономическим условиям;

- изменениями в системе высшего и среднего профессионального образования в соответствии с мировыми трендами образования;

- пониманием интеграции как сущностной характеристики образования, а также важности разработки научных основ интегративного подхода к профессионально-личностному становлению студентов как субъектов учебной деятельности, инициативно и творчески решающих профессиональные проблемы;

- сохранением в современных социально-исторических условиях взаимодействия старого и нового, традиций и инноваций, а также ориентацией образования на прогрессивное, эволюционное развитие;

- интегративным характером профессиональной деятельности, требующей от будущего специалиста интегрального стиля мышления, выбора профессиональной позиции и самореализации в профессии как личности.

Таким образом, интеграция дает возможность перехода от локального и изолированного изучения дисциплин к их взаимосвязанному и взаимодополняющему, комплексному рассмотрению. Также немаловажным фактором предметной интеграции научного знания является возможность повышения эффективности процесса познания. Разумным вариантом действующей традиционной модели может служить интеграция элементов содержания обучения.

Интегративный подход включает в себя системное структурирование и интеграцию содержания взаимозависимых учебных дисциплин, обладающих сходством объекта, предмета, целей преподавания и понятийно-терминологического аппарата.

Данное обстоятельство требует в специальном профессиональном образовании переставить акцент с узкопрактического, «поддер-

живающего» обучения на развитие креативного мышления у студентов. Сегодня становится важным воспитание способности к предвидению событий, восприятию будущих трудностей, неожиданных ситуаций, развитие воображения, виртуальных способностей. Смыслом, целью и основным содержанием образовательной деятельности должно являться «созидание» человека, которому важно не только уметь усваивать знания и опыт предыдущих поколений, но и развивать способности к саморазвитию, самообразованию, готовности к самореализации и творчеству [64, 70].

Таким образом, глобальной целью современного отечественного профессионального образования должно стать формирование гуманного, компетентного, способного легко перестраиваться в условиях рыночной экономики специалиста. Быстро меняющиеся социально-экономические и политические отношения современной жизни требуют должной корректировки традиционной системы образования.

Интегративный подход понимается как принципиальная методологическая ориентация исследования на интеграцию с позиции системного методологически ориентированного синтеза и как системная организация и самоорганизация образовательного процесса в учреждении профессионального образования. Интегративный подход обеспечивает функциональные связи между уровнем межпредметной и внутрипредметной интеграции, уровнем интеграции деятельности всех субъектов образовательного процесса и уровнем внутриличностной интеграции профессионально-личностного становления будущего специалиста [9]. Интегративный подход комплексно реализует идеи интеграции в образовании. Ведущая цель интегративного подхода включает в себя обеспечение непрерывности и целостности профессионально-личностного становления будущего специалиста в течение всех лет обучения.

В научной литературе представлено несколько моделей интеграции содержания учебного процесса [74]:

- 1) предлагается создание курса, объединяющего несколько дисциплин из одной образовательной области, при этом удельный вес содержания различных дисциплин одинаков, а их взаимопроникновение выводит содержание на качественно новый уровень;

- 2) есть возможность объединения учебных дисциплин из одной образовательной области или блока на базе преимущественно одной дисциплины;

3) можно сочетать различные, но близкие образовательные области, которые выступают на равных, а также дисциплины смежных образовательных областей, где одна из них сохраняет специфику, а другие выступают в качестве вспомогательной основы;

4) вариативная часть учебного процесса предполагает создание интегрированных курсов, в которых объединяются предметы из удаленных образовательных областей и блоков.

Критериями готовности выпускника к освоению практически любой специальности являются овладение комплексом интегративных знаний и сформированность интегративных профессиональных компетенций. Основанием интеграции, качественно нового синтеза являются интегративность и объективно сформированная позиция, которые позволяют выпускнику целенаправленно использовать теоретические и инструментальные средства каждой дисциплины для решения практических задач в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Интегративный подход по своей сути специфичен. И его специфичность реализуется путем системного, концептуального, целостного решения проблемных задач на основе синтеза специального профессионального образования, интеграции специальной информации и способов познания, полученных из разных источников, а также внутриличностной интеграции всего духовно-нравственного опыта человека. Таким образом, интегративный подход обеспечивает прогностичность и целесообразность профессионального поведения выпускника при решении профессиональных задач на методологическом уровне.

В процессе интегративного обучения будущие выпускники колледжей как профессионалы с интегральным стилем мышления должны обладать следующими характеристиками:

- понимание смысла своей профессии, умение осуществлять свое призвание целесообразно, качественно, креативно;
- умение видеть, фиксировать, анализировать, обогащать и исследовать все многообразие практических ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности;
- способность к осуществлению интеграции теории и практики, традиций и новаций.

Моделирование образовательного процесса на основе интеграционного подхода дало возможность выявить алгоритм интеграции

психолого-педагогических и методических знаний в системе подготовки специалистов СПО. Анализ теоретических концепций, состояние изученности проблемы интеграции позволили определить алгоритм, включающий в себя следующие этапы:

1. Структурирование и формулирование проблемы процесса интеграции психолого-педагогических и методических знаний.
2. Формулирование критериев и ограничений.
3. Определение механизмов процесса интеграции.
4. Процессуально-содержательный.
5. Итогово-аналитический.

В основу разработки технологической модели процесса интеграции психолого-педагогических и методических знаний заложены следующие направления: перспективность деятельностного подхода в обеспечении целостного знания, исследование процессов взаимопроникновения между дисциплинами, учет основных признаков современных педагогических технологий. То есть речь идет о создании такой модели процесса интеграции, которая охватила бы все его этапы: от постановки цели и конструирования образовательного процесса до проверки эффективности функционирования этой модели.

Первый этап является подготовительным. Он включает в себя выделение и формулирование проблемы процесса интеграции. На данном этапе важно определить назначение процесса интеграции психолого-педагогических и методических знаний, после чего становится очевидным, что его целесообразность заключается в расширении предмета познания, сокращении времени изучения курса, ликвидации дублирования в изучаемом курсе, создании благоприятных условий для развития личности и в формировании целостного знания как основы когнитивной составляющей педагогической компетенции.

Второй этап – критериальный. Его основной задачей является определение критериев и ограничений. Характеристиками критериев интеграции являются следующие:

1. Универсальность – возможность описывать любое явление, факт, содержание от отдельного факта до обобщения.
2. Наличие причинно-следственных связей между процессами и явлениями.
3. Активность – возможность порождения нового знания от отдельного факта до качественно нового.

Психологическая составляющая процесса интеграции предполагает со стороны преподавателя умение вызвать у студента стремление находить привлекательные стороны в учении; нацелить на разрешение противоречий; ориентировать его на применение целостного знания в новых условиях, а также на использование в своей работе элементов исследования, прогноза, прогнозирования.

Вышеизложенное позволяет выделить следующие признаки и критерии психологического обоснования преподавателями процесса интеграции психологических, педагогических и методических знаний:

1. Проектировочный признак предполагает такие критерии, как умение видеть, утверждать возможности студентов, создавать для них ситуацию успеха; интегрировать содержание так, чтобы оно было и доступным, и при этом сохраняло субординацию.

2. Конструктивный признак рассматривается через критерий композиционной перестройки лекционных, семинарских, лабораторно-практических занятий с учетом осмысления информации в интегрированном виде.

3. Коммуникативный признак предполагает такой критерий, как организация системы обратной связи в процессе усвоения содержания интегрированных блоков информации.

4. Технологический признак рассматривается через такие критерии, как мобилизация внимания и интересов студентов; оптимальное сочетание методов и форм обучения.

Третий этап позволяет выявить механизмы процесса интеграции психолого-педагогических и методических знаний.

Здесь следует отметить, что внутри нового структурного образования необходимо учитывать, что механизмы усвоения целостного знания зависят от того, как строится технология обучения, что включает в себя образовательная ситуация, какое знание требуется интегрировать. В зависимости от этого используются три механизма реализации алгоритма процесса интеграции:

1. Для имеющихся знаний необходима их систематизация, которая бы выявила «логические пустоты» и пробелы, а затем обеспечила бы возможность их устранения за счет имеющихся знаний.

2. Для знания полученного на конкретном этапе обучения характерно синтезирование его с моделью целостного: проверка на непротиворечивость, на совместимость и на взаимодополняемость.

3. Для знания, приобретаемого в перспективе, необходимо планировать процесс получения целостного знания, воспитывать потребность в добывании знания, оценивать потенциальные возможности его в будущей профессиональной деятельности.

Особенностью данного этапа является то, что именно здесь идет переработка состава объектов интегрирования, осознается функциональное назначение целостного знания.

Четвертый этап (процессуально-содержательный) предполагает выбор и обоснование алгоритма и механизмов реализации процесса интеграции психолого-педагогических и методических знаний с точки зрения технологичности следующим образом:

- определение ведущих принципов организации интеграционного прогресса;
- определение содержания интегрированного учебного курса (темы, разделы, занятия);
- выявление и создание педагогических условий, благоприятных для усвоения интегрированного знания;
- выяснение эффективных с точки зрения результативности методов обучения.

Технологичность данного этапа выражена в шести шагах и характеризуется следующим образом.

Первый шаг – выбор системообразующего фактора и создание интегрированного курса (темы, раздела, урока) как новой структуры образования. В качестве системообразующего фактора могут быть приняты идея, явление, понятие или предмет, что помогает в следующем:

- объединение в единое целое всех компонентов системы;
- придание всем компонентам системы целенаправленности;
- стимулирование целостного деятельностного проявления;
- сохранение необходимой степени свободы всех компонентов;
- обеспечение саморегуляции и саморазвития нового образования.

Второй шаг – подготовительный. Здесь, исходя из выбора системообразующего фактора, необходимо осуществить выбор методов обучения, организационных форм данной деятельности, определить виды и типы познавательной деятельности, а также самостоятельной и творческой работы студентов, продумать сочетание различных приемов и способов деятельности.

Третий шаг – психолого-установочный, включающий в себя разработку и внедрение психологических установок, которые нацелены:

- на возможности усвоения целостного знания;
- осознание важности и необходимости получения целостного знания;
- на понимание его роли в конкретном виде профессиональной деятельности.

Четвертый шаг – введение мониторинга в структуру интегрированной модели обучения, что предполагает определение исходных показателей сформированности знаний, тенденции, изменения которых будут отслеживаться в дальнейшем, а также проведение детального анализа причин и встречающихся трудностей в овладении целостным знанием. Отметим, что в случае возникновения различного рода проблем в процессе взаимодействия студентов и преподавателя необходима коррекция совместных их действий.

Пятый шаг – организационно-деятельностный состоит в организации работы по реализации интегрированного курса. Данный шаг – это своего рода проектирование деятельности студентов. При этом для обеспечения активной деятельности студента разрабатывается система практических заданий продуктивного характера, в которых реализуются идеи интеграции психологии, педагогики и частных методик. Такие задания носят самый разнообразный деятельностный характер, в то же время они должны быть адекватны расставленным целям формирования системного, интегрированного знания студентов. Перечислим некоторые из таких заданий:

- «Конспект» – выбор и аннотирование психолого-педагогической и методической литературы с последующим анализом уровня сформированности общеучебных умений студента;
- «Психология + дидактика + методика» – составление структурно-логических схем по ключевым понятиям познавательных процессов, обобщение и применение знаний по указанному направлению;
- «Погружение» – выбор индивидуальной темы, проблемы, ее самостоятельная формулировка для частного изучения, представление на обсуждение в студенческой аудитории (на конференциях, семинарах);
- «Проект учебного занятия» – вариативные задания, направленные на формирование умений разрабатывать как фрагменты занятия, так и его цельную структуру, а также анализировать межпредметность

занятия. На этом этапе важная роль принадлежит деятельностному подходу в организации учебно-познавательной деятельности студентов. Такие приемы, как игровое моделирование и проектирование, дополнительное конструирование, имитационные деловые игры, фасилитационные практики, работа с терминологическим банком понятий создают условия для практического применения студентами полученных знаний, возможность актуализировать свой витагенный опыт и интеллектуальный потенциал, что способствует разрешению противоречий, имеющих место в процессе усвоения знаний.

Шестой шаг – итогово-диагностический. Этот шаг предполагает выявление степени сформированности целостного знания (контрольно-проверочные тесты, результаты экзаменов, результаты педагогической практики, наблюдение, беседы, анкетирование и пр.).

Шестой этап технологии процесса интеграции – итогово-аналитический. В его содержание входит определение эффективности и результативности мероприятий, предпринимаемых в целях интеграции психолого-педагогических и методических знаний.

Представленный алгоритм технологии процесса интеграции психолого-педагогических и методических знаний имеет замкнутый цикл повторяющихся этапов, где на каждом из них может быть предоставлена информация о состоянии управляемого процесса.

На этапе моделирования технологии процесса интеграции необходимо выполнение следующих компонентов проектировочной деятельности педагогов, реализующих технологическую модель интеграции:

1. *Аналитико-диагностический компонент* предполагает изучение состояния реализации психолого-педагогических дисциплин и методической подготовки студентов, а также определение уровня готовности субъектов образовательного процесса к осуществлению интегративного подхода.

2. *Информационно-методический компонент* направлен на изучение педагогических инноваций, теоретических основ интеграции, образовательных ориентиров по реализуемым в учреждении СПО специальностям, а также на анализ учебных планов, новых технологий, методов, форм, средств, адекватных для интегративного подхода.

3. *Прогностический компонент* включает в себя изучение спроса и потребностей субъектов образовательного процесса на реализацию технологической модели интеграции; изучение предложений субъ-

ектов образовательного процесса по совершенствованию модели интеграции (как процесса, как принципа и как результата образовательного процесса).

4. *Проектировочно-координационный компонент* предполагает составление программы (плана) деятельности по реализации обозначенной модели; коррекцию рабочих программ по преподаваемым дисциплинам (с учетом интеграции); создание модульных проектов по темам и разделам на основе обобщения предложений; создание рабочих материалов в соответствии с заявленными целями и задачами, приоритетами в деятельности.

Разрабатывая технологическую модель процесса интеграции, необходимо ориентироваться на два подхода: функциональный и генетический.

Функциональный подход предполагает, что каждый из компонентов данной модели реализуется субъектами – участниками интеграционного процесса. Исходным основанием данного подхода выступает отношение «стандарт (норма) – реализация». На каждом из этапов процесса интеграции в данном случае осуществляется поиск этого отношения.

Генетический подход предполагает движение от исходного положения к стандарту (новой норме). Смена содержания является собой зарождение нового качества, формирование новообразования у субъектов процесса интеграции и предопределяется новыми стандартными требованиями.

Следует отметить, что для процесса интеграции знаний недостаточно лишь преподнести готовое интегрированное знание, смысл заключается в том, чтобы такое знание было осознанным, воспринятым и присвоенным студентами. Для этого необходимо включать студентов в разнообразные виды деятельности, цель которых – дать объемное представление о профессиональной деятельности. И в этом, по нашему мнению, видится смысл того, что процесс интеграции поднимет студента на качественно новый уровень, максимально активизируя его позиции.

На рис. 1 продемонстрирован процесс формирования педагогических компетенций студентов колледжа, включающий в себя несколько этапов, в которые входит определение цели, задач, организа-

ционных форм, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа.



Рис. 1. Формирование педагогических компетенций студентов педагогического колледжа

Подготовка учителя, обладающего целостным знанием как составляющей педагогической компетенции предполагает выявление условий, обеспечивающих успешное функционирование процесса интеграции психолого-педагогических и методических знаний.

Необходимыми условиями реализации представленной модели процесса интеграции психолого-педагогических и методических знаний на уровне студента являются следующие:

1. Внутренняя готовность к усвоению целостного знания (мотивационная, эмоционально-волевая, умственная и интеллектуальная).

2. Внешняя готовность, которая выражается в процессуально-деятельностных формах (учебно-познавательная, учебно-практическая деятельность студента), в сочетании различных видов деятельности; с опорой на витагенный опыт; в творческой деятельности.

Условиями, обеспечивающими внешнюю и внутреннюю готовность студентов к интеграционному процессу, являются разработка интегративного словаря; обеспечение системности психолого-педагогических и методических знаний посредством структурно-логических интегральных схем; создание интегративно-творческого и мотивационно-ценностного дидактического пространства.

Разработка интегрированного словаря. Здесь следует отметить, что каждая учебная дисциплина имеет свой терминологический аппарат. Его освоение студентом является одной из главных задач в процессе обучения, поскольку это дает ему представление о взаимосвязях ведущих содержательных линий и понятий учебной дисциплины.

Отметим, что работа с интегрированным словарем включает в себя:

- при подготовке к лекции определение трех групп понятий (опорные, связующие и вспомогательные), составление схемы их взаимосвязей и порядка изложения (в ходе лекции определение опорных понятий можно почерпнуть из словаря и вместе со студентами выявить их взаимосвязь со связующими понятиями; вспомогательные понятия используются в зависимости от логики материала, ситуации и импровизации педагога);

- на лабораторных и практических занятиях обязательное обращение внимания на формулировки интегрированных понятий, на правильность их использования;

- проведение терминологических диктантов (устных и письменных), что является решением определенных педагогических задач и способствует не только запоминанию понятий, но и развитию самостоятельности студентов в процессе овладения понятиями, а также формированию у них интегративного мышления, системного знания.

Таким образом, разработка интегрированного словаря психолого-педагогических и методических понятий как условие процесса интеграции знаний позволяет решить следующие частные дидактические задачи: глубокое осмысленное усвоение интегрированных терминов и понятий, оперирование ими, повышение самостоятельности и осознан-

ности умственных действий обучающихся при усвоении психолого-педагогических дисциплин и методики преподавания математики.

Обеспечение системности психолого-педагогических и методических знаний посредством структурно-логических интегральных схем. Здесь необходимо указать, что структурно-логическая интегральная схема представляет собой наглядную схему, в которой отражены подлежащие усвоению элементы информации, представлены различные связи между ними, а также знаки и символы для конкретизации абстрактного материала.

Основными средствами выражения структурно-логических интегральных схем являются рисунки, графики, чертежи, цифры, шифры, слова, знаки, цвет, форма, условные знаки. При этом требования к оформлению включают в себя лаконизм, простоту, доступность понимания и восприятия, непохожесть, многообразие форм, поблочную компоновку, эмоциональность.

Среди основных функций структурно-логических интегральных схем выделяются следующие: рационализация процесса обучения; ориентировочные действия; самообразование, системность знаний; умение самостоятельно работать с информационным материалом, конструировать его в интегрально-схематическом выражении. В связи с этим под структурно-логической интегральной схемой мы понимаем серию интегральных карт, раскрывающих связи между педагогикой и методикой, алгоритм усвоения отдельной или комплексной интегративной информации, а также отражающих интеллектуальную самостоятельность деятельности.

С позиции технологии обучения структурно-логическая интегральная схема включает в себя три следующие подструктуры:

1. Информация об интегрированных блоках или разделах дисциплин; тематические планы учебных занятий с указанием конкретных целей и учебных заданий к ним; изложение структуры курса, основных структурных единиц; указание контрольно-тестовых заданий для работы с интегрированными понятиями; перечень психолого-педагогической литературы учебно-познавательного плана.

2. Графически иллюстрированное изображение модели психолого-педагогического блока, раздела или темы (графическая и знаковая символика, отражающая адекватную позицию изучаемого понятия, ка-

тегории, целой темы; самостоятельная творческая интерпретация знаний и претворение их в содержательную форму интегрального изображения).

3. Комплексные структурно-логические интегральные карты-схемы предмета изучения, которые включают в себя как готовые образцы, представленные преподавателем, так и образцы, разработанные студентами.

Структурно-логические интегральные схемы позволяют соотносить структуру изучаемых дисциплин, устанавливать взаимосвязь их элементов, дают возможность более четко строить изложение материала (как преподавателю, так и студенту), устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи, формировать некое целостное знание.

Создание интегративно-творческого и мотивационно-ценностного дидактического пространства, где системообразующими элементами интегративно-творческого и мотивационно-дидактического пространства являются творчество, деятельность, мотивы и ценностное отношение к деятельности.

В идеальную модель творческой личности включены следующие группы творческих способностей, которые дают ей наиболее интегративную характеристику:

1. Мотивационно-творческая активность личности.
2. Интеллектуально-логические способности.
3. Интеллектуально-эвристические способности.
4. Мировоззренческие свойства личности.
5. Нравственные качества личности.
6. Способности к самоуправлению в творческой деятельности.
7. Коммуникативно-творческие способности.
8. Эстетические свойства личности.
9. Индивидуальные особенности личности.
10. Оценка результатов творческой деятельности.

Исходная универсальность описанной модели определяет учебную деятельность как возможность реализации творческого потенциала студента. При этом преподаватель приводит в движение механизмы процесса становления творческой личности; трансформирует адаптивный тип в поведении; создает условия студенту для познания своего творческого потенциала как личности, а также ситуации успеха для творческого самовыражения студента.

Реализации этих потенциальных возможностей способствуют следующие содержательно-организационные моменты процесса обучения:

- подача информации от установления основного понятийного аппарата дисциплины в его личностной интерпретации студентами на разных уровнях восприятия до исследовательского выхода на конкретных носителей знаний в действии;
- введение заданий, требующих осмысления собственного жизненного (витагенного) опыта;
- установка на формирование гипотетического мышления при фиксировании «зоны незнания» как условия порождения нового знания при использовании разных типов заданий (решаемых и нерешаемых);
- создание особой атмосферы согласия с помощью различных приемов, направленных на сферу сознания.

Таким образом, мотивационно-ценностное пространство создается посредством специальной организации и педагогического стимулирования деятельности студентов в целостном образовательном процессе с учетом индивидуально-психологических особенностей и применения таких приемов, которые способны воздействовать на эмоциональную, интеллектуальную, волевую сферы личности студента.

Интегративно-творческое и мотивационно-ценностное дидактическое пространство включает в свою структуру два главных компонента:

- акцентуацию индивидуально-творческих способностей и возможностей студентов;
- эмоционально-интеллектуальное стимулирование познавательной активности студентов.

Технология создания интегративно-творческого и мотивационно-ценностного дидактического пространства в процессе интеграции психолого-педагогических и методических дисциплин со стороны преподавателя и усвоения этих дисциплин со стороны студентов заключается в организации творческой деятельности, направленной на формирование учебно-логических, познавательно-поисковых, исследовательских умений и активизацию познавательной активности посредством приемов эмоционально-интеллектуального стимулирования.

Интегративно-творческое и мотивационно-ценностное дидактическое пространство предполагает, что психолого-педагогические и другие учебные дисциплины изучаются не в виде готовых абстрактных

истин, а как совокупность дидактических задач, направленных на становление личности каждого студента как субъекта познавательной деятельности. Интегративно-творческое и мотивационно-ценностное дидактическое пространство способно придать учебному процессу динамичный, перспективный характер, активизирующий деятельность преподавателя и студента, исключая дублирование материала и обеспечивающий взаимосвязь содержания форм и методов, приемов изучения психолого-педагогического и методического материала на этапах обучения.

Методы обучения, адекватные процессу интеграции. Ведущие методы обучения как одно из условий обеспечения процесса интеграции условно можно разделить на три группы:

- методы конструирования учебной информации;
- многомерно-голографический метод;
- метод дополнительности.

Названные методы строятся на базе следующих основных принципов: целеполагания (отражение системы целей студента и преподавателя); бинарности (взаимодействие деятельности преподавателя и студента); проблемности (наличие противоречивости в учебном материале и в процессе его усвоения, необходимость развития познавательной самостоятельности студентов).

К группе методов конструирования учебной информации отнесены методы проблемного характера; метод многомерного, множественного описания изучаемого материала; методы системного изложения; методы информационно-предъявляющие.

Выбор этих методов определяется прежде всего спецификой содержания интегрируемых дисциплин и способом их конструирования. Дело в том, что всякая перестройка в структуре учебного предмета влечет за собой перемены в способах преподавания и учения и поэтому приемы переконструирования информации в интеграционный вид, приемы преподавания и учения имеют также свою специфику. При применении проблемного метода обучения как способа конструирования и управления учебно-познавательной деятельностью студентов можно использовать определенные приемы перестройки учебной информации, преподавания, учения (табл. 1).

Таблица 1

Методы и приемы проблемного обучения

Метод	Прием при пере- конструировании информации	Прием при преподавании	Прием при учении
Монологическое изложение	Изменение порядка следования учебной информации. Введе- ние дополнительной информации с целью создания проблем- ной ситуации	Сообщение	Исполнительские действия по об- разцу
Метод рассуж- дения	Введение системы наводящих вопросов, выделение противоречий	Объяснение	Репродуктивный анализ и синтез
Диалогическое изложение	Постановка проблем- ных вопросов, поиск ответов на которые вел бы к новым ин- тегрированным зна- ниям. Введение ин- формации в таком виде и порядке, при котором она не пред- варяет, а подтверж- дает выводы студен- тов	Инструктирова- ние, программи- рование, поста- новка вопросов проблемно-ин- формационного характера	Продуктивно-ал- горитмическое учение
Эвристический	Введение в изложе- ние систем познава- тельных задач инте- грированного плана	Объяснительно- побуждающий (попробуйте, по- думайте и т. п.)	Перенос образ- цов действий в новые ситу- ации
Исследователь- ский	—	Постановка воп- росов после ре- шения проблемы как средства са- моконтроля	Поисковые при- емы учения

Отметим, что особенность интеграционного процесса преподавания в технологии проблемного обучения состоит в том, что учебная информация интегрируемых дисциплин структурируется в виде ком-

плекса творческих задач, требующих для их решения использования процессов поиска информации, ее анализа, преобразования, а также построения нового знания. Такой подход является эффективным способом формирования педагогических компетенций, при котором заметно меняется роль преподавателя (ему предоставляется возможность самостоятельного анализа, оценки и коррекции последующего продвижения в усвоении учебного материала студентами). Кроме того, преподаватель встречается с необходимостью временных дополнительных (организационных и психофизических) затрат при разработке такой технологии. Но с точки зрения конечного результата следует признать, что все эти трудности и временные затраты вполне оправданы, поскольку у студентов заметно повышается интерес к занятиям и познавательная активность, полнота и качество знаний, а также умение решать бинарные задачи.

Далее подробно остановимся на методах, используемых преподавателем при описываемом подходе формирования педагогических компетенций.

Метод многомерного, множественного описания. При использовании данного метода основными способами преобразования учебного материала являются алгоритмизация, изменение последовательности (перестановка) изложения разных разделов учебного курса, введение новой информации и перекомпозиция учебного материала с учетом новых научных достижений, структурирование информации по уровню обобщенности ее составляющих (факты, эмпирические модели, теории конкретных наук, общенаучные обобщения, философские и методологические основы науки), перенос знаний из одной области в другую.

Отметим, что метод многомерного изложения материала может быть реализован в условиях интегрированного учебного курса, целого блока дисциплин, дуального занятия, межпредметных связей.

Метод системного конструирования и изложения. При конструировании содержания учебной информации на любом уровне (уровне учебного плана, учебного курса, отдельного учебного занятия) следует учитывать специфику предметной области учебного предмета (курса), его логическую структуру, цели обучения, возрастные и психологические особенности студентов.

Исходной в отборе и способе изложения учебной информации при использовании этого метода является профессиональная подго-

товка студентов по определенной специальности (в частном случае – формирование интегрированных знаний), в связи с чем вся информационная основа обучения должна быть взвешена на весах ее полезности и важности для будущего специалиста.

Возможными принципами и способами организации учебного материала здесь могут стать генерализация знаний, укрупнение дидактических единиц, обобщение понятий, выделение главного и второстепенного.

Причинами затруднений по обеспечению межпредметных связей в данном случае является отсутствие или слабое знание преподавателями специальности, по которой ведется профессиональная подготовка студентов, слабые контакты между кафедрами, отсутствие времени на соответствующую перестройку учебного материала.

В ходе применения *информационно-предъявляющих методов* все сводится к подбору содержания материала и способу его предъявления, причем от характера его содержания и «подачи» зависит уровень усвоения знаний и их прочность. Эта группа методов реализуется преимущественно в следующих формах: лекции, беседы, бинарные семинары, консультирование и рассказ. К данным формам предъявляются следующие требования:

- четкость определения предмета интегрированных дисциплин;
- насыщенность научной информацией излагаемого материала (оснащение научных открытий, проблем и поисков);
- тщательный отбор материала, концентрация содержания на раскрытии понятий;
- оптимальный темп изложения, позволяющий записать основные ключевые положения;
- обеспечение возможности полного объемного восприятия материала;
- научный и вместе с тем живой, эмоциональный язык изложения.

При использовании информационно-предъявляющих методов (лекций, бинарных семинаров, консультаций и т. д.) важно учитывать факторы, влияющие на активность студентов.

Метод дополнительности. Данный метод генетически образовался из принципа дополнительности. Он обладает следующими педагогическими возможностями:

- способствует реализации развивающего обучения и самообразования студентов;

- дает представление о целостной картине педагогических явлений, фактов, феноменов, закономерностей;
- способствует достижению каждым педагогом и студентом высшего методологического уровня развития мышления;
- позволяет вводить в содержание дисциплин системные понятия и несистемные (парадоксальные и непонятные) научные факты;
- в качестве ориентировочной основы деятельности предусматривает природосообразность, культуросообразность мышления;
- взаимообуславливает переход объективного в субъективное (интимно-личностное) и наоборот;
- с позиции усвоения знаний метод дополнительности дает объемное представление об изучаемом;
- обеспечивает возможность применять разнообразные виды деятельности в образовательном процессе, используя логику, интуицию и эмоции для решения психолого-педагогических и методических задач;
- помогает формированию педагогической рефлексии;
- оказывает влияние на самопознание.

Использование метода дополнительности приближает к достижению главной идеальной цели образования – овладению будущим специалистом целостным знанием.

Под *многомерно-голографическим методом* подразумевается система образовательных способов, технологий в обучении, направленная на объемную подачу изучаемого материала, соответствующая особенностям многомерности восприятия окружающего мира и запаса витагенного (жизненного) опыта, имеющегося у студента.

Обозначим спектр педагогических возможностей, которые присущи данному методу в процессе интеграции психолого-педагогических знаний:

- указанный метод позволяет строить процесс обучения на основе витагенного опыта личности, а это главный путь превращения научных знаний в ценность;
- метод голографического подхода позволяет актуализировать интеллектуальный потенциал личности;
- с позиции технологического обеспечения метод голографического подхода придает эмоциональную и интеллектуальную окраску процессу познания, создает достаточные условия для развития творческой личности каждого студента, позволяет моделировать процесс

учения и обучения в единстве объективного и субъективного, представляет возможность глубинного и осознанного усвоения представленного материала, дает объемное представление о фактах, явлениях, тем самым интегрируя их в системное знание.

Интенсификация учебной деятельности посредством методов множественного описания, информационных методов, многомерно-голографического метода, а также метода дополнительности позволяет создавать новые механизмы познания и самореализации личности будущего специалиста.

Важными условиями реализации интегративного подхода при подготовке будущих специалистов в системе СПО являются разработка интегрированного словаря, обеспечение системности знаний в области психолого-педагогических и методических знаний посредством структурно-логических интегральных схем, систематического планирования и проведения интегрированных учебных занятий, преемственности теоретических дисциплин и педагогических практик, использование результатов практик на семинарских занятиях, а также включение студентов в квазипрофессиональную деятельность.

Таким образом, технологическое обеспечение процесса интеграции психолого-педагогических и методических знаний является важным действенным механизмом, способствующим формированию целостного знания как когнитивной основы профессиональных компетенций будущих специалистов.

Глава 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Конвергентные модели и практики профессионального и профессионально- педагогического образования

Все большее количество авторов полагают вполне обоснованным наступление эпохи конвергентности, в результате которой возникнут новые формы синтеза в различных областях: технологической, производственной, социальной, а также между ними.

Термин «конвергенция» ввел еще Дж. Максвелл, английский физик, в ходе создания теории электромагнитных полей. В 2001 г. в рамках международной конференции под эгидой Национального научного фонда и Министерства торговли США был констатирован синергетический прорыв в четырех областях знаний: нанотехнологиях, биотехнологиях, информационных технологиях и когнитивных технологиях (Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology, Cognitive Technology (NBIC)), и объявлено о новом направлении в науке, которое было определено как *прогрессивная конвергенция*.

Согласно М. В. Ковальчуку, директору Научно-исследовательского центра (НИЦ) «Курчатовский институт», конвергентный подход в области науки и технологий – это методология, обеспечивающая преодоление междисциплинарных границ научного и технологического знания и направленная на разработку способов и технологий создания «природоподобных объектов» [48].

В широком смысле конвергентность сегодня представляет собой взаимодействие, особое взаимопроникновение различных сфер деятельности общества, результатом чего является возникновение новых синергетических эффектов, которые приводят к интенсивным трансформациям социального и научно-технологического развития, в том числе и в сфере образования.

Конвергентные процессы в социальной и технологической сферах формируют новую среду инновационного развития, новую технологическую платформу и одновременно новые стимулы развития об-

разования, в связи с чем академик РАО И. В. Роберт пишет о формировании парадигмы конвергентного образования.

Вместе с тем можно говорить о том, что на сегодняшний день новая парадигма и собственно модели конвергентного образования формируются на основе различных видов конвергентных практик. Число разрабатываемых конвергентных моделей растет. Их объединяет общее основание, а именно идущие процессы конвергенции технологий становящейся Индустрии 4.0, определяющие переход к 6-му технологическому укладу. Это нано-, био-, информационные и когнитивные технологии, к которым М. В. Ковальчук присоединяет социальные технологии (NBICS-технологии) [48].

Ядром или драйвером конвергенции исследователи, как правило, считают информационные или, точнее, современные цифровые технологии [4]. Так, по мнению М. В. Ковальчука, «информационные технологии стали принципиально новыми с методологической точки зрения. Они не добавились еще одним звеном к существующему ряду дисциплин, а объединили их, став их общей методологической базой» [48].

Однако при этом несколько различаются методологические основания, непосредственный базис конвергентных процессов (технологии и процессы, оказывающиеся в центре внимания исследователей), механизмы конвергенции, целевые установки и, соответственно, ожидаемый результат.

В качестве оснований для выделения различных конвергентных моделей профессионального и профессионально-педагогического образования были определены методологический подход; базис конвергенции; механизмы (формы) конвергенции; а также результат конвергенции в образовании. Были выделены следующие методологические подходы:

- прогнозно-моделирующий, междисциплинарный;
- практико-ориентированный, операционно-технологический;
- социально-сетевой;
- системно-сетевой, синергетический;
- социально-антропологический, личностно-развивающий;
- экзистенциально-антропологический.

Проведенный анализ позволил выделить шесть основных моделей конвергентного образования. При этом речь идет преимущественно о профессиональном и профессионально-педагогическом образова-

нии, так как именно эти области педагогической науки и практики наиболее чувствительны к происходящим технологическим сдвигам.

Опишем модели конвергентного образования подробнее.

Прогнозно-моделирующая, междисциплинарная модель. В центре исследований академика РАО И. В. Роберт находятся процессы конвергенции педагогических наук и ИКТ. По мнению И. В. Роберт, развитие ИКТ ведет к появлению трансфер-интегративных областей научного знания и практики в естественных, технических и социогуманитарных науках, образующихся как результат информатизации образования. Под трансфер-зоной понимается некоторая инновационная область научного знания и его практической реализации, которая возникла в определенной традиционной науке в связи с необходимостью решения научных проблем, привнесенных в эту науку в результате развития информатизации образования [95]. Такая трансфер-интегративная область знаний и практики формируется и в сфере педагогики. Она и становится основанием формирования конвергентного образования. И. В. Роберт определяет конвергентное образование как процесс обучения и воспитания [96, с. 72]:

- который направлен на взаимный перенос характерных особенностей педагогической науки и ИКТ (по содержанию учебной информации, по методам и средствам их реализующих, по формам организации учебной деятельности);

- инициирует объединение или слияние (частичное или фрагментарное) различных научных или предметных областей, а также взаимное влияние друг на друга методов и средств ИКТ, а также методов и средств, присущих педагогической науке;

- который обеспечивает проникновение методов и средств ИКТ в методы и средства педагогической науки и, как следствие, их эволюционное сближение, совпадение, слияние.

И. В. Роберт предложена матрица научно-педагогических практик как результатов феномена конвергенции педагогической науки и цифровых информационных технологий, с которой можно ознакомиться в ее работе «Конвергентное образование: истоки и перспективы» [96].

Именно трансфер-интегративные области в этой модели видятся как своего рода платформы инновационного развития педагогической науки и практики образования.

Конвергентное образование в настоящее время находится, как считает И. В. Роберт, на этапе своего развития, которое идет по следующим направлениям: научно-методические основания формирования конвергентного содержания образования на междисциплинарной основе в условиях взаимопроникновения наук и технологий при реализации конвергенции реальной и виртуальной коммуникаций; педагогико-эргономическая база создания конвергентных методик обучения, представляющих логически заверченный блок информации, отображающий содержательную основу для разработки предметных методик в условиях использования цифровых информационных технологий; конвергентные средства обучения, реализованные на высокотехнологичном оборудовании, удовлетворяющие педагогико-эргономическим требованиям к программно-аппаратным и информационным комплексам образовательного назначения [96].

В целом развиваемый И. В. Роберт подход можно назвать прогнозно-моделирующим и междисциплинарным. Преимуществами предлагаемой ею модели являются основательная проработка и системное представление междисциплинарной конвергенции как основания конвергентного образования.

Практико-ориентированная, операционно-технологическая модель. В работах М. В. Ковальчука реализуется уже несколько другой методологический подход, который можно назвать *практико-ориентированным или операционно-технологическим*. Модель конвергентного образования строится на основе платформы конвергенции NBICS-технологий, реализуемой и развиваемой в Курчатовском институте. М. В. Ковальчук подчеркивает, что возникающие новые технологии (особенно такие, как информационные и нанотехнологии) не умещаются в рамках отраслевого деления науки и производства и ведут к пересмотру отраслевого принципа, в том числе и в подготовке кадров. Исследователем предложена модель выстраивания нового типа образования, который он называет конвергентным, а также междисциплинарным и надотраслевым.

Первым опытом реализации конвергентного образования стало открытие совместной кафедры физики наносистем на физическом факультете Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова и в Научно-исследовательском центре «Курчатовский институт», которая успешно работает с 2005 г. Следующий образовательный проект, созданный в мае 2009 г. в Московском физико-техническом ин-

ституте, – факультет нано-, био-, информационных и когнитивных технологий (ФНБИК), который не имеет на сегодня мировых аналогов.

Другой вариант конвергентного образования в рамках этого подхода представлен в зарубежных моделях STEM- и STEAM-образования. Эти модели конвергентного образования впервые появились в Великобритании и США.

Модель STEM-образования (англ. *science, technology, engineering, mathematics* – наука, технология, инженерия, математика) концентрируется на усиленной подготовке в области математики, науки и технологии. Предполагается, что освоение этих областей позволит человеку наиболее эффективно «встроиться» в современную индустрию. Добавление «А» (англ. *art* – искусство) переводит акцент не на эффективную подготовку к рынку труда, а на общие способности человека к работе с миром, креативности, критическому мышлению. Если сторонники STEM ориентированы, скорее, на задачи обеспечения экономики профессиональными кадрами и на успешную индивидуальную карьеру в новых развивающихся областях, то STEAM привлекает тех, кто ориентирован на развитие творческих способностей, креативности и т. д. Здесь актуализируются вопросы целей образования и представлений о «человеке будущего» [138].

В условиях развития цифровой экономики спрос на выпускников и специалистов в областях STEM повсеместно растет, причем остается неудовлетворенным, а отдельные STEM-навыки требуются все более широкому кругу профессионалов из других сфер. Исследователи Института статистических исследований экономических знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) оценили с помощью системы интеллектуального анализа больших данных iFORA значимость отдельных STEM-профессий и компетенций в мире и в России на основе более 80 тысяч публикаций в зарубежных и российских отраслевых медиа. Для России характерны многие из глобальных тенденций в развитии STEM-профессий; более половины наименований профессий в мировом и национальном перечнях совпадают. Вместе с тем есть существенные различия, которые отражают особенности рынка труда, обусловленные структурой национальной экономики, в частности значительную долю добывающей и обрабатывающей промышленности и сравнительно небольшой IT-сектор [133].

Стремительное развитие и популяризация IT-сектора рождает особый интерес к программированию и робототехнике. Как отмечают белорусские исследователи [138], это вызывает и опасения в связи с тем, что может возникнуть дисбаланс в развитии за счет умаления роли наук и технологий, которые напрямую не связаны с IT. Речь идет о важности 4К-компетенций (коммуникация, креативность, коллаборация и критическое мышление), которые задают значительно более широкие требования к образованию, помимо освоения цифровой грамотности, программирования и робототехники [5, 20, 21, 138].

STEAM-образование подразумевает конвергентную среду, в которой ученики начинают понимать, как можно применить научные методы на практике. Обучающиеся по этой программе, помимо математики и физики, изучают робототехнику, на которой программируют и конструируют собственных роботов. На занятиях используется специальное технологическое оборудование. Данное образование может начинаться с самого раннего дошкольного возраста, и программы STEAM-образования сейчас активно внедряются, начиная с детского сада. Примеры этого есть и в России. Авторская программа раннего инженерного STEAM-образования разработана в Нижнем Тагиле ООО «АВСПАНТЕРА» (автор А. В. Молоднякова) и реализуется совместно с Нижнетагильским государственным социально-педагогическим институтом (филиал РГППУ) в дошкольном образовании Свердловской области и других регионах страны.

В отличие от предыдущих подходов системообразующим ядром в STEM- и STEAM-образовании выступают инженерные науки и в широком понимании технологии конструирования.

Социально-сетевые модели. Особую роль в конвергенции новейших технологий начинают приобретать социогуманитарные науки. Развиваясь все же несколько параллельно разворачивающимся процессам конвергенции NBIC-технологий, исследования в области социогуманитарных наук, во-первых, выходят на новые варианты синтеза собственно социогуманитарного знания (философии, социологии, наукометрии, экономических наук, лингвистики, гуманитаристики и др.), во-вторых, являются, хотя и не всегда осознанно, ответом на новые технологические вызовы, изменяющие социальность и социальные отношения [103], а также самого человека; и, в-третьих, в результате выходят на формирование новой картины мира (прежде всего мира со-

циального и мира человека). Радикальное изменение понимания социальности (так называемая пересборка социального) представлено, например, в акторно-сетевой теории Б. Латура, М. Калона и Дж. Ло [62, 139]. А М. Кастельс разворачивает информационно-сетевую модель постиндустриального общества и экономики [49]. Таким образом, сетевой подход является не просто основанием этих концепций, но собственно в них и разрабатывается.

Отметим, что эти исследования не представляют модели конвергенции именно в образовании, однако без формирования картины мира никакое образование просто невозможно.

Системно-сетевые, синергетические модели. Открытая и еще более острая постановка вопроса о роли социогуманитарных исследований в конвергенции инновационных технологий представлена в работах философов и ученых, объединившихся в рамках Института философии Российской академии наук [110, 137]. Главным целевым посылом разрабатываемых моделей конвергентных процессов авторам (В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Е. Лепский и др.) видится поиск их регулирования с целью предотвращения деградации самого человека и деформации его природы. Сохранение человечества, его природной идентичности должно быть безусловным и может рассматриваться, как считают исследователи, как категорический императив.

И хотя авторы работают также в контексте системно- сетевого, синергетического подхода, но принципиальное отличие их концептуальных сетевых моделей от других заключается в том, что в фокусе их исследований всегда находится человек. Разработаны, как заявляют сами философы, генетическая когнитивно-коммуникативная междисциплинарная модель развития, прогноза, управления рисками и процессами NBICS-конвергенции. А также представлены так называемые Umwelt-модели процессов конвергенции [137].

Формируемая в рамках этих направлений картина социального мира высвечивает со всей остротой именно роль и место человека в новой социальной реальности. В работах ученых показано, что риски конвергентных технологий в своем большинстве относятся к категории высокой и катастрофической степени влияния, поскольку затрагивают сферы жизни и здоровья человека и общества. Потенциальные риски конвергентных технологий – это риски, которые не могут быть спланированы и даже представлены, поскольку научные знания об их

возникновении отсутствуют. Все технологии синергично взаимодействуют, дополняют и усиливают друг друга, создавая небывалые, чрезвычайно мощные средства преобразования человека и земной цивилизации. Например, конвергенция информационных и когнитивных технологий используется для усиления человеческого интеллекта. На современном этапе они в большей степени дополняют естественные способности человека в работе с информацией, в дальнейшем элементы искусственного интеллекта могут интегрироваться в разум человека с использованием прямых интерфейсов «мозг – компьютер». С помощью нанотехнологий стало возможным осуществлять направленный перенос генов в определенные виды клеток с помощью наночастиц, которые выполняют функции транспорта. Поиск новых средств терапии происходит путем соединения наночастиц с медикаментами. Поэтому NBICS-технологии не просто являются очередным научно-техническим совершенствованием, они открывают перед человечеством возможности собственной эволюции как осознанно направляемого процесса трансформации природы человека. Сегодня интенсивно развивающиеся высокие технологии создают ситуацию, где возможным оказывается изменение биологической телесности, с которой неразрывно связаны культура, система ценностей человеческого бытия, да и сам характер мышления [137].

Если раньше считалось, что человек благодаря своей рефлексивности преобразует окружающий мир, сам при этом оставаясь неизменным, то теперь технологическая деятельность создает реальную основу и для изменения биологической составляющей человеческой природы. Некоторые представители трансгуманизма делают ставку на достижения современной науки и конвергентные технологии для перехода к стадии «постчеловеческого» существования, поэтому NBICS-технологии называют еще и евгеникой XXI в.

Социально-антропологические, личностно-развивающие модели. Развитие новых технологий и процессы их конвергенции не только находят отражение в теоретических концептуализациях, но уже начинают изменять социальную реальность. В различных областях социальной действительности заявляют о себе происходящие изменения, которые по прогнозам могут перерасти в устойчивые тенденции уже в ближайшее десятилетие. И особенно это очевидно в социально-профессиональной сфере.

В Германии как у мирового лидера «Индустрии 4.0», где и зародились ее основные идеи в начале 2010-х гг., применение в промышленности технологий «Индустрии 4.0» уже достигает 80 %. В активно включившейся в программу КНР эта доля составляет почти 60 %. Китай сегодня является лидером по числу заводов уровня Четвертой промышленной революции. По данным Всемирного экономического форума (The World Economic Forum), во всем мире развернуто 69 заводов уровня «Индустрия 4.0». На Китай приходится 20 заводов, на страны ЕС – 19, в США – 7 заводов и еще 5 в Японии [100, 116, 132]. Разрабатывается и поэтапно внедряется целый ряд проектов уровня «Индустрия 4.0». Например, безлюдные технологии в горнодобывающей промышленности. Компания АО «ВИСТ Групп» (Фонд «Сколково») уже несколько лет работает над проектом «Интеллектуальный карьер».

Это в первую очередь создает запрос на формирование новой системы подготовки кадров и является новым вызовом системе профессионального и профессионально-педагогического образования. Одним из ответов на данный запрос активно заявляется формирование конвергентной модели транспрофессиональной подготовки. В зарубежной литературе Дж. Пауэлл, Г. Раско, М. Хорсборо и некоторые другие исследователи отмечают, что для эффективного инновационного разрешения проблем постиндустриального общества необходимо развитие новой формы профессионализма – транспрофессионализма [140, 141, 142]. С позиций социально-антропологического и личностно-развивающего подходов наиболее разработанной представляется модель транспрофессиональной подготовки, предлагаемая учеными РГППУ (Т. Д. Буковой, Д. П. Заводчиковым, Э. Ф. Зеером, М. В. Зинатовой, В. С. Третьяковой и др.) [105, 106]. Так, авторы представили проект формирования образовательной платформы транспрофессионализма, подготовки транспрофессионалов.

Экзистенциально-антропологические модели. Вызовы будущему человека и человечества столь разнообразны и глубоки, что выводят на необходимость обращения к экзистенциальным вопросам. Поэтому можно выделить экзистенциально-антропологический подход в формировании моделей конвергентного образования. В фокусе этого подхода находятся экзистенциальная и гражданская ответственность человека и общества за осуществляемые технологические нововведения и внедряемые достижения технаук.

В целях противостояния забвению человеком самого себя в различных странах мира формируются исследовательские программы и гражданские проекты, суть которых в создании и функционировании различных форм социально-гуманитарного сопровождения и гуманитарной экспертизы процессов технологической конвергенции. Это в основе своей еще одна становящаяся конвергентная модель, предполагающая усиление роли социогуманитарных наук в процессах технологического развития. Данный подход характерен для реализации следующих международных программ и проектов:

1. Программа исследования этических, юридических и социальных последствий (Ethical, Legal, and Social Implications (ELSI)) крупномасштабного проекта «Геном человека» (США). ELSI-программы в последующем охватывают широкий круг исследований.

2. Ответом на американскую ELSI-программу в Канаде, Европе и ряде других стран стала ELSA-инициатива (A – aspects), которая изначально не ограничивалась геномными исследованиями, а ориентировалась также на нанотехнологии, информационные и компьютерные технологии и другие возникающие области инноваций.

3. Направление исследований «Социальная оценка техники» («Technology assessment» (TA)) сформировалось в 1960-х гг. (США и Европейские страны). Это проект, нацеленный на формирование знаний как основы действия и принятия решений, касающихся техники и ее социального применения.

4. Направление исследований «Ответственные исследования и инновации» (Responsible Research and Innovation (RRI)), характеризующие научную деятельность не только как когнитивные исследования, но и как социальные практики (США). Это новый уровень, на котором теоретические исследования и социальные технологии образуют единое целое. Программа научных исследований, обозначаемых термином RRI, является интеграцией технауки, общественности, политики, образования и бизнеса в единый мегапроект, в котором кардинально меняются не только характер и структура научных исследований, но и способ бытия науки в обществе.

5. Проект «Гуманитарная экспертиза» (Россия) как систематически организованная деятельность направлен на прогнозирование и анализ вновь возникающих угроз для человека. Он предложен и разработан отечественными учеными И. И. Ашмариным, В. А. Луковым, Г. Б. Степановой, Б. Г. Юдиным и др. [137].

Отметим, что становление и расширение подобного вида социальной деятельности предполагает и подготовку специалистов – гуманитарных экспертов для оценки, диагностики и перспективного анализа идущих конвергентных процессов. Такая подготовка – это одна из задач, стоящих перед системой профессионально-педагогического образования, причем как формально, так и неформально и информально.

На наш взгляд, принципиальным является то, насколько в разных моделях конвергентного образования открываются новые возможности для развития человека как субъекта нового, постоянно меняющегося мира.

3.2. Из практики цифровой трансформации среднего профессионального образования

Ведущая роль в процессе цифровой трансформации профессионального образования отводится *педагогу профессионального обучения, выступающему главным субъектом процесса подготовки кадров для цифровой экономики*. Успешность профессиональной деятельности педагога зависит от уровня овладения не только специальными знаниями, но и цифровыми современными технологиями (информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ)). В настоящее время мы видим, как существенно меняются, трансформируются и расширяются роли преподавателя, меняются его функции в образовательном процессе, выдвигается целый ряд требований к навыкам и компетенциям педагога, к его цифровой грамотности, цифровой компетентности, цифровым навыкам [27].

Как и человек любой другой профессии, педагог должен обладать цифровой грамотностью, т. е. базовыми знаниями, навыками и установками, необходимыми для жизни в цифровом обществе. Уже сегодня в развитых странах без должного уровня цифровой грамотности становится невозможным сам факт трудоустройства человека, в том числе и педагога [127].

Рассматривая соотношение понятий компетентности и грамотности, приведем следующие, как правило, разделяемые многими исследователями определения. *Компетентность* – это способность действовать определенным образом, достигая определенного результата (решая задачу), способность, которая опирается на соответствующие

знания и навыки. *Грамотность* же – это основа возможности учиться, осваивать новые компетентности.

Одной из первых попыток операционализации представлений о цифровой грамотности стал проект «DigEuLit» [127], реализованный в Европе в 2005–2006 гг. Цифровая грамотность в данном проекте определялась следующими показателями:

- компьютерная грамотность;
- информационная грамотность;
- визуальная грамотность;
- медиаграмотность.

Эксперты ЮНЕСКО обозначили новый подход к понятию в 2011 г., в котором под цифровой грамотностью понимали «набор навыков, необходимых для работы с цифровыми медиа и для обработки и поиска информации» [113].

Подход в оценке цифровой грамотности, предложенный группой аналитиков в рамках Саммита G20 (Берлин, 2017 г.), опирается на такие индикаторы цифровой грамотности, как коммуникативная грамотность, медиаграмотность и отношение к технологиям, компьютерная и информационная грамотность.

Данные индикаторы рассматриваются в трех аспектах: когнитивном (знания), техническом (навыки) и этическом (установки):

- *когнитивный аспект* характеризует то, как человек оценивает, создает, критически подходит к работе с информацией, компьютером, медиа, как он коммуницирует с другими пользователями и как относится к технологиям;

- *технический аспект* отражает умение найти нужную информацию, медиаматериал, а также понимание того, как работают цифровые устройства и новые технологии;

- *этический аспект* оценивает установки людей на следование общепринятым нормам при использовании инструментов цифровой среды. Например, понимание необходимости проверять достоверность информации и ее источников, соблюдение норм общения в сети и т. д. Таким образом, человек, обладающий цифровой грамотностью, умеет работать с информацией и критически к ней относиться (навыки); понимает принцип действия компьютера (знания), а также осознает пользу от технологических инноваций (установки).

Главным преимуществом данного подхода, ставшего решающим для его выбора в ходе детального изучения международного опыта

в этой сфере, стало то, что индикаторы измерения цифровой грамотности сформулированы на основе анализа объективных потребностей в ней экономики. На основе «больших данных» (англ. *Big data*) и технологий машинного обучения изучаются вакансии и типологизируются требования работодателей к цифровым навыкам и знаниям кандидатов. На момент исследования данная методология видится наиболее проработанной и практико-ориентированной, она стала результатом совместной работы специалистов из разных стран мира.

В понимание цифровой грамотности российские исследователи (А. П. Ершов, И. В. Карабельская, О. А. Миронова, И. В. Роберт и др.) также внесли серьезный вклад [35, 38, 65, 66, 71, 95, 104]. В первых работах, где были выделены однотипные знания и умения в этой сфере (И. В. Соколова, В. Н. Михайловский, А. П. Ершов и др.), их определяли как «информационную грамотность», включая сюда понимание человеком основных идей информатики, представление о роли информационных технологий в жизни общества, умение работать с информационными потоками [35].

Понятия «грамотность человека» и «цифровая грамотность» не включают в себя понятие профессии. В педагогике «цифровая грамотность» – это та же совокупность начальных (базовых) знаний, компетенций в области повседневного применения информационных технологий. Именно поэтому в педагогических исследованиях можно взять за основу определение Организации объединенных наций (ООН), которое приводит Л. Н. Спиридонова, и согласно которому цифровая грамотность – это способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни [112].

В аналитической работе Национального агентства финансовых исследований (НАФИ) «Цифровая грамотность российских педагогов», проводившейся в 2019 г., ИКТ-компетенции педагога определяются как знания, навыки и установки, позволяющие ему свободно применять ИКТ для организации учебного процесса на всех его этапах (от подготовки к занятиям до создания цифровой среды, помогающей выстраивать индивидуальные образовательные траектории учащихся) [82], мотивировать учащихся к обучению, анализировать и прогнозировать их успеваемость. При этом цифровая грамотность является фундаментом развития профессиональных ИКТ-компетенций [87].

Отметим, что понятия «грамотность» и «компетентность» часто используются и как взаимодополняющие или даже как взаимозаменяемые [26].

Ситуация, с которой столкнулась система образования на всех уровнях в контексте принятия мер по снижению распространения COVID-19, продемонстрировала, что педагогам необходимо было предъявить не только знания в предметной области, но также и владение цифровыми технологиями и новыми дидактическими средствами для проведения совместного взаимодействия с обучающимися в режиме онлайн (напомним, что дистанционный формат обучения в среднем профессиональном образовании был введен в марте 2020 г.).

По данным аналитических исследований, педагоги среднего профессионального образования оказались в более сложной ситуации, чем учителя школ и преподаватели вузов, в силу определенных причин.

1. Практико-ориентированный характер обучения в среднем профессиональном образовании стал причиной невозможности использовать вузовские ресурсы, имеющие в основном академическую направленность. Оказалось недостаточным количество уже имеющихся «муков» (массовых открытых онлайн-курсов) и электронных ресурсов, подходящих для системы СПО, так как в них, как правило, нет практических заданий. Также как и в вузах, но только в большем количественном охвате, «в затруднительном положении оказались преподаватели, ведущие дисциплины, требующие лабораторного или специального оборудования. В большинстве случаев они не получили методической и технологической поддержки» [120].

2. Преподаватели и мастера производственного обучения СПО не разрабатывают самостоятельно учебных пособий и учебников для своих курсов, поскольку, в отличие от профессорско-преподавательского состава вузов, не имеют соответствующей квалификации. Обеспеченность электронными образовательными ресурсами профессиональных образовательных программ (их теоретической части) составляет примерно 10 % (даже при том, что некоторые издательства, производящие электронные образовательные ресурсы и учебники для СПО, предоставили всем колледжам неограниченный бесплатный доступ к своим электронным библиотекам на период действия ограничительных мер) [3].

3. Разработка полноценных, содержательно и методически обеспеченных онлайн-курсов по программам СПО – дорогостоящее, дли-

тельное (до одного года по каждому курсу) мероприятие, осложняющееся большим количеством профессий и специальностей, для которых нужно готовить курсы.

4. Неготовность студентов (60 % респондентов отметили эту проблему как существенную, острую или непреодолимую) и педагогов к эффективной работе в условиях дистанционного обучения (соответственно это указали 51 % опрошенных) [3], которая по сравнению с вузами на период начала пандемии оказалась гораздо выше (это указывали 40–45 % респондентов в вузах) [120].

5. Увеличение трудоемкости преподавания примерно в 1,5 раза. Педагогам пришлось осваивать новые трудовые функции, связанные с обработкой цифрового контента, специфическим сценированием занятий, взаимодействием с обучающимися в Сети и т. д. [3].

Образовательный процесс так или иначе подразумевает взаимодействие нескольких групп, называемых участниками образовательного процесса (педагогов, обучающихся, администрации образовательного учреждения и родителей (законных представителей)). Поэтому на современном этапе необходима цифровая грамотность всех субъектов образовательного процесса [63].

И если со стороны студента (ученика) мы часто говорим о формировании с детства чувства цифровой грамотности, поскольку цифровые устройства и мобильные технологии сопровождают ребенка с самого начала его жизни [11, 36], то педагогам приходится осваивать цифровые навыки фактически без опоры на предшествующий опыт.

В современном BANI-мире (хрупком, тревожном, нелинейном, непостижимом), цифровом мире, педагог должен иметь знания о возможностях компьютеров (в том числе мобильных устройств) и технологий, понимать роль цифровой образовательной среды (ЦОС), уметь анализировать информацию, проектировать и создавать свою собственную среду, работать в сетевых педагогических сообществах, учитывая возможности информации, ограничения, риски ее использования и др.

Именно на цифровой грамотности базируется цифровая компетентность как готовность и способность применять средства вычислительной техники, мобильные устройства и цифровые технологии в образовательном процессе. Современный педагогический работник должен уметь создавать адекватный цифровой контент, используя уже

известные ему цифровые среды, технологии, рекомендуемые электронные площадки и сервисы. На практике же часто речь идет о первоначальном приобретении цифровой грамотности как таковой.

По результатам мониторинга качества подготовки педагогических кадров за 2021 г. доля преподавателей и мастеров производственного обучения возрастной категории моложе 40 лет в образовательных организациях среднего профессионального образования в Свердловской области составляет 33,5 % (показатель по РФ – 33,3 %). Средний возраст педагогических работников в Свердловской области – 46,2 лет (показатель по РФ – 46,5 лет) [11, 76]. Эти данные уже могут служить основанием для уверенного прогноза о положительных перспективах в решении задач цифровой трансформации среднего профессионального образования.

Вместе с тем педагог системы среднего профессионального образования работает в условиях, отличающихся следующими особенностями [26, 87]:

- низкий уровень учебной мотивации студента, что связано с переменной привычной среды обучения, новым коллективом, а в том числе и с пробелами в знаниях школьной программы, в связи с чем в первой половине первого семестра педагог прикладывает большие усилия, чтобы переломить сложившуюся ситуацию;

- необходимость учета межпредметных связей и практической ориентации при организации образовательной деятельности, профессиональной направленности общеобразовательных и общетехнических предметов;

- ориентация системы обучения СПО на большой объем самостоятельной работы учащихся, а также на высокий уровень самоорганизации и на достижение результатов собственного обучения.

Согласно требованиям профессионального стандарта, педагог СПО должен обладать широким спектром умений и навыков, связанных со следующими аспектами и требованиями [86]:

- изучение требований рынка труда к качеству профессионального образования;

- проектирование и разработка образовательных программ, а также оценочных средств, ориентированных на результативную подготовку к профессии;

- создание практикоориентированной цифровой образовательной среды;

- использование возможностей традиционного обучения и инновационных технологий на основе дистанционных образовательных технологий;

- организация профориентационной деятельности и сопровождение профессионального самоопределения обучающихся;

- формирование, развитие и оценивание профессиональных и общих компетенций студентов в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

Все эти требования к педагогам предъявляются в условиях постоянного изменения профстандартов, перечня востребованных специальностей СПО, меняющихся условий рынка труда и требований со стороны работодателей, смены учредителей [85].

Рассмотрим *практику цифровой трансформации среднего профессионального образования на примере ГАПОУ СО «Краснотурьинский индустриальный колледж»*.

В настоящее время в Краснотурьинском индустриальном колледже установлены и работают 170 компьютеров на базе процессоров Intel и AMD. Из них используются в учебном процессе 60. Остальные установлены на рабочие места специалистов, педагогов. Все компьютеры подключены к двум локальным сетям и к сети Интернет. Существуют единая сеть для сотрудников образовательной организации, которая обслуживается отдельным сервером, и сеть лабораторий, включающая в себя компьютеры четырех классов и находящаяся также под управлением отдельного сервера.

Интернет-услуги колледжу на договорной основе предоставляются провайдером «Ростелеком». Скорость подключения составляет 100 Мбит/с. Для обучающихся колледжа доступ к сети Интернет через локальную сеть колледжа в учебных целях является бесплатным. Также в данном учебном учреждении организована работа интернет-класса, предоставляющая платные услуги по доступу к сети Интернет, услуги печати и т. д. Сотрудникам, выполняющим свои служебные обязанности и имеющим в своих подразделениях компьютеры, подключенные к единой локальной сети, организован бесплатный доступ к интернет-ресурсам. Центр (серверная) единой электронной сети находится в главном корпусе колледжа в кабинете отдела развития. Обмен данными происходит посредством выделенных телефонных линий по технологии asymmetric digital subscriber line (ADSL).

Одной из главных проблем информатизации колледжа является поддержание на требуемом качественном и количественном уровне обеспеченности современным ИТ-оборудованием парка компьютеров и программного обеспечения. Как показывает мировой опыт, срок службы современных персональных компьютеров составляет около 5 лет (по истечении этого срока техническая база почти полностью обновляется (прекращается выпуск устаревших процессоров, плат и т. д.) и компьютеры становятся неремонтопригодными из-за отсутствия необходимых компонентов). Однако тенденции развития информационных технологий и соответствующего программного обеспечения сегодня таковы, что данный срок фактически сокращается до 3 лет. Все это приводит к тому, что компьютеры, закупленные относительно недавно, по своему техническому состоянию достаточно быстро становятся непригодными для разработки и внедрения новых информационных технологий. Лишь около 5 % всех имеющихся в техникуме компьютеров могут быть использованы для организации полноценного процесса обучения новым информационным технологиям. Однако и эти компьютеры нуждаются в регулярном расширении конфигурации (увеличении оперативной и дисковой памяти, добавлении средств мультимедиа и т. д.) для поддержания их функциональных возможностей на уровне современных требований. Аналогична ситуация и с программным обеспечением.

В организации образовательного процесса в колледже с элементами электронного обучения участвуют заместитель директора по учебной работе, заместитель директора по методической работе, специалисты отдела развития (по приказу), цикловые (предметные) комиссии, совместная деятельность которых направлена на организацию образовательного процесса с применением элементов электронного обучения, а также создание банка электронных ресурсов (учебных пособий электронного типа, онлайн-курсов и др.).

Ответственный за организацию обучения с применением электронного обучения (заместитель директора по учебной работе) обеспечивает координацию работ по формированию информационно-образовательной среды, организует процесс обучения в формате дистанционного обучения, контролирует процесс апробации в рамках учебного процесса.

Цикловые (предметные) комиссии осуществляют разработку учебных пособий электронного типа, а также дидактического и методического обеспечения обучения с применением электронного обучения.

Учебно-методический отдел обеспечивает методическое сопровождение разработки учебных пособий электронного типа и участие в создании информационного банка электронных ресурсов; переподготовку и повышение квалификации кадров по вопросам обучения с применением дистанционных технологий; сотрудничество с другими образовательными учреждениями и органами местного самоуправления в области развития обучения с применением электронного обучения.

Сотрудник отдела развития, ответственный за техническое сопровождение, назначенный приказом директора, осуществляет системотехническое и программное обеспечение обучения с применением элементов электронного обучения.

Заместитель директора по учебной работе, заведующие отделениями, классные руководители ведут учет учебных достижений обучающихся, контролируют выполнение ими программ подготовки, предпринимают предупреждающие и корректирующие действия по обеспечению выполнения требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

В результате проведенного исследования было выявлено, что при реализации дистанционного обучения педагогическими работниками используются следующие электронные сервисы онлайн-конференций: Zoom, Skype, Discord, WhatsApp (в табл. 2 дано количество проведенных видеоконференций).

Таблица 2

Данные анализа сервисов видеоконференций, используемых преподавателями в Краснотурьинском индустриальном колледже

Сервис проведения видеоконференций	Данные на 10.05.2020 г.	Данные на 15.11.2020 г.
Zoom	10	15
Skype	4	6
Discord	0	1
WhatsApp	5	9
Без использования сервиса	34	22
<i>Всего</i>	53	53

Опираясь на приведенные данные, можно заключить, что фактически к переходу на дистанционную форму обучения в марте 2020 г.

педагогический состав колледжа не был готов в полной мере. По опросам видно, что более 60 % учителей вообще не проводили уроки в онлайн-формате (рис. 2, 3).

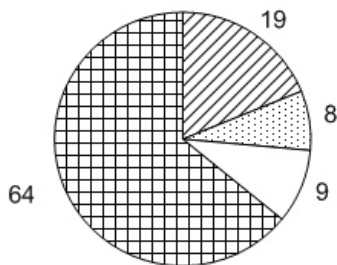


Рис. 2. Применение педагогами Краснотурьинского индустриального колледжа сервисов видеоконференций на 10.05.2020 г., %:

▨ – Zoom; ▩ – Skype;
□ – WhatsApp; ▧ – не используют

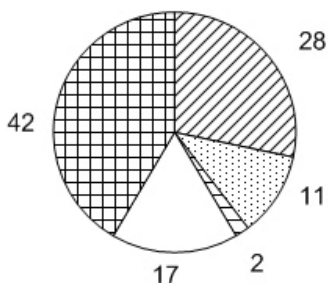


Рис. 3. Применение педагогами Краснотурьинского индустриального колледжа сервисов видеоконференций на 15.11.2020 г., %:

▨ – Zoom; ▩ – Skype; ▨ – Discord;
□ – WhatsApp; ▧ – не используют

Далее рассмотрим причины непроведения уроков в режиме онлайн, отмеченные респондентами (табл. 3).

Анализ ответов позволил заключить, что наибольшие трудности, с которыми сталкиваются педагоги, связаны либо с недостаточным уровнем владения цифровыми технологиями (7 человек), либо с отсутствием разработок в области цифровой дидактики по многим дисциплинарным направлениям СПО (9 человек).

Ответы на вопрос «Какова причина,
по которой Вы не ведете онлайн-уроки?»

Ответ	Данные на 10.05.2020 г.	Данные на 15.11.2020 г.
Не умею пользоваться сервисом	7	5
Нет технической возможности	5	5
Жду когда все закончится	5	2
Мой предмет нельзя вести онлайн	9	5
Затрудняюсь ответить	8	5
<i>Всего</i>	34	22

Для наглядности на рис. 4 в процентном соотношении приведены ответы на вышепоставленный вопрос.

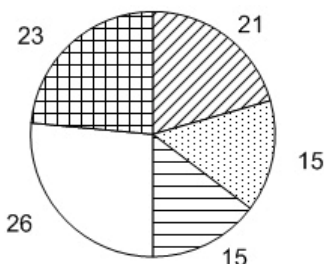


Рис. 4. Количество ответов педагогов Краснотурьинского
индустриального колледжа на вопрос «Какова причина, по которой
Вы не ведете онлайн-уроки?» на 10.05.2020 г., %:

▨ – «Не умею пользоваться сервисом»; ▤ – «Нет технической возможности»;
▤ – «Жду когда все закончится»; □ – «Мой предмет нельзя вести онлайн»;
▦ – «Затрудняюсь ответить»

Отметим, что большинство педагогов ответили, что предмет, который необходимо преподавать учащимся невозможно объяснить средствами онлайн-конференции, а также, что необходимо работать индивидуально с каждым обучающимся. К дисциплинам, которые сложно преподавать средствами онлайн относятся, по мнению педагогов, технические дисциплины со сложными расчетами, чертежами и т. п. При этом 23 % респондентов (см. рис. 4) затруднились ответить на вопрос отсутствия онлайн-уроков, а 21 % опрошенных педагогов испытывают трудности при установке сервиса на домашний персональный компьютер и в дальнейшей самостоятельной работе без технической поддержки.

Необходимо также указать, что в данный период педагогам было запрещено работать в стенах колледжа, в том числе старшей возрастной группе (старше 65 лет), что как раз в этой категории и составило бóльшую долю ответивших. По той же технической причине еще 15 % респондентов не проводили уроки в диалоге со студентами, а 15 % и вовсе ответили, что ждут, когда все закончится и форма обучения снова вернется в очный формат.

При опросе педагогов в ноябре 2020 г. 22 человека (что все еще составляет бóльшую часть от всего педагогического состава, а именно 42 % респондентов) по-прежнему не используют онлайн-сервисы для проведения видеоуроков (см. табл. 3). На рис. 5 в процентном соотношении наглядно представлены ответы педагогов.

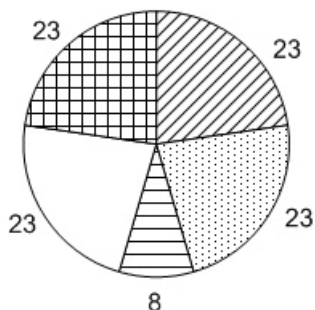


Рис. 5. Количество ответов педагогов Краснотурьинского индустриального колледжа на вопрос «Какова причина, по которой Вы не ведете онлайн-уроки?» на 15.11.2020 г., %:

- ▨ – «Не умею пользоваться сервисом»; ▩ – «Нет технической возможности»;
- ▤ – «Жду, когда все закончится»; □ – «Мой предмет нельзя вести онлайн»;
- ▥ – «Затрудняюсь ответить»

На этот раз мнения разделились следующим образом: по 5 человек (23 % респондентов) назвали причинами неиспользования онлайн-сервисов недостаточность знаний о работе с сервисами, отсутствие технической возможности, отсутствие представления, как вести урок и также 5 человек затруднились ответить, а 8 % педагогов (2 человека) ответили, что ждут, когда все закончится.

По данным первого и последнего опросов, период между которыми составил полгода, практически неизменной остается доля педагогов, испытывающих затруднения в проведении урока онлайн и не представляющих, как использовать инструменты системы дистанционного обучения для проведения урока в таком режиме.

Очевидно, что необходима постоянная, сфокусированная на возникающих проблемах поддержка формирования у педагогов готовности к работе в цифровой образовательной среде, к применению цифровых дидактических инструментов в их деятельности.

Таким образом, первостепенная задача методических служб при поддержке администраций образовательных учреждений – это формирование базы цифровой компетентности, а именно цифровой грамотности педагога, для чего необходимы формирование единой информационно-электронной среды колледжа; наличие курсов по повышению квалификации, проводимых в рамках педагогических чтений, а также курсов профессиональной переподготовки и непрерывного обучения (в том числе с использованием дистанционных технологий); обмен опытом с коллегами на методических семинарах и т. д.

Однако с переходом всех образовательных учреждений на дистанционную форму обучения в марте 2020 г. педагоги были вынуждены самостоятельно находить способы взаимодействия со студентами. Для этой цели использовались социальные сети (часто группы в ВКонтакте), социальные мессенжеры (WhatsApp), электронная почта. Последний вариант стал наиболее популярной площадкой отправки заданий студентам и проверки присланных работ. Однако такой способ взаимодействия привел к следующим проблемам:

- отсутствие обратной связи при проверке работ (студентом высылается работа и далее о ее судьбе ничего не известно; нет обратной информации о правильности или неправильности ее выполнения);
- отсутствие электронного журнала для контроля успеваемости родителями (часто сами студенты не знали, какие имеют оценки по дисциплинам);
- наличие риска перемещения письма в спам и непрочтение его сторонами беседы при отправке и (или) приеме сообщений на электронную почту;
- потеря классными руководителями, курирующими группы, возможности контроля за успеваемостью;
- путаница в электронных адресах преподавателей (для студентов) и в принадлежности письма автору и группе (если письмо было не подписано автором) (для педагогов).

С началом нового 2020/21 уч. г. педагогические работники Краснотурьинского индустриального колледжа, осуществляющие образо-

вательную деятельность, обязаны применять электронные средства обучения. В частности, речь идет о единой среде взаимодействия педагога, студента, родителя. Такой средой выступили *Google-dиск* и *Google Classroom*, как механизмы работы информационно-образовательной среды колледжа. Далее подробно опишем данные инструменты.

Задания, выдаваемые учителями, размещаются на общем Google-диске. Все преподаватели имеют доступ к папке «Задания», созданной сотрудником отдела развития под своей учетной записью на платформе Google. Для доступа к облачному хранилищу педагог вводит логин и пароль (единый для всех), открывает необходимую группу, папку с датой урока и помещает задание в формате *.doc, *.jpeg, или *.pdf. Ссылка на общий ресурс для чтения размещается на сайте колледжа.

Отметим, что «минусом» такого решения является недостаточная обеспеченность информационной безопасности, поскольку аккаунт Google, который предоставлен сотрудником отдела развития, имеет привязки к другим аккаунтам, к ресурсам которых он имеет доступ. Таким образом, все педагоги, зашедшие на Google-диск, получают доступ к личным данным Google-аккаунта и даже к очень конфиденциальной информации, связанной с проведением тендеров в образовательном учреждении.

Сложности также возникли и в решении вопроса информационного взаимодействия учителей, администрации, родителей, поскольку в колледже, в отличие от школ, нет электронного журнала и родители не могут контролировать оценки ученика. Здесь классные руководители фотографируют бумажный журнал, ежемесячно формируют ведомости промежуточной аттестации и предоставляют данные родителям. Чаще это сопровождается нарушением конфиденциальной информации, так как все участники группы родителей получают сведения об успеваемости всех ребят. Возможность рассылать сведения об оценках индивидуально каждому, конечно, есть, но это сопровождается огромными затратами времени.

Далее отметим, что при освоении дисциплины учебной группой (ознакомлении обучающихся с теоретическим материалом, выполнении ими заданий лабораторно-практической направленности и самостоятельной работы с последующим контролем их знаний педагогом по темам, разделам и т. д.) администрацией колледжа рекомендовано использовать такой инструмент, как *Google Classroom*.

В целях более эффективной организации учебного процесса появляется возможность представить на одной странице список курсов, разработанных на платформе Google Classroom, например, по таким дисциплинам, как «Инструментальные средства», «Микропроцессоры», «Конструирование электронно-вычислительных машин», «Информатика», «Техническое обслуживание и ремонт средств вычислительной техники» (каждый курс разрабатывается для отдельной учебной группы) и т. д.

На указанном сервисе Google вкладка «Задания» отражает темы, материал, задания, ссылки по изучаемой дисциплине, а вкладка «Пользователи» содержит список зарегистрированных на курсе студентов (здесь необходимо соответствие имен обучающихся реальным фамилии и имени по журналу; при этом в другом случае имена учетных записей Google могут не принадлежать студенту и (или) не иметь возможности его идентификации на курсе).

Однако этот сервис Google не позволяет администрации осуществлять централизованный контроль за всеми Google Classroom (контроль учебного контента в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования и учебным планом дисциплины). Для достижения этой цели следует добавить во вкладку «Пользователи» председателя цикловой комиссии и (или) сотрудника методического отдела. Также альтернативой журнала в электронном виде выступает вкладка «Оценки», которая отражает все сведения о сданных работах.

Важно, что Google Classroom обладает инструментом обратной связи в виде строки комментария к выполненной работе: педагог при выставлении оценки может комментировать работу и получать обратный комментарий от студента.

Отметим, что электронный формат обучения может быть использован студентами очной, очно-заочной и заочной форм обучения по всем образовательным программам, реализуемым в колледже. В этом случае формируется банк работ студентов, хранимых в папке курса. При этом каждый студент имеет доступ к своему личному кабинету, в котором отображаются все выданные задания, оценки и комментарии к работам.

В колледже, как уже отмечалось, не предусмотрено наличие электронного журнала для контроля успеваемости и ежемесячной атте-

станции по дисциплине. С этой целью применяется форма журнала на основе шаблона Google-диск, однако такой журнал ведется только двумя преподавателями из всего педагогического состава и требует двойной работы (т. е. внесения оценок в Google Classroom и затем их переноса в форму Google-диск).

Сама система Google Classroom является все-таки функционально ограниченной. Так, для контроля знаний необходимо применять сторонние ресурсы (ссылками на них) или Google-формы, которые тоже необходимо разрабатывать в сторонних средах, а в дальнейшем импортировать данные о полученных результатах. Также здесь у педагога отсутствует возможность при проверке сданного конспекта задать контрольный вопрос и т. д.

Вместе с тем по сравнению с 2020 и даже 2021 гг. в колледже методическое сопровождение педагогов стало более целенаправленным. Формирование и развитие цифровой грамотности педагогического коллектива Краснотурьинского индустриального колледжа на сегодняшний день осуществляется как силами методического отдела в рамках научно-методических семинаров и педагогических чтений, так и в формате научно-практических конференций, проводимых между образовательными организациями Северного управленческого округа. Часто рассматриваемыми темами становятся эффективное использование компонентов информационно-образовательной среды для организации образовательного процесса, образовательные платформы для обучения онлайн, Google Classroom в образовательном процессе, сервисы для проведения видеоконференцсвязи. Разработаны и применяются инструкции как для преподавателей, так и для студентов, в том числе и видеоинструкции, размещенные на канале YouTube.

Таким образом, проведенное исследование на примере Краснотурьинского индустриального колледжа подтверждает общие выводы экспертов, что «...значительная часть российских колледжей начали переход к использованию дистанционных образовательных технологий, не располагая значительными заделами в области цифровизации учебного процесса» [34].

Аналитики и исследователи также отмечают, что «...в этой ситуации руководителям и педагогическим коллективам приходилось принимать оперативные решения и использовать те ресурсы, которые были доступны в данный момент. Поэтому наиболее распространенными ин-

струментами оказались открытые платформы, поддерживающие взаимодействие онлайн. Большинство профессиональных образовательных организаций применяли такие инструменты, как Moodle, Zoom, Skype, Webinar, Цифровой колледж, Электронный журнал, Дневник.ру и др. В настоящее время дистанционное обучение в системе СПО осуществляется в основном с использованием разрозненных, неплатформенных средств, что остро ставит вопрос о дидактическом качестве подобного образовательного процесса» [3, 34].

Во многом надо согласиться с выводами экспертов Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, что работа в условиях ограничений очного обучения в СПО позволила увидеть направления, по которым необходима поддержка процесса формирования готовности педагогов СПО к работе в цифровой среде [3]:

1) педагогические кадры СПО нуждаются в системном научно-методическом обеспечении своей педагогической деятельности, особенно в части применения технологий смешанного обучения;

2) необходимы меры по разработке современных цифровых образовательных ресурсов, возможно, в рамках реализации федеральных проектов «Образование» и «Цифровая экономика», в целях обеспечения онлайн-курсов по профессиональным образовательным программам;

3) на уровне образовательных стандартов следует регламентировать минимальные объемы практик, особенно производственных, в целях недопущения подмены практической подготовки иными формами;

4) необходимо разработать новые нормативы оплаты труда педагогических работников организаций СПО с учетом новых трудовых функций преподавания в цифровой образовательной среде.

Но, пожалуй, самым важным выводом можно считать осознание необходимости опережающего управления процессом цифровой трансформации среднего профессионального образования [1].

3.3. Креативные антропопрактики в профессиональном образовании: контексты и перспективы развития

Глобальный «маятник» развития социально-технических систем сегодня устремился от вертикали к горизонтали и от борьбы за недра и землю к борьбе за умы и таланты.

В самых различных моделях ключевых компетенций, формируемых авторитетными международными экспертными группами и компаниями, *креативность и компетенции, связанные с нею*, занимают ведущее место. В 2017 г. было проведено исследование The Boston Consulting Group (BCG) совместно со Сбербанком, WorldSkills Russia, Global Education Future и Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» по изучению проблемы рынка труда и конкурентоспособности России, результаты которого были представлены в докладе «Россия 2025: от кадров к талантам» [101]. В результате данного исследования на базе консенсус-мнения экспертов и анализа подходов Библиотеки компетенций «Lominger», Сбербанка, RosExpert / Korn Ferry, НИУ ВШЭ, WorldSkills Russia и Global Education Futures была предложена «Целевая модель компетенций 2025». В этой модели компетенций выделяется группа навыков «Решение нестандартных задач», которая включает в себя креативность (в том числе умение видеть новые возможности).

В четырехслойной модели компетенций, представленной в докладе «Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире» [79], и включающей в себя 4 группы компетенций (контекстные, кроссконтекстные, метанавыки и экзистенциальные навыки), такой навык, как «творчество, креативность» как базовый входит во все группы компетенций.

Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления [73, с. 18] включает в себя четыре взаимосвязанных между собой блока: базовые цифровые компетенции, личностные компетенции, профессиональные компетенции, цифровую культуру. В составе личностных компетенций выделяются нацеленность на результат, креативность, критичность, клиентоцентричность, коммуникативность, эмоциональный интеллект.

В докладе члена-корреспондента РАО А. М. Кондакова «Экосистема цифрового образования» [50] представлены результаты анализа компетентностных моделей 50 ведущих компаний России. Выделенные кластерным анализом блоки компетенций позволили сделать заключение, что ключевые компетенции личности как субъекта деятельности все более сдвигаются в сторону коммуникативных (управленческих и операторских) и креативных (исследовательских и разработческих).

Развитие креативного потенциала человека, поддержка талантливой молодежи, выявление и развитие одаренности находятся в центре государственной политики Российской Федерации. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» оказание содействия лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым отнесены «обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей...» (п. 5.2, ст. 5) [83] рассматривается как неотъемлемая составляющая государственной гарантии реализации конституционного права каждого человека на образование. В «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» отмечается, что современная экономика все больше нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями и способных к новаторству, поэтому работа по выявлению и развитию молодых талантов, основанная на лучшем историческом опыте и наиболее успешных современных образцах, – необходимый элемент модернизации экономики России [51]. Так, национальный проект «Образование» ориентирован как на одну из главных своих целей на обеспечение возможности для самореализации и развития талантов.

Вместе с тем реализация обозначенных стратегических установок в практике образования характеризуется значительным отставанием от запросов экономики и не соответствует по своим темпам и содержанию тенденциям мирового развития. Эксперты делают вывод, что когда на повестке дня в последние годы стоит вопрос о новом содержании образования со смещением акцентов от получения предметных знаний к развитию универсальных «навыков XXI века», «Россия пока остается на обочине этих изменений» [101].

То, что развитие креативности, творческого потенциала человека в практике российского образования фактически остается вне поля зрения образовательных организаций или не становится одной из приоритетных задач, более чем очевидно. Но причины этого заключаются не только в инертности образования, но и в неразвитости теоретико-методологических оснований развития креативности в педагогике. Работа с талантливой молодежью, где главной составляющей, на наш взгляд, является развитие креативного потенциала студентов, является на сегодняшний день наиболее сложной и недостаточно разработанной как концептуально, так и организационно-практически областью педагогической деятельности.

Проведенный опрос (с помощью Google-форм) педагогических работников вузов (48,3 % респондентов) и системы СПО (42,7 %) России (в нем приняли участие 238 человек) показал, что педагоги хорошо понимают необходимость и актуальность педагогической поддержки развития креативного потенциала студентов. Так, педагоги считают, что высокий интерес и внимание к развитию креативности человека в современном мире вызваны появлением новых технологий (так ответили 42 % педагогов), конвергенцией различных технологий и областей деятельности (16 %), автоматизацией и интеллектуализацией производства (19,7 %), цифровизацией (12,2 %), а также особенностями VUCA-мира (отметили 10,1 % респондентов).

Однако, существующее многообразие концептуальных позиций в понимании самого феномена креативности, неоднозначность представлений о путях формирования условий ее развития, об образовательных форматах, в наибольшей степени отвечающих задачам поддержки талантливой молодежи, приводит к значительной дезориентации педагогов в понимании и освоении ими необходимых профессиональных компетенций и навыков. Современная ситуация осложняется также тем, что активно идущие процессы инновационного развития, появление новых технологий, цифровизация образования порождают еще большее разнообразие подходов, моделей, форм развития креативного потенциала людей, однако педагогическая теория и практика явно отстают в их освоении. Данное обстоятельство приводит к еще большему разрыву между социальной востребованностью поддержки и развития талантов и профессиональной готовностью педагогических работников к этому.

Также сохраняются расхождения в целом ряде вопросов, например, нет определенности в понимании сущности креативности, соотношения креативности и других понятий (творчество, одаренность, талантливость и т. д.), а также в понимании процесса и условий развития креативности.

Анализ литературы показывает, что, несмотря на существующее многообразие подходов и концептуальных обобщений, креативность все еще предстает в виде частей головоломки, собрать которую целиком не удастся. Наиболее активно представления о креативности, особенно начиная с 60-х гг. XX в., развивались в психологии (М. Воллах, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, Н. Коган, С. Медник, Р. Муни, Дж. Рензул-

ли, Д. Саймонтон, Р. Стернберг, К. В. Тейлор, А. Термен, Е. Торренс, М. Чиксентмихайи и др.). Во второй половине XX в. начинают разрабатываться системы развития креативности, вошедшие затем в практику тренинговых центров и компаний, а также в систему образования многих стран (работы Г. Алдера, Г. Альтшуллера, Дж. Баркера, Э. де Боно, М. Гелба, Р. Дилтса, С. Кови, М. Микалко, Дж. Надлера, Ш. Хибино и др.). Многие концептуальные и методологические вопросы выявления одаренности, развития креативных способностей были разработаны отечественными учеными (работы Т. А. Барышевой, Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, Н. С. Лейтеса, А. Н. Лука, А. М. Матюшкина, А. В. Морозова, О. Д. Никитина, Я. А. Пономарева, М. А. Холодной, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова, Е. Л. Яковлевой и др.). В конце XX в. интерес к вопросам развития креативности перемещается в области менеджмента (креативный менеджмент – Т. Амабайл, Л. М. Андрюхина, С. Астли, Д. Гоулман, И. Н. Дубина, П. Кук, И. Нонака, Х. Такеучи, П. Сенге, А. Хей, Ч. Хэнди, В. А. Шевырев и др.), бизнеса («бизнес в стиле фанк» – К. Нордстрем, Й. Риддерстрале и др.), социологии («креативный класс» – Р. Флорида), формирования городской среды («креативный город» – Ч. Лэндри и др.) и развития творческих индустрий. В XXI в. актуализируется изучение перспектив развития креативности на основе сетевого взаимодействия, информационных технологий, в цифровой среде (например, такими исследователями, как Ч. Литбитер и др.).

В понимании креативности можно выделить общее смысловое ядро. Качественными признаками творческой деятельности, как пишут В. В. Мороз и Н. С. Сахарова, являются наличие поисковой активности, одновременная вовлеченность в нее многих подсистем личности, а также преобразование в результате этой деятельности существующей системы моделей, совершенствование фонда навыков [76] и, можно добавить, социально-признанный новый продукт (результат).

Вместе с тем в теоретико-методологическом дискурсе в образовании можно выделить как минимум три различающихся методологически подхода в понимании креативности: когнитивный, антропологический и аксиологический.

В центре внимания авторов, придерживающихся *когнитивного подхода*, находится креативность, понимаемая как «креативное мышление». При этом креативное мышление концептуализируется и выра-

жается достаточно большим спектром смысловых конструктов, таких как «дивергентное мышление» (Дж. Гилфорд [22]); «единство дивергентного и конвергентного мышления» (С. Медник [Цит. по: 32]); «латеральное мышление» (Э. де Боно [12]); «дизайн-мышление» (Т. Келли, Д. Келли [41]); «радиантное мышление» (Т. Бьюзен, Б. Бьюзен [14]); «решение изобретательских задач» (Г. Альтшуллер [2]); «мышление полного спектра» (Дж. Надлер, Ш. Хибино, Д. Фарелл [80]); «гештальт-мышление» (М. Вертгеймер [17]); «расширение когнитивных карт реальности» (Р. Дилтс [31]) и др.

В большинстве когнитивных концепций креативности креативное мышление противопоставляется другим типам мышления, которые не могут считаться, согласно авторам, креативными. Например, «дивергентное и конвергентное мышление» (Дж. Гилфорд [22]), а С. Медник, на которого ссылается В. Н. Дружинин [32], их не противопоставляет; «латеральное и вертикальное мышление» (Э. де Боно [12]); «радиантное и линейное мышление» (Т. Бьюзен, Б. Бьюзен [14]); «мышление полного спектра и традиционное мышление» (Дж. Надлер, Ш. Хибино, Д. Фарелл [80]) и др.

Объединяет различные концепции креативности, разрабатываемые в рамках когнитивного подхода, стремление рационально реконструировать сам процесс креативного мышления, представить его как одну из составляющих познавательного процесса. Предполагается, что рациональное осмысление, экспликация структуры креативного процесса, вычленение его техник, алгоритмов, закономерностей, метода позволяет сделать его воспроизводимым, а, следовательно, и управляемым человеком. И то, что раньше достигалось методом проб и ошибок и могло занимать значительное количество времени (годы и даже столетия), может стать результатом целенаправленного креативного мышления и в очень сжатые сроки приводить к новым открытиям и творческим решениям.

«Способность творить начинают ценить выше знаний и умений, поскольку и те и другие в наши дни становятся все более и более доступными. Чтобы научиться давать толчок своим творческим способностям, необходимо лишить их ореола таинственности и рассматривать как один из методов применения своего мыслительного аппарата – метод обработки информации. Именно это и входит в задачу латерального мышления» [12, с. 12], – пишет Э. де Боно.

«Подобно вертикальному мышлению, латеральное – это определенный метод использования нашего мыслительного аппарата, т. е. его привычных действий и установок. Точно так же, как существует специальная техника вертикального мышления, имеются и особые приемы латерального мышления, к которым можно всегда прибегнуть» [12, с. 14]. «Латеральное и вертикальное мышления взаимно дополняют друг друга, необходимо владеть навыками и того и другого. Однако в системе общественного образования упор неизменно делается только на вертикальное мышление» [12, с. 15]. В своей книге «Латеральное мышление», которая стала одним из первых учебников для школ, Э. де Бонно описывает систему техник и приемов креативного мышления, а в последующем в книге «Серьезное творческое мышление» он уже представляет целостную структуру креативного мышления с многочисленными техниками и технологиями, характерными для каждого его этапа [13].

В рамках когнитивных концепций креативного мышления разработано большое количество пакетов технологий и техник, приемов развития креативного мышления. Написаны учебники и учебные пособия. Издается огромное количество книг, адресованных тем, кто заинтересован в освоении техник креативности самостоятельно, вне формального образования. Тренинговые практики также построены преимущественно на основе когнитивно-технологического подхода. За рубежом издаются целые энциклопедии техник креативности, насчитывающие сотни наименований. Только техника ментальных карт (Т. Бьюзен [14]) стала основой целой индустрии по производству цифровых программ и сервисов по картированию мышления.

Особенности и преимущества когнитивного подхода заключаются также в очень широкой области применения, которая практически не имеет границ. Это и образование, и бизнес, и техническое изобретательство и научное творчество, дизайн, маркетинг, менеджмент и др.

Антропологический подход в понимании креативности, напротив, имеет более локализованные области распространения. Это преимущественно сфера образования и искусства. В центре внимания авторов антропологического подхода креативная личность, креативный потенциал человека. Креативность здесь понимается либо как процесс, в результате которого новое возникает в опыте, деятельности, структуре личности, развивая ее (образование), либо как самореализация и самовыражение творческой личности (искусство).

Начиная с 2000 г. ученые Российского государственного профессионально-педагогического университета ведут исследования креативности в рамках заявленного ими нового направления (креативной культурной антропологии). Лидер этого направления, к сожалению уже ушедший из жизни, С. З. Гончаров писал: «Креативная культурная антропология, с одной стороны, стимулирует формы общения и общественных отношений, которые просторны для самостоятельности и для полноты проявления жизненных сил индивидуальности, с другой стороны, нацеливает на такое эстетическое оформление предметной среды жизнедеятельности, которое раскрывает творческие потенции человеческой чувственности, воображения, социальных эмоций» [25, с. 8]. По его мнению, «система образования призвана стать креативным антропогенным основанием общества, воспитывать культурного человека, нравственную личность, творческую индивидуальность, социально и профессионально компетентного гражданина, специалиста и патриота, открытого к живому культурному взаимодействию» [25, с. 9]. В этом направлении на сегодняшний день учеными РГППУ (Л. М. Андрюхина, С. З. Гончаров, Н. К. Чапаев, М. А. Чошанов и др.) изданы монографии и десятки научных статей [6, 54, 55, 129 и др.].

В собственно педагогическом дискурсе России, на наш взгляд, можно отметить присутствие некоторого сопротивления использованию понятия «креативность» потому, что оно, скорее всего, воспринимается в тесной связи с зарубежными подходами и концепциями, которые, по мнению авторитетных ученых, исходят из редукции человека к его функциональным составляющим (мышлению, владению техниками креативности, психологическим структурам личности), в то время как педагогика ставит в центр развитие целостного, гармоничного человека во всем богатстве его связей и отношений [102].

Поэтому, на наш взгляд, не случайно, а в тесной связи с традициями отечественной психологии и педагогики в официально принятых документах, формирующих стратегические установки практики образования в России, используются понятия «одаренность», «талант», «творчество», «интеллектуально-творческие способности», «интеллектуально-творческий потенциал» личности, ребенка, молодежи. Вместе с тем в учебной (учебники, учебные пособия) и научной литературе используются понятия «эвристика», «эвристические методы обучения», «эвристическая дидактика», «креативность», «креативная педагогика», «педагогика креативности».

В рабочей концепции одаренности, разработанной коллективом авторов под руководством Д. Б. Богоявленской по заказу Министерства образования Российской Федерации, понятие «одаренность» как раз и трактуется как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом [10]. Авторы подчеркивают отличие такого понимания одаренности от привычных представлений о ней «...как высоком уровне развития конкретных (прежде всего умственных) способностей ребенка... Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [10]. Среди признаков одаренности выделяются инструментальный и мотивационный аспекты, творчество понимается не как отдельный вид одаренности, но, по существу, как внутренний механизм ее реализации и развития. В своих работах Д. Б. Богоявленская часто не различает понятия «творчество» и «креативность», например, называя разработанную ею систему диагностики одаренности «креативное поле» [94].

С педагогической точки зрения ведущее значение понятия «одаренность» оправдано тем, что любой педагог, даже ставя задачу развития креативности ребенка, должен прежде всего знать уровень его развития, его своеобразие, характерные для него признаки одаренности, для того чтобы определить наиболее отвечающие особенностям ребенка формы педагогической поддержки.

Вместе с тем избегание понятия «креативность» может вести и к нежелательным явлениям как в теории, так и в педагогической практике. Это, прежде всего, не способствует вовлечению в сферу педагогического опыта результатов зарубежных теоретических исследований (в которых используется понятие «креативность», а не «творчество» или «одаренность») и примеров педагогической практики, среди которых сегодня появляется много исследований креативности, созвучных системному, целостному подходу к развитию человека в российской педагогике. Так, еще А. Маслоу писал, что креативность – это фундаментальнейшая характеристика человеческой природы, это

потенциал, данный каждому человеку от рождения [69]. За рубежом с 1980-х гг. начинается разработка многофакторного и системного подходов к пониманию креативности (Т. Амабайл, Г. Гарднер, Х. Грубер, П. Кук, Т. Любарт, М. Чиксентмихайи и др.). Т. Келли и Д. Келли в своей книге «Креативная уверенность» обращаются к экзистенциальным основаниям креативности, раскрывая ее значение для жизни каждого человека и возможности ее развития через обретение уверенности как одной из экзистенциальных характеристик личности [41].

Включение в мировой научный и образовательный контекст позволяет также понять и взвешенно оценить вклад авторов российских педагогических систем (например, таких, как проблемное обучение, модели развивающей педагогики и др.), при этом не умаляя их значения как креативно-ориентированных систем обучения и воспитания.

В педагогическом дискурсе сегодня заявляется также *аксиологический подход* к пониманию креативности. Это характерно для оренбургской школы исследователей. До сих пор устойчивое внимание к изучению креативности, как пишет В. Г. Рындак, было характерно преимущественно для психологии [102]. Это не могло не вызвать некоторые ограничения, связанные с недостаточным вниманием к собственно педагогическим, а также социальным и культурным контекстам исследования, поскольку педагогика не может подходить к развитию креативности только как к вопросу обучения. По большому счету, изучение и развитие креативности вызывает необходимость интеграции обучения, воспитания и развития. Развитие креативности является еще и вопросом формирования креативной образовательной среды. «Креативная образовательная среда – это социокультурное пространство, содержащее проблемные сферы и социальные связи, смыслы, ценности и традиции, способствующие наиболее полному раскрытию творческого потенциала личности учащегося, его самореализации с учетом его природных задатков и индивидуальных особенностей...» [102, с. 94].

Развивая эти идеи, А. В. Кирьякова, В. В. Мороз [42, 43] рассматривают креативность как аксиологическую доминанту непрерывного педагогического образования, и, в свою очередь, развитие креативности, как считают авторы, возможно со становлением аксиологической парадигмы образования, в частности с формированием аксиологической образовательной среды вуза как важнейшего фактора мо-

тивации креативности. «Аксиологическая парадигма университетского образования выстраивается на особом тезаурусе: ценностях, ценностных отношениях, ориентациях, механизмах, приоритетах модернизации российского образования, доминантах содержимого образования, на ценностном самоопределении, резонансе, выборе, подходе, взаимодействии преподавателя и студента, на общении (как обмене ценностями), иерархии ценностей, ориентации на творчество, ориентационно-ценностном единстве, ориентационно-ценностной технологии, классификации ценностей, аксиосфере культуры, аксиологических потенциале и подходе» [42, с. 60–61].

Развивать креативность можно только в креативно-ценностном взаимодействии педагога и студента. Креативность – это не просто качество, присущее в той или иной мере каждой личности, но также и феномен, связанный с культурой, который является результатом обмена социальными системами, идеями и ценностями [44, с. 14]. Авторы считают, что именно ценности, определяющие цели личности, имеют большое значение в исследовании феномена креативности. Ценности как векторы деятельности человека являются принципами руководства в жизни человека [44, с. 14].

Представление креативности в образовательном дискурсе отображено в табл. 4.

Таблица 4

Креативность в контексте образовательного дискурса

Наименование подхода	Базовый концепт	Способы развития	Доминантные технологии образовательного процесса	Авторы концепций
1	2	3	4	5
Когнитивный	Креативное мышление	Тренировка ума, освоение техник развития креативного мышления	Алгоритмы и техники поиска креативных идей, техники развития креативности мышления, тренинги	Г. Альтшуллер, Э. де Боно, Р. Дилтс, М. Микалко и др.

1	2	3	4	5
Антропологический	Одаренность, интеллектуально-творческий потенциал, креативная личность, вся совокупность сущностных сил человека, креативный потенциал	Включение в развивающую деятельность	Различные модели развивающего обучения, проблемное обучение, эвристическое обучение	Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, С. З. Гончаров, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Д. Келли, Т. Келли, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, В. Г. Рындак, В. Д. Ушаков, М. А. Холодная, А. В. Хуторской, Н. К. Чапаев, М. А. Чошанов, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич и др.
Аксиологический	Ценность креативности, ценностные, мотивационные компоненты креативной деятельности	Креативно-ценностное педагогическое взаимодействие	Рефлексивные, диалоговые формы обучения, вовлечение в социально значимые проекты	А. В. Кирьякова, В. В. Мороз и др.

Несмотря на активные исследования креативности, образовательный дискурс в основном сконцентрирован на когнитивном подходе, а образовательная практика ограничивается процессом обучения. Многочисленные работы и исследования креативности, посвященные социальным и культурным контекстам, разрабатываются преимущественно на материале других областей и видов деятельности (менедж-

мент, бизнес, дизайн, маркетинг, организационное развитие, городская среда, экономика, инновационная деятельность, инженерное творчество и т. д.) и практически не попадают в поле зрения педагогических наук. Количество и широта этих исследований настолько велики, что не удастся даже дать их классификацию. Охарактеризуем выборочно некоторые из них, на наш взгляд, наиболее значимые для образования.

В отличие от преимущественного внимания педагогических наук к индивидуальности обучающегося, что сказывается и на формировании представлений о креативности, понимаемой в основном как характеристика индивидуальной деятельности и личностного самовыражения, в современных исследованиях, проводимых на базе анализа широкого социокультурного материала, формируется представление о креативности как социокультурном феномене. М. Чиксентмихайи пишет, что «креативность помещается не в голове, а в сфере взаимодействия человеческой мысли с социокультурным контекстом. Это системный, а не индивидуальный феномен» [131, с. 29]. Согласно его мнению, креативность – это «результат работы системы, в которую входят три составляющих: культура, содержащая символические правила, человек, который привносит нечто новое в домен символов, и поле экспертов, которые распознают новую идею и оценивают ее» [131, с. 7].

Системный подход к пониманию креативности разрабатывается также в менеджменте в рамках теории организации и связан с пониманием особенностей современных организаций, действующих в условиях быстро изменяющейся среды, характеризующейся большой степенью неопределенности. В концепциях обучающейся организации, интеллектуальной организации, креативность «вписана» в ткань организационного развития и рассматривается как одна из его сущностных характеристик (организация – создатель знаний). Так, П. Кук видит в креативности главный источник конкурентоспособности организаций, действующих в хаотической и нестабильной среде, а также в условиях наличия множества схожих конкурирующих продуктов и услуг. В своей книге «Креатив приносит деньги» П. Кук развивает системный подход к креативности, суть которого заключается в том, что нужно создать системные и сбалансированные условия в организации для того, чтобы она стала креативной. «Креативная организация – это организация в которой приведены в соответствие три эле-

мента: культура, стиль лидерства и ценности; структуры и системы; навыки и ресурсы. Именно такая гармония и является основным условием для проявления креативности в организациях. Здесь не существует установленных стандартов. Каждая организация должна разработать свой собственный подход с учетом окружающей ее обстановки» [59, с. 122]. П. Кук обращает внимание на то, что характер информационной среды в значительной мере определяет уровень креативности. Им описываются четыре уровня развития информационной культуры в организациях [59, с. 268–269]:

1. Функциональная культура. На данном уровне менеджеры рассматривают информацию как средство демонстрации власти и оказания влияния на других (при этом каналы обмена информацией ограничены).

2. Культура обмена. Здесь менеджеры и работники доверяют друг другу и делятся информацией (особенно по поводу проблем и неудач) с целью улучшения результатов своей работы.

3. Культура поиска. Этот уровень характеризуется тем, что менеджеры и работники постоянно ищут информацию, которая даст возможность лучше понять будущее, и способы усовершенствования того, чем они занимаются в соответствии с новыми направлениями и тенденциями.

4. Культура открытий. На данном уровне менеджеры и работники открыты для озарений относительно критических ситуаций и радикальных изменений и ищут способы создания конкурентного преимущества. Как считают исследователи, в креативной организации должен существовать как минимум второй уровень культуры, а лучше – четвертый и выше.

Сегодня также активно развиваются представления о креативности как о сетевом феномене. Сетевые структуры, в отличие от традиционных иерархических структур, не имеют жестких границ и обладают практически безграничной возможностью развития. Все новое, что появляется в любом из узлов сети, получает возможность мгновенного распространения по ней и, соответственно, поднимает всю сеть на новый уровень. Открытость, доверие, отсутствие традиционного контроля при регулировании возможных обменов и сетевых взаимодействий создают оптимальные условия для творческих людей.

Среди сетевых структур выделяются и собственно креативные сети, в которых главным ресурсом оказывается именно креативность. Так, все инновации начинаются с когнитивных инноваций, зарождаю-

щихся в социальных креативных сетях [116]. Исследователь К. В. Сергеев анализирует формирование «сетей интересного» (по его терминологии), которые объединяют творческих людей. Система интересного, по его мнению, соединяет в одной семантической плоскости разноплановые концепты, тогда как сеть интересного связывает носителей этих концептов, дабы в момент их коммуникации возникло новое знание, а значит и инновационный потенциал [108].

В рамках сетевого подхода есть и крайние позиции, когда авторы отказывают в какой-то особой роли индивидуальным творцам, считая их не более чем эпифеноменами сетевых процессов. Великие люди видятся как просто те, кто оказался в эпицентре сетевых пересечений и аккумулировал ресурсы сети.

Как утверждает Р. Коллинз, «именно сети являются действующими лицами на интеллектуальной сцене. Сети представляют собой устойчивую, делящуюся во времени структуру, или паттерн, связей между микроситуациями, в которых мы живем; социология сетей глубоко проникает в сами формы нашей мысли... Именно в сетях идет накопление интеллектуального капитала, а постоянно воспроизводимые интерактивные ритуалы между участниками сети являются почвой, питающей эмоциональную энергию творчества. Особой формой данной эмоциональной энергии является то, что мы называем творчеством, или творческой способностью (creativity)» [49, с. 66].

Р. Коллинз фактически приходит к выводу о бессубъектности процесса творчества: «Отнюдь не индивиды (будь то мужчины или женщины, не говоря уж о цвете кожи) производят идеи – их производит течение сетей через индивидов» [49, с. 140].

Другие исследователи, подчеркивая социальный характер креативности, вместе с тем отмечают значимость не обезличенных процессов сетевого взаимодействия, но живой коммуникации. Креативность приобретает социальную достоверность, когда результаты творческого труда, деятельность творца вызывают живой отклик и приятие людей, при этом они могут быть не связаны между собой положением в сетевых структурах социальности, и даже могут принадлежать к разным эпохам и поколениям. Это одна из центральных идей книги К. Негуса и М. Пикеринга «Креативность. Коммуникация и культурные ценности», которая заключается в том, что креативность включена в живые коммуникации и «предполагает передачу опыта» [82, с. 16].

Вовлечение в педагогический дискурс представлений о креативности, разрабатываемых в широком социальном и культурном контекстах, а не только в практике образования, позволяет углубить представления о креативности, и может стать источником проектирования перспективных моделей формирования условий развития креативности.

На сегодняшний день нет определенности в понимании процесса и условий развития креативности. В педагогике вычленяются, как правило, несвязанные между собой подходы, такие как средовой (главный фактор – создание условий, развитие образовательной среды) и когнитивный (главный фактор – развитие креативного мышления).

Авторы, придерживающиеся средового подхода (Г. М. Ключкова, К. Г. Кречетников, Д. А. Минигареева), описывают и моделируют пути и средства формирования образовательной среды, способствующей развитию креативности [47, 57, 70]. При этом часто именно среда представляется исследователям как своего рода субъект, формирующий креативность, и упускается из вида то, что какой бы разработанной не была бы образовательная среда, «запуск» креативного процесса, собственная творческая деятельность обучающегося могут так и не состояться.

В рамках второго подхода – когнитивного, базирующегося преимущественно на психологических исследованиях (Э. де Боно и др.), создаются многочисленные техники и даже целые системы развития творческой составляющей мышления. На этой основе разработано и реализуется огромное количество тренингов креативности, которые даже получили метафорическое название «фитнес для ума». Однако при всей значимости данного направления растет осознание того, что этот подход тоже имеет свои ограничения. Человек может всю жизнь решать разные творческие задачи, увлекаться разного рода головоломками, проходить бесчисленные тренинги и при этом не создать ничего творчески значимого.

Нами была предпринята попытка объединить эти подходы. Их интеграция, как нам видится, возможна при выделении иного системообразующего основания развития креативности. В качестве такого основания нами предложен концепт *«креативная образовательная антропопрактика»*.

Практика понимается в данном случае не как вид учебной деятельности (педагогическая практика в вузе и т. д.), а в широком общефилософском смысле, как целенаправленная исторически и социокультурно-обусловленная предметно-ориентированная совместная деятельность лю-

дей по преобразованию окружающей среды. В этом широком смысле (наряду с узким его значением) данное понятие используется и в науках об образовании. Например, «теория и практика образования», «педагогическая теория и практика», «лучшие образовательные практики», «практика инновационной деятельности в образовании» и т. д.

Понятие «практика» имеет концептуальные преимущества для отражения условий развития креативности в нескольких аспектах:

- выражает признание большей значимости системы социальных действий и опыта людей по сравнению с технологическими процессами (социально-гуманитарный аспект);
- позволяет избежать абсолютизации когнитивного аспекта креативности и уйти от понимания среды как чего-то только предзаданного и всецело детерминирующего деятельность субъекта (системно-конструктивистский аспект);
- обеспечивает возможность выхода в сферу повседневности и отсутствия привязки к определенному социальному институту (коннективистский аспект);
- включает в себя неэлиминируемый (в отличие от того, как это происходит в гипертехнологиях) собственно человеческий компонент деятельности (антропологический аспект).

Понятие «антропопрактика» подчеркивает, что в ходе практической деятельности преобразуется не только внешняя среда, но и развивается сам человек. Можно согласиться с А. А. Поповым, активно разрабатывающим идею антропопрактик, что сегодня востребован переход от понятия деятельности как системной организованности, в которой различаются цели, задачи, материал, результат деятельности и взаимодействующие субъекты, к понятию практики как системной целостности, которая собирает условия порождения и существования субъекта [90]. В качестве рабочего определения антропопрактики можно принять определение В. И. Слободчикова: «Антропопрактика – это специальная работа в пространстве субъективной реальности человека, которая задается пространством человеческих встреч: пространством событийной общности, пространством совместно-распределенной деятельности, пространством рефлексивного сознания» [109]. В концептуальном осмыслении феномена антропопрактик в качестве смыслового фокуса выделяются различные формы креативности, продуктивного, творческого отношения человека к миру и к самому себе.

А. А. Попов, основываясь на методологии мыследеятельностного подхода, пишет: «системомыследеятельностная методология рассматривает практику как изменение рамок и горизонтов мышления и деятельности, в контексте развития. Антропологический пафос подхода связан с представлением о способности мышления преодолеть машинные формы мыследеятельности, выстроить акт развития за счет опор в рефлексии, возможностью рефлексивно дистанцироваться от собственной деятельности, понять ее как схему, которая может быть изменена» [91, с. 37].

Креативность все больше сегодня приобретает черты социального процесса. Креативная экономика, креативный класс, креативный этос, хомакреатив, креативные сети, креативные компетенции, креативный компонент профессий, креативная организация, креативный город, креативные индустрии, улица – толчок креативности, креативный капитал – это далеко не полный перечень обозначения креативности в сфере социального.

Сущность креативной антропопрактики в образовании можно выразить в следующих позициях:

- любая деятельность человека может выходить на креативный уровень и любой человек обладает креативным потенциалом, поэтому креативные образовательные антропопрактики могут быть представлены широким спектром сфер деятельности (а не только связываться со сферами искусства или дизайна);

- креативная образовательная антропопрактика имеет своей целью создание возможностей для выявления, предъявления, реализации и развития креативных способностей личности, в связи с чем это не любая инновационная деятельность в образовании, а только такая, которая способствует достижению данной цели;

- креативная образовательная антропопрактика по своей сути является социокультурным интерактивным процессом, вовлекающим самых различных участников (без ограничения возраста, вида деятельности и характера ее осуществления), при этом ее значение и потенциал возрастают в процессе обмена идеями, опытом, креативными продуктами.

К основным характеристикам креативных образовательных антропопрактик можно отнести следующие:

- новизна осуществляемой деятельности, проекта, инициативы, имеющая социокультурное значение;

- осуществляемая в течение определенного периода образовательная деятельность, креативная по своему характеру, имеющая в качестве своего результата креативный социально значимый продукт и (или) развивающая креативный потенциал личности;

- деятельность по обучению техникам креативности и (или) развивающая креативный потенциал личности;

- возможность реализации в различных организационно содержательных формах (креативные проекты, волонтерские креативные практики, мастер-классы, интерактивные практики, креативные образовательные технологии, тренинговые практики, конкурсы, арт-технологии, конструкторская деятельность, опытно поисковая, научно-исследовательская деятельность и т. д.).

На этой интегративной основе, которая задается понятием «креативная образовательная антропопрактика», была разработана *модель педагогических условий развития креативного потенциала студентов*, которую мы представим более подробно (рис. 6).



Рис. 6. Модель педагогических условий развития креативного потенциала студентов:

$S_1 \leftrightarrow S_2$ – обозначение интересубъектного взаимодействия

К основным характеристикам педагогических условий мы относим следующие:

1. *Открытый характер образования, тесная связь образовательной деятельности и социальной активности, социальное партнерство, гражданское участие* (волонтерская деятельность, гражданская наука (англ. *citizen science*) и др.).

2. *Конвергентный характер образовательной среды*. Это предполагает, что для развития креативности открываются новые возможности со становлением новых форматов образовательного процесса, основанного на конвергенции образовательных технологий и новых технологий, возникающих вне образовательной сферы (цифровых, инновационных технологий в производственной и социальной сферах). Конвергенция технологий становится основанием появления таких новых форматов в образовании, как смешанное обучение, обучение в социальной и производственной среде, виртуальные лаборатории, коворкинги, форсайт-сессии. Обновляются проектная деятельность и деятельность в сообществах (сетевые сообщества, интернет-проекты и т. д.). Актуализируется интеграция учебной и внеучебной деятельности, организованного образовательного процесса и самостоятельной работы студентов. Новые образовательные форматы существенно расширяют диапазон возможностей развития креативного потенциала студентов. Однако развитие креативности в процессе образования сдерживалось и продолжает сдерживаться преобладанием традиционных лекционно-семинарских форм обучения, которые позволяют в лучшем случае вводить лишь некоторые техники развития креативности, оставляя в приоритете развитие, как правило, только вертикального (логико-рационального) мышления (Э. де Боно).

3. *Инновационные педагогические технологии и система педагогического сопровождения*. Педагогические технологии развития креативности не сводятся к тренингам креативного мышления, их суть заключается в целостной организации креативной практики студентов. Главная цель педагогического сопровождения – активизировать самодетельность студентов средствами тьюторинга и коучинга, помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал и определиться со сферой своей творческой самореализации. Также целью педагогического сопровождения являются поддержка студентов в критических точках их творческой деятельности с помощью скаффолдинга и фасилитации.

Особенно важно, чтобы креативные практики студентов не воспринимались ими как что-то эпизодическое, но становились основанием открытия ими их собственного креативного потенциала и соединялись с поиском их профессионального и личностного призвания.

4. Коллаборативный характер образовательной деятельности.

Индивидуальное творчество всегда вплетено в социальные процессы и находит стимулы своего развития в обществе. Сегодня благодаря развитию цифровых технологий и появлению новых форм организации образовательного процесса расширяются возможности коллаборации. Креативная практика с педагогической точки зрения предполагает целенаправленное выстраивание различных форм коллаборации между студентами, между студентами и преподавателями и между преподавателями, а также сотрудничество с самыми различными социальными субъектами. Также креативная практика подразумевает новые компетенции студентов и преподавателей, поскольку новые формы организации образовательного процесса, участие в осуществлении творческих видов деятельности и получении творческих продуктов требуют формирования и развития целого набора новых компетенций как у студентов, так и у преподавателей.

5. Развивающий характер креативных антропопрактик. Исходный набор навыков и компетенций постоянно обогащается и развивается в процессе креативных практик как у студентов, так и у преподавателей.

6. Системный, целостный характер креативной антропопрактики. Любая креативная практика должна содержать весь цикл деятельности, начиная с изучения предмета, исследования процессов и условий, выбора материала и средств и завершая получением творческих продуктов или нового опыта. Только в этом случае сама креативная практика может выступать мотивирующим фактором к началу нового цикла или новых видов творческой деятельности. А результативность и качество креативной деятельности, в свою очередь, зависят от полноты и системной реализации всех педагогических условий. Из этого можно сделать вывод, что педагогические условия развития креативного потенциала студентов в высшей школе должны быть интегрированы в рамках креативных платформ (креативных практик).

Разработанная модель развития креативного потенциала студентов позволила определить сферы компетенций педагогических работ-

ников, необходимых для целенаправленной педагогической деятельности в этой области, для чего был проведен опрос преподавателей колледжей и вузов.

Когда при опросе педагогам предложили отметить авторов концепций и технологий развития креативности, которые им известны, большинство (46,4 % респондентов) отметили Дж. Гилфорда. В единичных ответах были добавлены (в позиции «другое») Л. С. Выготский, А. Маслоу, С. Медник, С. Л. Рубинштейн, Б. Теплов, Э. Торренс, З. Фрейд. При этом 36 % респондентов отметили, что им известен Э. де Боно, 27,2 % анкетировемых назвали имя М. Микалко, 29,3 % педагогов отметили Г. Альтшуллера, 20,5 % – С. Кови, 15,1 % респондентов указали Р. Дилтса. Однако 3,6 % педагогов неизвестен ни один из вышеупомянутых авторов. Кроме того, 8,4 % респондентов отметили имя писателя К. Воннегута, который не имеет никакого отношения к разработке теории креативности, а 9,2 % опрошенных считают, что Л. Шваб (вымышленное имя) является известным теоретиком в области креативности. То есть в целом 22,2 % опрошенных вообще не имеют представления о теоретических разработках по вопросам креативности. А более чем половине педагогов известны далеко не последние исследования (причем преимущественно психологов) в этой области. Поэтому можно предположить, что у педагогов преобладают весьма мозаичные представления о сущности креативности.

При опросе анкетировемым было предложено также выделить наиболее значимые компетенции и качества, необходимые педагогу для развития креативности студентов. Ответы респондентов распределились следующим образом: личная креативность – 73,2 %; владение технологиями и техниками развития креативности – 68,2 %; компетенции в области мотивации творческого процесса – 64,0 %; компетенции в области знания и понимания современных концепций и технологий развития креативности – 59,0 %; коммуникативность – 50,0 %; компетенции в области проектирования образовательного процесса, нацеленного на развитие креативности – 52,3 %; компетенции в области психолого-педагогического сопровождения креативных практик студентов – 47,3 %; цифровые компетенции – 36,8 %; компетентность в области развития у студентов навыков коллаборации – 20,1 %; компетенции тьютора – 13,4 %; компетенции коуча – 15,9 %; компетенции фасилитатора – 11,3 %.

Результаты опроса позволяют заключить, что педагоги больше склонны отдавать предпочтение владению технологиями и техниками развития креативности и совсем незначительное место отводят педагогическим формам сопровождения креативных практик студентов (тьюторинг, коучинг, фасилитация и др.), хотя в целом отмечают значимость психолого-педагогического сопровождения. Характерно и то, что достаточно низко педагогами оценена значимость компетентности в области развития у студентов навыков коллаборации. Последнее отражает укоренившиеся представления о творчестве как о сугубо индивидуальном процессе.

Также отметим, что цифровые компетенции выделили только 36,8 % педагогов, что скорее всего обусловлено недостаточной развитостью самой педагогической практики по освоению возможностей цифровых технологий в развитии креативности.

Ответы на вопрос «Восполнение дефицита каких компетенций педагогов по развитию креативности студентов, на Ваш взгляд, должно стать предметом программ повышения квалификации?» только подтверждают сделанные выводы. На первое место среди отмеченных педагогами дефицитов вышли следующие: владение технологиями и техниками развития креативности – 66,5 %; компетенции в области знания и понимания современных концепций и технологий развития креативности – 49,8 %; компетенции в области мотивации творческого процесса – 47,7 %; компетенции в области проектирования образовательного процесса, нацеленного на развитие креативности – 46,4 %; компетенции в области психолого-педагогического сопровождения креативных практик студентов – 43,9 %. Меньшее значение имеет, с точки зрения педагогов, восполнение таких профессиональных дефицитов, как цифровые компетенции – 33,5 %; компетентность в области развития у студентов навыков коллаборации – 18,4 %; компетенции тьютора – 12,6 %; компетенции коуча – 18,8 %; компетенции фасилитатора – 13,4 %. Затруднились ответить 0,6 % респондентов.

При этом компетенции по сопровождению креативных практик студентов (тьюторинг, коучинг, фасилитация и др.) не отмечены большинством педагогов среди профессиональных дефицитов скорее всего потому, что, судя по предыдущему вопросу, педагоги не считают их важными для развития креативности студентов.

Ответы на вопрос «Что в Вашей организации применяется уже сейчас и способствует развитию креативности студентов?» показали, что в практике образовательных организаций, скорее всего, не уделяется необходимого внимания созданию условий для развития креативности студентов. Об этом говорит как самое низкое в процентном отношении количество ответов по каждой из предложенных позиций, так и то, что респондентами не было добавлено ни одного дополнительного варианта ответа. Среди форм развития креативности студентов педагоги считают, что наибольшее значение (25,5 %) имеет применение проектных технологий; на втором месте находится совместная творческая деятельность педагогов и студентов в лабораториях (19,7 %); далее идут совместная научная деятельность педагогов и студентов (15,9 %); конкурсы (13,0 %) и участие студентов в социальных проектах (13,8 %). Наименее представлены в образовательных организациях как формы и условия развития креативности применение современных цифровых технологий по развитию креативности (6,3 %), образовательные программы, обучающие техникам развития креативности (4,6 %) и применение технологий коучинга (1,3 %). Никто из опрошенных не отметил применение технологий тьюторинга.

При этом нужно подчеркнуть, что по обозначенным выше позициям в целом было представлено наименьшее количество ответов по сравнению с другими вопросами. Симптоматично, что совместная научная работа педагогов и студентов как условие развития креативности отмечена только 15,9 % опрошенных. Это может свидетельствовать либо о том, что педагоги, видимо, не считают их формами и условиями развития креативности, либо они просто недостаточно представлены в образовательных организациях.

Как можно судить из ответов, в большинстве образовательных организаций (95,4 %) не вводятся образовательные программы по обучению техникам развития креативности. Вместе с тем это очень широко распространено в зарубежных университетах и колледжах. В некоторых западных странах (США, Великобритания, Франция, Германия, Швеция и Австралия) креативное мышление как одна из основных компетенций было включено в образовательную политику с внесением соответствующих изменений в учебные планы в конце прошлого века. Страны Востока не остались в стороне от этой тенденции. Например, в Южной Корее, Тайване, Сингапуре, Японии были реали-

зованы реформы образования с целью развития креативности, которая признается одним из трех общих навыков, которым следует уделять особое внимание в образовании [43, с. 62].

В российском образовании работа по обучению техникам развития креативности только начинается. Стали вводиться курсы и разрабатываться учебники по креативному менеджменту, чему способствовало внимание к данной проблематике со стороны учебно-методического объединения вузов РФ в сфере менеджмента при Государственном университете управления и лично Э. М. Короткова, возглавлявшего в свое время работу объединения [53].

В учебный план вузов вводятся учебные дисциплины «Креативно-личностное развитие управленческих кадров» (Казанский (Приволжский) федеральный университет), «Креативные технологии» (НИУ ВШЭ), «Технологии развития креативного мышления», «Методология развития креативности и творчества детей» (Уральский государственный педагогический университет), «Диагностика и развитие креативного потенциала исследователя» (РГППУ), «Практикум по креативности» (Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы), «Традиционное и креативное образование» (Дальневосточный федеральный университет), а также такие дисциплины по педагогике, как «Креативная педагогика», «Креативная педагогика и психология» с изданием учебников под их обеспечение (А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский [77], В. В. Утемов, М. М. Зиновкина, П. В. Горев [121], Н. К. Чапаев [30, 128] и др.). В Уральском государственном экономическом университете (Екатеринбург) открыта кафедра креативного управления и гуманитарных наук, которая реализует профиль подготовки «Креативный менеджмент в социальных проектах».

Однако эта практика носит скорее точечный, а не системный характер. Как дефицит профессиональных компетенций педагогов в области развития креативности, так и недостаточный уровень обеспечения условий и внимания в образовательных организациях к реализации этого приоритетного направления развития, востребованного современной экономикой и социальными реалиями, в определенной степени обусловлены не только состоянием образования, но и социальным контекстом.

В аналитическом исследовании «Россия 2025: от кадров – к талантам» отмечено, что в российском обществе преобладают культурные ценности и ориентации, которые не стимулируют внимание к развитию

креативности [101]. Так, исследование преобладающих ценностей россиян по модели Ш. Шварца, которая приводится в статье В. Магуна, М. Руднева и П. Шмидта [67], показало, что по сравнению с другими странами Европы, для России характерны низкие значения таких показателей, как «самостоятельность» и «риск» и, наоборот, повышенные значения противоположных им ценностей «конформность» и «традиционность» [44]. Ряд исследований подтверждают существенно большее тяготение России к азиатскому типу культуры, чем к европейскому. В частности, в сравнительном анализе Г. Хофстеде (приводится по аналитическому исследованию «Россия 2025: от кадров к талантам» [101]) по параметру «дистанция власти» (93 из 100 по шкале значений параметра) Россия соседствует с Саудовской Аравией (95), Ираком (95) и Малайзией (100), а по параметру «избегание неопределенности» (95 из 100) – с Японией (92), что также свидетельствует не в пользу готовности россиян развивать и проявлять свои креативные способности либо в силу того, что в российской действительности превалируют достаточно жесткие, препятствующие инициативности работников, административные отношения, либо в силу их страха и боязни перемен [101].

Исследователями также были выявлены и более глубокие экономические факторы, являющиеся барьером для развития и реализации креативности россиян. Это, во-первых, то, что в России в целом по стране любая работа стоит примерно одинаково. «Бюджетный» характер доходов в высококвалифицированных категориях профессий (школьные учителя, врачи высокой квалификации, научные работники) в значительной степени определяет плоскую форму кривой доходов на уровне страны и дает большинству населения негативный сигнал об отсутствии существенных стимулов заниматься собственным развитием [101].

Во-вторых, в России сегодня нет массовых ролевых моделей, которые создавали бы позитивный образ сложным профессиям, предпринимательству, науке и пр. Их место занимает собирательный образ российского чиновника, работающего в органах государственной власти [101].

В-третьих, в стране недостаточно рабочих мест для тех, кто уже проявил высокий уровень креативности и имеет социально значимые достижения, достаточно низок уровень обеспечения новейшим оборудованием научных исследований и инновационных разработок в передовых областях и, наконец, также многих не устраивает уровень качества жизни, который может быть предложен в стране талантливой молодежи

и специалистам (что также является причиной миграции наиболее ценной части человеческого капитала в зарубежные страны) [101].

Вместе с тем мировые тренды развития, формирующие новые вызовы экономике, обществу и образованию, не только обнажают существующие противоречия и проблемы общества и экономики, но и при условии развитого стратегического видения позволяют открыть новые возможности и перспективы дальнейшего движения [24].

Не случайно растет внимание правительств многих стран к развитию креативных индустрий, креативных кластеров и технопарков, так как именно в этой сфере открываются большие возможности для реализации творческого, креативного потенциала людей, для открытия новых видов бизнеса, а соответственно и новых рабочих мест. В соответствии с подходами Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) творческие (креативные) индустрии сочетают создание, производство и коммерциализацию товаров и услуг, которые преимущественно основаны на использовании результатов интеллектуальной деятельности. Развитие креативных индустрий в мировой экономике характеризуется устойчивым и неуклонным ростом. Сектор творческих (креативных) индустрий обеспечивает значимый вклад в мировую экономику: средняя доля сектора творческих (креативных) индустрий в мировом валовом внутреннем продукте (ВВП) составляет 6,6 %, в развитых странах эта доля достигает 8–12 % при среднегодовом росте в 15 %, что существенно превышает средние темпы роста мировой экономики (прогнозируется сохранение этой тенденции в среднесрочном периоде) [52]. Лидирующие позиции в данной сфере занимает Китай [56, с. 130].

Отметим, что Правительством Российской Федерации принята Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 г. (распоряжение Правительства РФ от 20 сентября 2021 г. № 2613-р) [52].

В Концепции утверждается, что развитие креативных индустрий отвечает глобальным трендам, среди которых отмечается нарастание следующих процессов [52]:

- основную долю добавленной стоимости различных товаров и услуг во все большем количестве секторов экономики обеспечивают именно результаты интеллектуальной, творческой деятельности;

- во всех видах творческой деятельности активно распространяются дистанционные формы работы, а доступность результатов такой работы для создания новых товаров и услуг крайне высока вследствие масштабного внедрения информационно-телекоммуникационных технологий;

- распространение и воспроизводство многих товаров и услуг происходит исключительно в цифровой среде, а унификация материальных производств и развитая транспортная система сделали рынки глобальными.

Развитие творческих (креативных) индустрий в России непосредственно связывается с прогнозируемыми изменениями рынка труда. В Концепции подчеркивается, что создание условий для развития креативных индустрий позволит решить проблемы занятости, которые возникнут как следствие цифровизации и автоматизации производства. «Одним из наиболее перспективных направлений сохранения рабочих мест и создания новых являются творческие (креативные) индустрии, неразрывно связанные с творческой деятельностью человека, которая не может быть автоматизирована. Кроме того, сектор творческих (креативных) индустрий открывает широкие возможности для альтернативной занятости, в том числе для женщин, молодежи и лиц с ограниченными возможностями здоровья, что особенно актуально в период кризисных явлений в экономике» [52].

Однако, как отмечается в Концепции, в Российской Федерации, несмотря на высокий уровень образованности, развития науки и богатое историческое, культурное наследие, потенциал сектора креативной экономики недостаточно реализован – доля творческих (креативных) индустрий в экономике Российской Федерации составляет лишь 2,23 % [52]. В связи с этим в Концепции выделены проблемы и барьеры развития творческих (креативных) индустрий в России и определены механизмы решения этих проблем, а также формы государственной поддержки.

По данным исследования НАФИ, 4270 представителей креативных компаний считают драйверами развития своего бизнеса государственную поддержку и создание региональных стратегий развития креативных индустрий (42 %). Каждый пятый считает необходимым для развития компании создание креативного кластера в своем федеральном округе и законодательное закрепление комфортных институцио-

нальных механизмов, необходимых для деятельности креативных организаций. К таким механизмам относятся защита интеллектуальной собственности, противодействие пиратству, налоговые режимы, инвестиционная политика Центрального банка, субсидирование работы экспортеров и др. [136].

В соответствии с прогнозами эксперта Центра стратегических разработок Д. Щукина, в России доля креативных индустрий в национальном ВВП к 2024 г. вырастет до 8,5 %, а к 2035 г. – до 10 %. Это сопоставимо с нынешним уровнем в европейских государствах (например, 8 % в Германии) [136].

В соответствии с Концепцией развития творческих (креативных) индустрий до 2030 г. системная государственная поддержка должна обеспечить увеличение доли занятости в креативных профессиях, в том числе женщин, молодежи, лиц с ограниченными возможностями здоровья, с 4,67 % до 12 % – к 2024 г. и до 15 % – к 2030 г. По оценкам Е. Черкес-заде, директора университета креативных индустрий Universal University, на которую ссылаются эксперты, в постпандемию в числе наиболее востребованных профессий будут, во-первых, веб-дизайнеры, бренд-дизайнеры, дизайнеры мобильных приложений и пользовательского опыта, во-вторых, разработчики, геймдизайнеры и другие специалисты по разработке игр и компьютерной графики, в-третьих, шоураннеры, создатели сериалов, кино, музыки и современного искусства [18].

В ходе креативной недели, ежегодное проведение которой стало значительным событием в России, была разработана карта будущих профессий в сфере креативных индустрий с предложением 110 новых профессий. В карте выделено как направление «Образование в сфере креативных индустрий», которое включает в себя такие профессии, как эксперт по «образу будущего» ребенка, программист бот-учителей, тренер по майнд-фитнесу, talent-менеджер, интегратор междисциплинарных знаний, игромастер, консультант в области развития цифровых компетенций населения (цифровой куратор), личный тьютор по эстетическому развитию, проектировщик индивидуальных образовательных траекторий, специалист по искусственному интеллекту, игропрактик [39].

Формирующийся запрос к образованию подтверждает вышеобозначенное. При этом речь идет не только и не столько о введении от-

дельных образовательных программ, а о формировании образовательной экосистемы как составляющей экосистемы творческих (креативных) индустрий.

Главной особенностью четвертой промышленной революции является интеллектуализация производства. По словам российского академика С. Ю. Глазьева, сегодня в мире отрасли и сферы, относящиеся к пятому-шестому технологическому укладу, а значит, обуславливающие четвертую индустриальную революцию, растут темпом до 35 % в год [23]. Ключевым фактором экономического и социального развития является наука. Появление новых форм интеллектуальной и творческой активности, о которых шла речь выше, стало также возможным благодаря научным открытиям, в частности развитию информационных технологий. И хотя новый социальный и технологический ландшафт креативной деятельности вызывает изменения и в самой науке, формируя ее новый образ (Наука 2.0), но это ни в коей степени не уменьшает ее роль и не низводит науку с пьедестала доминирующей сферы культуры и главного драйвера развития экономики и производства.

Кроме того, функции науки расширяются. В докладе ЮНЕСКО по науке «На пути к 2030 году» [78] отмечается, что основное внимание научных открытий переместилось от фундаментальных исследований к «связанной с жизнью», или большой науке в целях решения трудных проблем развития, многие из которых определены как цели устойчивого развития в документах ООН. Именно наука, как указано в данном докладе, будет играть ключевую роль в выполнении повестки дня в области устойчивого развития до 2030 г. [78]. Именно наука влияет на все 17 целей устойчивого развития в этой повестке [78].

Указанное в докладе ЮНЕСКО не умаляет роль фундаментальных исследований. В данном документе говорится, что фундаментальные и прикладные науки дополняют друг друга и таким образом обеспечивают инновационные решения тех важнейших проблем, с которыми сталкивается человечество на пути к устойчивому развитию [78].

Наука чрезвычайно важна перед лицом важнейших проблем устойчивого развития, она создает фундамент для новых подходов, решений и технологий, которые позволяют нам выявлять, прояснять и решать локальные и глобальные проблемы. Наука находит ответы, которые можно проверить и повторить, и таким образом дает основу для информированного принятия решений и эффективной оценки воздействия [78].

В связи с этим создание условий для творческой научной деятельности, реализации креативного потенциала человека и общества именно в сфере научных исследований является сегодня не только приоритетной задачей, но главным условием успешного вхождения стран в пятый и шестой технологический уклады. Именно поэтому, несмотря на разный уровень доходов, страны всего мира стремятся привлечь и сохранить талантливых ученых, повысить их квалификацию, а также улучшить исследовательскую инфраструктуру.

И, особо отметим, реакция на глобальные проблемы (энергетическая, водная и продовольственная безопасность, урбанизация, изменения климата и т. д.) все больше зависит от технологических инноваций и хорошо обоснованных научных рекомендаций, предоставленных людям, принимающим решения [78]. При этом создание и передача научных знаний является критическим условием для обеспечения устойчивого социально-экономического благополучия и интеграции в мировую экономику. В долгой перспективе ни один регион или нация не могут оставаться простыми «потребителями» новых знаний, но должны стать «творцами» новых знаний [78].

Важнейшим движущим фактором движения к обществу знания является образование, создающее и преобразующее человеческий капитал, обеспечивающее доступность знаний и информации. На первый план выходят вопросы подготовки научных кадров и создание условий для их творческой самореализации.

В России в последнее время эти вопросы стоят очень остро. Резкое сокращение количества аспирантов, сокращение количества окончивших аспирантуру с защитой диссертации, а также снижение качества диссертационных исследований произошло с 2010 г.

Об этом свидетельствуют как количество диссертаций, уличаемых в некорректных заимствованиях, приводимые сообществом «Диссернет», так и рост отклоняемых ВАК диссертаций, уже защищенных в диссертационных советах. Последнее даже стало поводом для открытия ВАК своего рода своеобразной доски позора, о чем мы уже упоминали ранее. Повторимся, в черный список на сайте ВАК будут вноситься уже защищенные диссертации, но отклоненные комиссией. Указываться будут фамилии диссертанта и оппонентов, ведущие организации. «Все это будет висеть десять лет. Это будет Доска позора для научного сообщества» [19].

Причины происходящего, как правило, носят многоплановый характер. Это и общее снижение уровня готовности к научно-исследовательской работе поступающих в аспирантуру, административные нарушения, последствия реформы образования и т. д. Однако главной причиной является недостаточный уровень работы с аспирантами по развитию креативного мышления, развитию навыков научно-исследовательской и поисковой деятельности. Здесь особо нужно отметить, что далеко не все научные руководители аспирантов отличаются владением культурой организации научных исследований.

В научной литературе в настоящее время появляются работы, в которых обращается внимание на данные факты и даже описываются отдельные формы организации работы с аспирантами в необходимом направлении. Однако количество таких работ незначительно, да и сам такой опыт достаточно уникален [114].

В заключение отметим, что подготовка научных кадров – это одно из условий модернизации и инновационного развития России. А воспроизводство педагогических кадров – преподавателей-исследователей является необходимой составляющей воспроизводства и развития человеческого и креативного капитала страны.

Заключение

Стоящие перед профессиональным образованием задачи вызваны новыми реалиями социального развития. Среди них переход к новому технологическому укладу, что уже сегодня активно проявляется в широком распространении нового пакета технологий (конвергентные, цифровые технологии), ведущих к радикальным изменениям в процессе труда. Однако не меньшее значение имеют процессы, которые непосредственно разворачиваются в социальной сфере, влияя на ценностные ориентации людей и в целом на состояние и роль человеческого капитала и человеческого потенциала в развитии общества. Как отмечают специалисты, идут серьезные структурно-содержательные изменения профессиональной сферы, характеризующиеся возрастанием ценности социальной и гуманитарной ее составляющих. Формула «человек для работы» все больше заменяется формулой «работа для человека».

Претерпевает изменения и система профессионально-педагогического образования. Преобразования в экономике и профессиональном образовании взаимосвязаны и не могут быть эффективно осуществлены без развития системы подготовки специалистов для профессионально-образовательной сферы. Авторы монографии исходят из того, что задачи подготовки таких специалистов – педагогов профессионального обучения, прежде всего для профессионального образования, совместно с задачей формирования общественно значимой личности, способной развиваться в процессе своей профессиональной деятельности, призвана решать система профессионально-педагогического образования.

Проведенный анализ качественных изменений в организации и содержании профессионально-педагогического образования, воспринимаемых как реакция на социально-педагогические условия в определенные периоды времени, позволил выделить шесть этапов его развития: 1920–1942 гг. (первый этап), 1943–1957 гг. (второй этап), 1958–1978 гг. (третий этап), 1979–1991 гг. (четвертый этап), 1992–2011 гг. (пятый этап), 2012 г. – по настоящее время (шестой этап).

При этом установлены следующие особенности развития профессионально-педагогического образования:

- профессиональное и определяющее его качество профессионально-педагогическое образование рассматриваются как социально-

педагогические детерминанты, задающие вектор и темпы социально-экономического, идейно-политического и культурно-бытового прогресса страны;

- его развитие определялось изменениями в системах «общество – производство – профессиональное образование – профессионально-педагогическое образование» и именно в такой последовательности;

- возникновение, становление и развитие профессионально-педагогического образования востребовано, прежде всего, потребностями системы профессионального образования в педагогах профессионального обучения, оно развивалось с определенным отставанием от потребностей системы профессионального образования в обучающем персонале;

- для современного профессионального образования необходим педагог профессионального обучения особого типа – не просто преподаватель-предметник, а специалист с высшим образованием, имеющий отраслевую, психолого-педагогическую и технологическую (производственную) подготовку;

- ключевая для профессионально-педагогического образования идея интеграции отраслевой и психолого-педагогической подготовки позволяет готовить профессионально мобильного специалиста;

- на различных этапах развития возникающие проблемы и противоречия преодолевались внесением изменений в организационно-педагогические основы профессионально-педагогического образования.

Кроме того, проведенный анализ позволил установить, что разработку теории развития профессионально-педагогического образования (особенно в 30–40-е гг. XX в.) сдерживала доминирующая идея, суть которой сводилась к отрицанию необходимости (и даже возможности существования) подобного вида образования. Поэтому к педагогической работе привлекались специалисты-производственники без психолого-педагогической подготовки, имеющие только профессиональные знания и производственный опыт. Такой подход отрицал возможность существования профессионально-педагогического образования как самостоятельного, и тем более исключал научное осмысление проблемы, а только позволял решать сиюминутные конкретные запросы, диктуемые сложнейшей социально-экономической и социально-политической ситуацией.

Сегодня ситуация меняется. Так, в проекте стратегии развития среднего профобразования до 2030 г., разработанном Министерством просвещения РФ, подчеркивается значение педагогической составляющей в подготовке кадров для системы СПО.

Непосредственной задачей профессионально-педагогического образования является формирование разносторонней и постоянно развивающейся общественно значимой личности, готовой к реализации как дидактических, так и воспитательных функций в сфере профессионального образования.

К функциям, присущим профессионально-педагогическому образованию, авторами монографии отнесены следующие:

- экономическая (оно воздействует на экономику опосредованно через подготовку педагогов профессионального обучения, от уровня и качества деятельности которых зависит в значительной мере кадровый состав работников производства, реализующих преимущественно функции рабочих профессий и определяющих эффективность производства);
- социальная (прямое и непосредственное воспроизводство слоев профессионально-педагогических работников, и косвенное, опосредованное воспроизводство (через профессиональное образование) специалистов с профессиональным образованием);
- культурная (воспроизводство и развитие материальной и духовной культуры определенных слоев и групп учащейся и работающей молодежи).

Вместе с тем проводимые авторским коллективом исследования показывают, что система профессионального образования, имеющая самый нуждающийся в педагогическом влиянии (воспитание, обучение, развитие) контингент учащихся, неудовлетворительно укомплектована профессионально-педагогическими кадрами, поскольку имеет самый низкий процент педагогического персонала с профильным образованием по сравнению с остальными образовательными системами (общей средней, средней и высшей школами).

Авторы монографии раскрывают основные подходы к разрешению возникающих в практике профессионального образования противоречий и выделяют основные принципы развития профессионально-педагогического образования как условия успешности образовательной практики.

Качество профессионального образования определяет культурный и духовный, интеллектуальный и профессиональный потенциалы страны; оно все в большей мере обретает, по С. З. Гончарову, статус креативно-антропологического базиса общества. Поэтому одним из главных принципов развития профессионально-педагогического образования, который проводится авторами монографии через все ее содержание, является принцип его гуманизации, что подразумевает смену его технократических целей, подчиняющих человека интересам общества и производства, на гуманистические цели, обеспечивающие профессиональное становление и развитие личности.

В представленной монографии отражен практически 100-летний опыт подготовки кадров для профессиональных образовательных организаций, результаты педагогических исследований по данной проблеме, результаты экспериментов по разработке государственных образовательных стандартов и проектированию содержания ППО, анализ истории и современного состояния подготовки специалистов по профессиональному обучению в России и за рубежом.

Вместе с тем остается актуальным продолжение научного и научно-методического сопровождения развития профессионально-педагогического образования. Наиболее важными направлениями научных исследований являются следующие:

- разработка и исследование организационно-педагогических основ развития профессионально-педагогического образования в новых социально-экономических условиях;
- обоснование изменений профессионально-квалификационной структуры подготовки педагогов профессионального обучения в профессионально-педагогических образовательных учреждениях;
- исследования по новым профессионально-педагогическим отраслевым разновидностям в сферах обслуживания, экологии, социальной работы, рыночной инфраструктуры, подготовка по которым ранее не осуществлялась;
- разработка теоретико-методологических основ государственных образовательных стандартов профессионально-педагогического образования и их методического обеспечения;
- разработка научных основ управления качеством профессионально-педагогического образования и его методического обеспечения;

- разработка личностно ориентированных технологий подготовки педагогов профессионального обучения с обеспечением ее психологического сопровождения и применением современных информационных средств и технологий (цифровизация образования).

Предпринятая авторами монографии систематизация научного и педагогического опыта становления профессионально-педагогического образования, а также опытно-поисковая работа в рамках современных актуальных направлений, позволили сформулировать основные теоретические положения его развития, обосновать его востребованность и эффективность как средства сбережения и развития материальных и духовных ценностей общества, резерва его совершенствования и условия всестороннего развития человека.

Библиографический список

1. *Аймалетдинов, Т. А.* Информатизация системы управления научно-образовательными ресурсами вуза как показатель инновационного развития / Т. А. Аймалетдинов. Текст: непосредственный // Продолжая Грушина: материалы 2-й Международной научно-практической конференции, Москва, 15–16 марта 2012 г. Москва: [Б. и.], 2012. С. 109–110.

2. *Альтшуллер, Г. С.* Творчество как точная наука: теория решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. Москва: Советское радио, 1979. 184 с. Текст: непосредственный.

3. *Аналитический обзор* влияния ограничительных мер в условиях пандемии на качество образовательного процесса в СПО: экспертно-аналитическая записка / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, А. И. Сатдыков, С. А. Осадчева; Федер. ин-т развития образования Рос. акад. народ. хоз-ва и гос. службы при Президенте Рос. Федерации. Москва, 2020. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/vliyanie_ogranichitelnih_mer_spo.pdf. Текст: электронный.

4. *Андрюхина, Л. М.* Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения / Л. М. Андрюхина, Н. В. Ломовцева, Н. О. Садовникова. Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 30–43.

5. *Андрюхина, Л. М.* Креативное образование менеджера: контексты XXI века / Л. М. Андрюхина. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2009. № 6–2 (63). С. 121–133.

6. *Андрюхина, Л. М.* Педагогические условия и технологии развития креативного потенциала студентов в высшей школе / Л. М. Андрюхина. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31253>.

7. *Безрукова, В. С.* Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 329 с. Текст: непосредственный.

8. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. Москва: Академия, 2004. 944 с. Текст: непосредственный.

9. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. Москва: Наука, 1993. 408 с. Текст: непосредственный.

10. Богоявленская, Д. Б. Две парадигмы – два вектора создания нового / Д. Б. Богоявленская. Текст: электронный // Российский психологический журнал. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dve-paradigmy-dva-vektora-sozdaniya-novogo>.

11. Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки. Текст: электронный // EduTech. № 10 (22) 2018. 88 с. URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/cda/22_EduTech_demo.pdf.

12. Боно, Э. де. Латеральное мышление / Э. де Боно. Санкт-Петербург: Питер Паблишер, 1997. 320 с. Текст: непосредственный.

13. Боно, Э. де. Серьезное творческое мышление / Э. де Боно. Санкт-Петербург: Поппури, 2005. 416 с. Текст непосредственный.

14. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. Минск: Попурри, 2003. 320 с. Текст: непосредственный.

15. Вахштайн, В. С. Возвращение материального. «Пространства», «сети», «потoki» в акторно-сетевой теории / В. С. Вахштайн. Текст: непосредственный // Социологическое обозрение. 2005. Т. 4, № 1. С. 94–115.

16. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. Москва: Наука, 1991. 271 с. Текст: непосредственный.

17. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер, С. Д. Латушкин. Москва: Книга по Требованию, 2013. 302 с. Текст: непосредственный.

18. Вклад цифровых платформ в развитие креативных индустрий и поддержку креативного предпринимательства / Г. Р. Имаева, Е. Ю. Сушко, И. А. Гильдебрандт [и др.]. Москва: НАФИ, 2021. 84 с. URL: https://nafi.ru/upload/NAFI_Google_Digital_Platforms_Creative_Industries.pdf. Текст: электронный.

19. Высшая аттестационная комиссия создает Доску позора фальшивых диссертаций. URL: <https://www.edu.ru/news/science/17412/>. Текст: электронный.

20. *Габдулхаков, В. Ф.* Антропология педагогического образования: STEM и STEAM в дошкольной, школьной и университетской практике: монография / В. Ф. Габдулхаков; Казан. (Приволж.) федер. ун-т. Казань: МОДЭК, 2020. 159 с. Текст: непосредственный.

21. *Габдулхаков, В. Ф.* Об антропологии педагогического образования в контексте MENTER-, NO STRESS-, STEM- и STEAM-технологий / В. Ф. Габдулхаков. Текст: непосредственный // Стратегические ориентиры современного образования: сборник научных статей / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2020. Ч. 1. С. 154–156.

22. *Гилфорд, Дж.* Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-643.html>. Текст: электронный.

23. *Глазьев, С. Ю.* Экономическая теория технического развития / С. Ю. Глазьев. Москва: Наука, 1990. 232 с. Текст: непосредственный.

24. *Глобальные тренды и перспективы научно-технологического развития Российской Федерации: краткие тезисы: доклад к 18-й Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 11–14 апр. 2017 г.* / Л. М. Гохберг, А. В. Соколов, А. А. Чулок [и др.]; Нац. исслед. ун-т Высш. шк. экономики. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2017. 39 с. Текст: непосредственный.

25. *Гончаров, С. З.* Креативная культурная антропология как методологический принцип / С. З. Гончаров. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Российской академии образования. 2012. № 7 (96). С. 5–17.

26. *Горюнова, М. А.* Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога в системе среднего профессионального образования / М. А. Горюнова, М. Б. Лебедева, В. П. Топоровский. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2019 № 4 (61). С. 83–89.

27. *Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды* / Л. М. Андрюхина, Н. В. Ломовцева, Н. О. Садовникова [и др.]. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30563>.

28. *Гребенщикова, Е. Г.* Гуманитарная экспертиза в контекстах социогуманитарного сопровождения технауки / Е. Г. Гребенщикова // Социоантропологические измерения конвергентных технологий. Модели, прогнозы, риски: монография / В. И. Аршинов, И. А. Асеева,

- В. Г. Буданов [и др.]; отв. ред. И. А. Асеева, В. Г. Буданов. Курск: Университетская книга, 2017. 243 с. Текст: непосредственный.
29. *Григорьева, М. В.* Психология труда: конспект лекций / М. В. Григорьева. Москва: Высшее образование, 2006. 192 с. Текст: непосредственный.
30. *Дидактические* основы креативной педагогики. Раздел первый. Проблемное обучение. Методическое руководство / сост. Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. 2008. 65 с. Текст: непосредственный.
31. *Дилтс, Р.* НЛП: управление креативностью / Р. Дилтс. Санкт-Петербург: Питер, 1993. 460 с. Текст: непосредственный.
32. *Дружинин, В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. Москва: ПЕР СЭ; Санкт-Петербург: Иматон-М, 2001. 224 с. Текст: непосредственный.
33. *Дружинин, В. Н.* Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. Москва: Академия, 1996. 216 с. Текст: непосредственный.
34. *Дудырев, Ф. Ф.* Система СПО в условиях пандемии: региональные практики / Ф. Ф. Дудырев, А. И. Шабалин, К. В. Анисимова. URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/370627222.pdf>. Текст: электронный.
35. *Ершов, А. П.* Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества / А. П. Ершов. Текст: непосредственный // Коммунист. 1988. № 2. С. 82–92.
36. *Имаева, Г. А.* Индекс цифровой грамотности российских подростков. Исследование QIWI, НАФИ и АСИ / Г. А. Имаева. Текст: электронный // НАФИ 2018. URL: <https://nafi.ru/analytics/issledovanie-qiwi-nafi-i-asi-vysokim-urovnem-tsifrovoy-gramotnosti-obladayut-15-rossiyskikh-podrostkov/>.
37. *Интервью* президента Российской академии образования О. Ю. Васильевой. URL: <https://vestniknews.ru/prilozhenie/intervyu-i-statii/11424-o-yu-vasileva-prezident-rao-vystuplenie.html>. Текст: электронный.
38. *Карабельская, И. В.* Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы / И. В. Карабельская. Текст: непосредственный // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Сер.: Экономика. 2017. № 1 (19). С. 127–131.
39. *Карта* будущих профессий. URL: https://creativityweek.ru/RCW_future_prof.pdf. Текст: электронный.

40. *Кастельс, М.* Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / М. Кастельс. Москва: Blackwell, 2000. 608 с. Текст: непосредственный.

41. *Келли, Т.* Креативная уверенность / Т. Келли, Д. Келли. Москва: Азбука-Аттикус: Азбука Бизнес, 2015. 286 с. Текст: непосредственный.

42. *Кириякова, А. В.* Аксиология креативности: монография / А. В. Кириякова, В. В. Мороз. Москва: Дом педагогики, 2014. 225 с. Текст: непосредственный.

43. *Кириякова, А. В.* Аксиология креативности в контексте современной парадигмы образования / А. В. Кириякова, В. В. Мороз. Текст: непосредственный // Миссия университета XXI века. 2015. С. 60–84.

44. *Кириякова, А. В.* Креативность сквозь призму аксиологии / А. В. Кириякова, В. В. Мороз. Текст: непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2. С. 10–20.

45. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. Москва: Академия, 2004. 304 с. Текст: непосредственный.

46. *Клочков, В. В.* Экономика образования: иллюзии и факты / В. В. Клочков. Москва: Мысль, 1985. 176 с. Текст: непосредственный.

47. *Клочкова, Г. М.* Педагогические условия формирования креативной образовательной среды / Г. М. Клочкова. Текст: непосредственный // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3 (17). С. 307–309.

48. *Ковальчук, М. В.* Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее / М. В. Ковальчук. Текст: электронный // Российские нанотехнологии. 2011. № 1–2. С. 13–23. URL: <http://nrcki.ru/files/pdf/1461850844.pdf>.

49. *Коллинз, Р.* Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения / Р. Коллинз; вступ. ст. Н. С. Розова. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. 1280 с. Текст непосредственный.

50. *Кондаков, А. М.* Экосистема цифрового образования / А. М. Кондаков. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/cifr_didactika/plenar/kondakov_plenar.pdf. Текст: электронный.

51. *Концепция* общенациональной системы выявления и развития молодых талантов: утв. Президентом Российской Федерации Д. А. Медведевым 03.04.2012 г. URL: https://www.rsr-online.ru/doc/2012_06_25/7.pdf. Текст: электронный.

52. *Концепция* развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.09.2021 г. № 2613-р URL: <http://static.government.ru/media/files/HEXNAom6EJunVIxBCjIAAtAya8F AVDUfP.pdf>. Текст: электронный.

53. *Коротков, Э. М.* Научно-образовательная школа менеджмента: формирование, развитие и будущее / Э. М. Коротков, К. Ховард. Текст: непосредственный // Управление. 2014. № 4 (6). С. 13–16.

54. *Креативно-антропологические* основы подготовки педагогов профессионального обучения и развития в системе высшего образования: монография / Л. М. Андрюхина [и др.]; под ред. С. З. Гончарова, Е. В. Поповой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 370 с. Текст: непосредственный.

55. *Креативность* гуманитарного образования: духовно-ценностные и интеллектуальные аспекты: сборник статей / под ред. С. З. Гончарова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. 268 с. Текст: непосредственный.

56. *Креативные* технопарки в постиндустриальной трансформации экономики Китая / С. А. Титов, А. О. Кокорина, П. А. Быков [и др.]. Текст: непосредственный // Пространственная экономика. 2019. Т. 15, № 3. С. 125–146.

57. *Кречетников, К. Г.* Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе / К. Г. Кречетников. Москва: Госкоорцентр, 2002. 296 с. Текст: непосредственный.

58. *Кубрушко, П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования: монография. Москва: Гардарики, 2006. 207 с. Текст: непосредственный.

59. *Кук, П.* Креатив приносит деньги / П. Кук. Минск: Гревцов Пабlishер, 2007. 384 с. Текст: непосредственный.

60. *Кустов, Ю. А.* Интеграция как педагогическая проблема / Ю. А. Кустов, Ю. Ю. Кустов. Текст: непосредственный // Интеграция в педагогике и образовании: сборник научных работ. Самара: Изд-во Самар. гос. ун-та, 1994. С. 7–17.

61. *Ладенко, И. С.* Интегральные системы и обучение / И. С. Ладенко. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1993. 154 с. Текст: непосредственный.

62. *Латур, Б.* Наука в действии: следуя за учеными и инженерами внутри общества / Б. Латур. Санкт-Петербург: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2013. 414 с. Текст: непосредственный.

63. *Лебедева, М. Б.* Цифровая грамотность субъектов образовательного процесса / М. Б. Лебедева. Текст: непосредственный // Личность. Общество. Образование: сборник статей Международной научно-практической конференции / Ленингр. обл. ин-т развития образования. Санкт-Петербург, 2019. С. 407–414.

64. *Леднев, В. С.* Научное образование / В. С. Леднев. Москва: Изд-во Моск. гос. аграр.-инж. ун-та, 2001. 45 с. Текст: непосредственный.

65. *Ломовцева, Н. В.* Непрерывное образование в VUCA-мире: новая грамотность / Н. В. Ломовцева. Текст: непосредственный // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы 4-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 янв. 2021 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2021. С. 192–196.

66. *Ломовцева, Н. В.* Роль и место визуальных средств в образовательном процессе / Н. В. Ломовцева, О. Р. Киямутдинова. Текст: непосредственный // Новые информационные технологии в образовании: материалы 10-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург – Магнитогорск, 27 февр. – 3 марта, 2017 г. Екатеринбург, 2017. С. 187–190.

67. *Магун, В.* Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян / В. Магун, М. Руднев, П. Шмидт. Текст: непосредственный // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2015. № 3–4 (121). С. 74–93.

68. *Маркс, К.* Капитал / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1960. Т. 23. 907 с. Текст: непосредственный.

69. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с. Текст: непосредственный.

70. *Минигареева, Д. А.* Педагогические условия как средство формирования креативности у будущих специалистов социально-культурной деятельности / Д. А. Минигареева. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24441>.

71. *Миронова, О. А.* Приоритеты цифровой экономики и специфические особенности обучения цифровой грамотности поколения Y и Z / О. А. Миронова. Текст: непосредственный // Ученые записки Санкт-Петербургского им. В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2018. С. 96–102.

72. *Мирский, Э. М.* Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки / Э. М. Мирский. Москва: Наука, 1980. 304 с. Текст: непосредственный.

73. *Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления* / под ред. М. С. Шклярук, Н. С. Гаркуши. Москва: Изд-во Рос. акад. народ. хоз-ва и гос. службы при Президенте Рос. Федерации, 2020. 84 с. Текст: непосредственный.

74. *Монахова, Г. А.* Образование как рабочее поле интеграции / Г. А. Монахова. Текст: непосредственный // Педагогика. 1997. № 5. С. 11–13.

75. *Мониторинг качества подготовки кадров системы среднего профессионального образования.* Текст: электронный. URL: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2021/_spo/material.php?type=2&id=10804.

76. *Мороз, В. В.* Развитие креативности студентов в процессе креативно-ценностного взаимодействия «преподаватель – студент» / В. В. Мороз, Н. С. Сахарова. Текст: непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 6 (218). С. 61–69.

77. *Морозов, А. В.* Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. Москва: Академический проект, 2004. 560 с. Текст: непосредственный.

78. *На пути к 2030 году: доклад ЮНЕСКО по науке.* Текст: электронный // ЮНЕСКО. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235406_rus.

79. *Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире* / Е. П. Лошкарева, П. О. Лукша, И. С. Ниненко [и др.]. Текст: электронный. URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf.

80. *Надлер, Дж.* Мышление полного спектра / Дж. Надлер, Ш. Хибино, Дж. Фаррелл. Москва: Попурри, 2001. 234 с. Текст: непосредственный.

81. *Надлер, Дж.* Мышление прорыва / Дж. Надлер, Ш. Хибино. Москва: Попурри, 1999. 496 с. Текст: непосредственный.

82. *Негус, К.* Креативность. Коммуникация и культурные ценности / К. Негус, М. Пикеринг. Харьков: Изд-во Гуманитар. центра, 2011. 300 с. Текст: непосредственный.

83. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/. Текст: электронный.

84. *Об укреплении школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР*: Закон от 24.12.1958 г. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5337.htm. Текст: электронный.

85. *Об утверждении Положения о Министерстве просвещения Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации*: постановление Правительства Российской Федерации от 28.07.2018 г. № 884 (ред. от 16.03.2019 г.). Текст: электронный // Государственная система правовой информации (ГСПИ): интернет-портал. URL: <http://pravo.gov.ru>.

86. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»*: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 г. № 608н. Текст: электронный // Государственная система правовой информации (ГСПИ): интернет-портал. URL: <http://pravo.gov.ru>.

87. *Пальчикова, И. Н.* Организационно-педагогические условия реализации учебного процесса с использованием ДОТ / И. Н. Пальчикова. Текст: непосредственный // Актуальная педагогика. 2016. № 1. С. 64–67.

88. *Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация: методические разработки* / сост. В. С. Безрукова. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ун-та, 1987. 50 с. Текст: непосредственный.

89. *Планк, М.* Единство физической картины мира / М. Планк. Москва: Наука, 1966. 288 с. Текст: непосредственный.

90. *Попов, А. А.* Социально-антропологические основания практик современного образования / А. А. Попов. Текст: непосредственный // Философия образования. 2008. № 2 (23). С. 59–61.

91. *Попов, А. А.* Социально-философские основания современных практик открытого образования: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Александр Анатольевич Попов. Томск, 2009. 37 с. Текст: непосредственный.

92. *Проблемы взаимосвязи общеобразовательных предметов и дисциплин профессионально-технического цикла в средних ПТУ: сборник научных трудов* / отв. ред. М. И. Махмутов. Москва: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1985. 145 с. Текст: непосредственный.

93. *Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ: сборник научных трудов* / отв. ред. М. И. Махмутов. Москва: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1989. 120 с. Текст: непосредственный.

94. *Рабочая концепция одаренности* / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева [и др.]. 2-е изд., расш. и перераб. Москва: [Б. и.], 2003. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#$p1). Текст: электронный.

95. *Роберт, И. В.* Дидактика эпохи цифровых информационных технологий / И. В. Роберт. Текст: непосредственный // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 3. С. 16–26.

96. *Роберт, И. В.* Конвергентное образование: истоки и перспективы / И. В. Роберт. Текст: непосредственный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 2 (32). С. 64–76.

97. *Романцев, Г. М.* Интернатура как необходимая составляющая уровневой подготовки специалистов по профессиональному обучению рабочих кадров для инновационных производств / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, Н. К. Чапаев. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского академии образования. 2009. № 10 (67). С. 3–12.

98. *Ронжина, Н. В.* Теоретико-методологическое обоснование профессиональной педагогики: монография / Н. В. Ронжина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 321 с. Текст: непосредственный.

99. *Ронжина, Н. В.* Эволюция профессиональной педагогики в условиях мультипрофессионализма / Н. В. Ронжина. Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 7–8 апр. 2020 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. Т. 1. С. 111–114.

100. *Российская промышленность 4.0: как не опоздать на поезд в будущее.* URL: https://www.cnews.ru/reviews/it_v_promyshlennosti_2018/articles/rossijskaya_promyshlennost_40_kak_ne_opozdat_na_poezd_v_budushchee. Текст: электронный.

101. *Россия 2025: от кадров к талантам: доклад*. URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf. Текст: электронный.
102. *Рындак, В. Г.* Педагогика креативности / В. Г. Рындак. Москва: Университетская книга, 2012. 284 с. Текст: непосредственный.
103. *Садовая, Е. С.* Формирование новой социальной реальности: технологические вызовы / Е. С. Садовая, В. А. Сауткина, А. Р. Зенков; Ин-т миров. экономики и междунар. отношений им. Е. М. Примакова. Москва, 2019. 190 с. Текст: непосредственный.
104. *Сазонова, М. Н.* Развитие цифровой образовательной среды в СПО / М. Н. Сазонова. URL: <https://infourok.ru/statya-razvitie-cifrovoy-obrazovatelnoy-sredi-v-spo-2716067.h>. Текст: электронный.
105. *Салми, Д.* Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России / Д. Салми, И. Д. Фрумин; пер. с англ. Н. Микшиной. Текст: непосредственный // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 25–68.
106. *Семин, Ю. Н.* Интеграция содержания профессионального образования / Ю. Н. Семин. Текст: непосредственный // Педагогика. 2001. № 2. С. 20–25.
107. *Семин, Ю. Н.* Теория и технология интеграции содержания общепрофессиональной подготовки в техническом вузе: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Юрий Николаевич Семин. Екатеринбург, 2001. 49 с. Текст: непосредственный.
108. *Сергеев, К. В.* «Периферийное знание» в дискурсе креативности: социальные сети интересного / К. В. Сергеев. Текст: электронный // Политические исследования. 2003. № 1. С. 50–62. URL: <http://www.metodolog.ru/01375/01375.html>.
109. *Слободчиков, В. И.* Антропологический смысл исследовательской работы школьников / В. И. Слободчиков. URL: http://rl-online.ru/articles/rl01_06/530.html. Текст: электронный.
110. *Сложность* и проблема единства знания / В. Г. Будапов, В. И. Аршинов, В. Е. Лепский, Я. И. Свирский; Ин-т философии, Рос. акад. наук. Москва, 2018. Вып. 1: К стратегии познания сложности. 105 с. Текст: непосредственный.
111. *Собкин, В. С.* Социальное самочувствие аспирантов: эмоциональная оценка собственных перспектив / В. С. Собкин, М. М. Смыс-

- лова. Текст: непосредственный // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13, № 1. С. 72–83.
112. *Спиридонова, Л. Н.* Цифровая грамотность россиян: исследование 2020. Исследование QIWI, НАФИ и АСИ / Л. Н. Спиридонова. Текст: электронный // НАФИ. 2020. URL: <https://nafi.ru/analytics/ekspert-zanyatost-sposobstvuet-rostu-tsifrovoy-gramotnosti/>.
113. *Структура* ИКТ-компетентности учителей. Текст: электронный // Рекомендации ЮНЕСКО. URL: <https://iite.unesco.org/publications/3214694-ru/>.
114. *Тамарская, Н. В.* Интерактивные технологии формирования компетенций аспирантов / Н. В. Тамарская, М. Ю. Бокарев, А. В. Мамонова. Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 84–89.
115. *Тенчурина, Л. З.* История профессионально-педагогического образования / Л. З. Тенчурина. Москва: Педагогика-Пресс, 1998. 304 с. Текст: непосредственный.
116. *Тимофеев, О. А.* Сопряжение программ «Сделано в Китае-2025» и Industrie 4.0 как основа инновационного сотрудничества КНР и Германии / О. А. Тимофеев, В. С. Ронжина. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopryazhenie-programm-sdelano-v-kitae-2025-i-industrie-4-0-kak-osnova-innovatsionnogo-sotrudnichestvaknr-i-germanii>. Текст: электронный.
117. *Транспрофессионализм* субъектов социально-профессиональной деятельности: монография / В. С. Третьякова, Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 142 с. Текст: непосредственный.
118. *Третьякова, В. С.* Теория конвергенции как методологическое основание развития навыков будущего у субъектов деятельности / В. С. Третьякова. Текст: непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11, № 2. С. 10–16.
119. *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. Текст: непосредственный.
120. *Уроки* стресс-теста: вузы в условиях пандемии и после нее: аналитический доклад. URL: https://drive.google.com/file/d/1GMcB1oP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view. Текст: электронный.

121. Утемов, В. В. Креативная педагогика: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / В. В. Утемов, М. М. Зиновкина, П. М. Горев. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2019. 237 с. Текст: непосредственный.

122. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика: монография / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с. Текст: непосредственный.

123. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 93–119.

124. Фельдштейн, Д. И. О состоянии диссертационных исследований / Д. И. Фельдштейн. Текст: непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 5 (42). С. 76–90.

125. Хорошенкова, А. В. Проблемы и тенденции развития современного социально-гуманитарного образования / А. В. Хорошенкова. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/horoshenkova-av/problemy-i-tendencii-razvitiya-sovremennogo-socialno-gumanitarnogo-obrazovaniya>. Текст: электронный.

126. Хридина, Н. Н. Понятийно-терминологический словарь: управление образованием как социальной системой / Н. Н. Хридина. Екатеринбург: Уральское изд-во, 2003. 381 с. Текст: непосредственный.

127. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева [и др.]; Аналитический центр НАФИ. Москва: НАФИ, 2019. 84 с. URL: <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf>. Текст: электронный.

128. Чапаев, Н. К. Дидактические основы креативной педагогики: учебное пособие / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 123 с. Текст: непосредственный.

129. Чапаев, Н. К. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения / Н. К. Чапаев, М. А. Чошанов. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2011. № 10. С. 3–27.

130. Чапаев, Н. К. Средства интеграции педагогического и технического знания / Н. К. Чапаев. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1989. 126 с. Текст: непосредственный.

131. *Чиксентмихайи, М.* Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / М. Чиксентмихайи. Москва: Карьера пресс, 2013. 528 с. Текст: непосредственный.

132. *Швецов, Д.* У истоков «Индустрии 4.0»: как развивается промышленность Германии / Д. Швецов. URL: https://controleng.ru/wp-content/uploads/16_IoT_18.pdf. Текст: электронный.

133. *Шматко, Н. А.* Наиболее востребованные STEM-профессии и компетенции / Н. А. Шматко, Г. Л. Волкова. URL: <https://issek.hse.ru/news/499130554.html>. Текст: электронный.

134. *Штейнберг, В. Э.* Дидактическая многомерная технология – хроника разработки / В. Э. Штейнберг. Текст: непосредственный // Высшее образование России. Перспективы перемен и трудности реформ: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции, 23 июня 2011 г. / Башк. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. Уфа, 2011. С. 6–26.

135. *Эксперты:* число аспирантов в России сократилось на 42 % за восемь лет. Текст: электронный // Публикации в СМИ – Мониторинг рынка труда научных кадров высшей квалификации / Нац. исслед. ун-т Высш. шк. экономики (hse.ru). URL: <https://www.hse.ru/monitoring/mnk/press/273247903.htm>.

136. *Эксперты* обсудили концепцию развития креативных индустрий в России (csr.ru). URL: <https://www.csr.ru/ru/news/eksperty-obsudili-kontseptsuyu-razvitiya-kreativnyh-industrij-v-rossii/>. Текст: электронный.

137. *Юдин, Б. Г.* Гуманитарная экспертиза: к обоснованию исследовательского проекта / Б. Г. Юдин, В. А. Луков. Москва: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та. 2008, 38 с. Текст: непосредственный.

138. *STEM-подход* в образовании. Идеи. Методы. Практика. Перспективы / Т. В. Водолажская, Т. В. Коваленок, Д. Король, А. Мельченко. URL: <http://edu4future.by/storage/app/media/camp/stem-podkhod-v-obrazovaniiiprint.pdf>. Текст: электронный.

139. *Callon, M.* On the Construction of sociotechnical networks: content and context revisited / M. Callon, J. Law. Text: print // Knowledge and Society. 1989. Vol. 8.

140. *Horsburgh, M.* Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning / M. Horsburgh, R. Lamdin, E. Williamson. Text: print // Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION. 2001. № 35 (9). P. 876–883.

141. *Powell, J.* Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism / J. Powell, A. Pickard. URL: <http://www.atee2005.nl/download/papers.2005>. Text: electronic.

142. *Racko, G.* Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships / G. Racko, E. Oborn, M. Barrett. Text: print // The International Journal of Human Resource Management. 2017. P. 1–22.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. История, современное состояние и перспективы развития профессионально-педагогического образования	6
1.1. Роль и место профессионально-педагогического образования в общественно-экономической системе и системе образования.....	6
1.2. Социально-экономические и социально-педагогические факторы, определяющие развитие профессионально-педагогического образования	17
1.3. Роль системы профессионально-педагогического образования в решении проблем среднего профессионального образования.....	22
1.4. Основные проблемы и противоречия современного состояния профессионально-педагогического образования	24
1.5. Организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования	27
1.6. Ожидаемое состояние системы профессионально-педагогического образования	36
Глава 2. Теоретико-методологические вопросы профессионально-педагогического образования	49
2.1. Методологические основания профессионально-педагогического образования: философский анализ	49
2.2. Интегративный подход в подготовке специалистов педагогического профиля в системе среднего профессионального образования.....	59
Глава 3. Современные практики профессионального и профессионально-педагогического образования	88
3.1. Конвергентные модели и практики профессионального и профессионально-педагогического образования	88
3.2. Из практики цифровой трансформации среднего профессионального образования	98
3.3. Креативные антропопрактики в профессиональном образовании: контексты и перспективы развития	114
Заключение	146
Библиографический список	151

Научное издание

Феоктистов Андрей Владимирович
Федоров Владимир Анатольевич
Андрюхина Людмила Михайловна
Ломовцева Наталья Викторовна
Ронжина Наталья Владимировна
Фоменко Светлана Леонидовна

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
НАУЧНЫЙ ПОИСК И РЕШЕНИЯ XXI ВЕКА

Монография

Редактор Е. В. Евстигнеева
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 20.02.23. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 10,1. Уч.-изд. л. 10,3. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано в АО «Т8 Издательские Технологии»
109316, Москва, Волгоградский пр., д. 42, корп. 5.
Тел.: (499) 322-38-30

Сведения об авторах

Феоктистов Андрей Владимирович – доктор технических наук, доцент, первый проректор ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», заведующий кафедрой методологии профессионально-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования Института психолого-педагогического образования, директор НОЦ профессионально-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Андрюхина Людмила Михайловна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии Института психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Ломовцева Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных систем и технологий Института инженерно-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Ронжина Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии, социологии и социальной работы Института гуманитарного и социально-экономического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Фоменко Светлана Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой философии, социологии и социальной работы Института гуманитарного и социально-экономического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург