

**АКМЕОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Под общей редакцией В. А. Чутиной

Екатеринбург
2023

УДК 377.015.3
ББК Ч440в04:Ю9+Ю69-72
А40

Авторы: Д. К. Афанасьев (гл. 2), Т. И. Банникова (п. 4.1), Е. Ю. Бычкова (гл. 5), О. А. Веденина (п. 6.3), В. В. Дубицкий (гл. 3), С. В. Комлева (пп. 6.1, 6.2), С. Р. Соколова (п. 4.2), А. В. Феоктистов (гл. 3), Н. К. Чапаев (гл. 1), В. А. Чупина (введение, гл. 4, п. 6.3, заключение).

А40 **Акмеология** профессионального образования: монография / В. В. Дубицкий, Н. К. Чапаев, В. А. Чупина [и др.]; под общ. ред. В. А. Чупиной. Екатеринбург: Издательство УМЦ УПИ, 2023. 211 с. Текст: непосредственный.
ISBN 978-5-8295-0888-3

Монография посвящена акмеологическим аспектам профессионального образования и повышения психолого-педагогической квалификации работников образования. Рассмотрены особенности взаимодействия педагогических и производственных факторов на основных этапах становления теории и практики профессионального образования, развития ценностных основ обучающихся профессионального образования, подготовки мастеров производственного обучения к организации образовательного процесса в условиях реализации проекта «Профессионалитет», педагогического содержания и акмеологического потенциала транспрофессионализма, многоуровневой системы акмеологических ориентиров развития личности, физического развития молодежи как условия акмеологических достижений.

Работа адресована научным и практическим работникам системы профессионального образования, аспирантам и студентам высших учебных заведений.

УДК 377.015.3
ББК Ч440в04:Ю9+Ю969-7

Рецензенты: член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор Э. Ф. Зеер (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург); доктор педагогических наук, профессор Л. В. Моисеева (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург).

ISBN 978-5-8295-0888-3

© Авторы, 2023

© ООО УМЦ УПИ, 2023



Введение

Открыть монографию «Акмеология профессионального образования» хочется с глубокого поклона основателям этой невероятно огромной по своей значимости для развития личности и общества науки. Своим зарождением акмеология обязана древнегреческим философам, заявившим о совершенстве человека, и итальянскому Возрождению, благодаря которому личность была возведена в ранг главной ценности.

В российской науке термин «акмеология» был предложен в 1928 году Н. А. Рыбниковым для обозначения «науки о развитии зрелых людей», а в 50-е годы XX века развернут в научное понятие в трудах Б. Г. Ананьева, обозначившем место акмеологии в ряду наук о человеке и обществе.

В конце XX века под руководством А. А. Деркача и А. А. Бодалева, определившим основной проблемой акмеологии исследование условий эффективности деятельности человека, была создана первая в России кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности в Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации. Деятельностью этой кафедры положено начало перспективному научному направлению, заложены основы интеграции акмеологии с другими социально-гуманитарными науками, в ее лабораториях созданы уникальные инструменты измерения эффективности деятельности.

Особое место в развитии акмеологии принадлежит Н. В. Кузьминой, ученице Б. Г. Ананьева, соединившей психолого-педагогическое знание в акмеологическое и определившей акмеологию как науку о зрелости и вершинных достижениях человека.

В 1992 году по инициативе Н. В. Кузьминой, А. А. Деркача и А. М. Зимичева в Санкт-Петербурге создана научно-общественная организация «Академия акмеологических наук», действующая по настоящее время благодаря усилиям ныне здравствующей Н. В. Кузьминой, которой в 2023 году исполняется сто лет.

Перечитывая монографии Н. В. Кузьминой последних лет «Акмеологические технологии высшего образования», «Акмеологические технологии профессионального образования», «Акмеологическая теория фундаментального образования», понимаешь, что за этими идеями –

будущее, что мыслям Н. В. Кузьминой о духовности как главной ценности образования еще предстоит найти свое достойное место в системе российского профессионального образования.

Глава 1. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ФАКТОРОВ НА ОСНОВНЫХ ЭТАПАХ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

1.1. Практический (донаучный) этап развития педагогики

В качестве гипотезы данного исследования выступает положение о том, что взаимодействие педагогических и производственных факторов, «законов педагогики» и «законов производства» выполняет миссию ведущего структурного ядра в общей системе связей и отношений теории и практики профессионального образования [2; 3; 4; 27; 33]. В частности, производственно-педагогическая природа профессионального образования как интегрального целого, образуемого синтезом компонентов «онтологического уровня» («онтология систем») и «гносеологического уровня» («гносеология систем»), находит подтверждение в характеристиках профессионально-технической педагогики и профессионально-технического образования.

С опорой на исследовательские данные [4; 5; 7; 8; 12] обозначим некоторые из этих характеристик: развитие системы профессионального образования и развитие производства и техники во многом представляют собой единый коэволюционный процесс; теория и практика профессиональной подготовки синтезирует в себе все основные категории педагогики, категории трудового и производственного процессов; в ходе исторического развития профессиональной подготовки осуществляется конвергентная эволюция – (взаимоуподобление) «законов» педагогики и «законов производства», приобретение ими функций и «компетенций» друг у друга.

Перечисленные положения позволяют выявить главный механизм развития профессионального образования – конвергенцию педагогических и производственных факторов, если взять шире, — образовательных и социально-экономических факторов. Это в большой мере определяется тем обстоятельством, что предметом педагогики профобразования выступает не субъект абстрактной социальной деятельности, но конкретизированная личность, а именно: субъект специальной профессиональной деятельности.

Он по своей социально-индивидуальной заданности превосходит субъекта учебно-познавательной деятельности, с которым имеет дело общеобразовательная школа. Да, прав К.Д. Ушинский, объявляя «предметом воспитания» человека, Истинно и не менее известное высказывание Н.И. Пирогова: «Быть человеком – вот к чему должно вести воспитание». Но, как известно, «широк человек» и в реальную жизнь он не вмещается. Профессия, определенная область деятельности, вносит известные ограничения в жизнедеятельность человека. Конкретизация последней способствует развитию адекватных способностей человека и тем самым помогает ему более уверенно, решительно осваиваться и обустроиваться в мире.

В историческом плане взаимодействие педагогических и производственных факторов, «законов производства» и «законов педагогики» и, наконец, педагогического и технического знания всегда являлось корнем преткновения при решении проблемы подготовки человека к трудовой и профессиональной деятельности. Историко-логический анализ дает возможность целостного видения указанного взаимодействия, что, в свою очередь, позволяет с наибольшей продуктивностью использовать его закономерности в современной практике профессионального образования, заключающего в себе, с нашей точки зрения, все этапы профессионального становления личности – оптацию, профессиональную подготовку, адаптацию, профессионализацию, профессиональное мастерство [12].

«Личностное» понимание профессионального образования позволяет нам соотнести его с общим процессом жизненного становления человека. А именно синтез образовательной и общежизненной линий развития человека, как известно, было характерно для первобытного синкретического бытия людей. В той или иной мере указанный синтез (интеграция) проявляет себя на всех этапах развития педагогики в целом и профессиональной педагогики в частности. Это дает основания утверждать об отражении в данном случае известной закономерности, заключающейся в понимании развития как диалектического круга, «по спирали». Каждый новый этап развития в чем-то повторяет предшествующий, но на более высоком уровне.

Цель главы – обозначить и вкратце охарактеризовать основные этапы взаимодействия педагогических и производственных факторов,

образующего базисную основу развития профессионального образования. При выделении заявленных этапов необходимо учитывать общий ход развития истории человечества (предмет воспитания – человек); внутреннюю логику развития самой педагогики; внутреннюю логику развития интеграционных процессов в педагогике, которая в свою очередь основывается на логике развития интеграционных процессов в целом в науке и практике; логику развития интеграционных процессов в области взаимодействия общеобразовательных и профессиональных составляющих в истории образования и педагогики.

Указанные условия наиболее полно могут быть соблюдены, если мы будем опираться на подход, в соответствии с которым выделяются три этапа становления педагогики, включая профессиональную, – *практический, этап зарождения образовательных систем и идей, этап функционирования педагогики как относительно самостоятельной научной дисциплины*. Каждый из приведенных этапов коррелирует с соответствующими этапами развития интеграционных процессов в педагогике. Последние в свою очередь соотносятся с этапами становления теории и практики профессионального образования.

1. Практический (донаучный) этап развития педагогики. Время: эпоха первобытного общества. Ведущий признак – непосредственная «вплетенность» педагогических факторов в социально-производственную деятельность людей. Педагогический опыт закреплялся в продуктах устной народной культуры – в преданиях, сказках, былинах и др. С полным основанием есть смысл утверждать о синкретическом характере взаимоотношений всех составляющих социума. Не составляло исключения воспитание. Оно было также «инкрустировано» в интегральную синкретическую деятельность человека. В ней выделялись функции, но не относительно самостоятельные автономные виды деятельности. Воспитание представляло собой одну из этих функций. Соответственно, не было расчленения и внутри самой педагогической функции (деятельности): воспитание и обучение выступали как неразрывное целое, как органическая часть социально-производственной деятельности [6; 9; 10; 15; 16; 17]. При этом необходимо помнить слова С.А. Шапоринского о том, что самый древний вид обучения – производственное обучение, которое так же старо, как и само производство [34, с. 21]. Да и в целом

воспитание – «категория вечная». Но начало-начал именно производственное обучение.

Таким образом, имеются все основания утверждать о наличии в первобытном обществе неразрывного синкретического единства производственного и педагогического процессов. В нем производство людей и производство вещей составляли собой нерасторжимое единое целое. Оно же, по сути, представлял собой «сплав» производственных и педагогических составляющих, взятых в данном случае в их широком толковании. Действительно, что могло в первую очередь интересовать первобытного дикаря, поглощенного полностью борьбой за существование? Вряд ли ошибемся, если ответим: как выжить в этой борьбе и как научить этому выживанию своих детей. Решая первую задачу, наш далекий предок занимался изготовлением и совершенствованием орудий труда, поиском эффективных приемов их использования. Решая вторую задачу, он искал наиболее продуктивные способы обучения своих детей указанным операциям [9; 10; 15].

Согласно А. Маслоу, современный человек обладает пятиуровневой системой потребностей. К первому уровню он относит физиологические потребности в еде, питье, сексе; ко второму – потребности в самосохранении, безопасности, защищенности, уверенности; к третьему – потребности в дружбе, любви, духовной близости; к четвертому – потребности в уважении (статус, признание); к пятому – потребность в самоактуализации [19]. Вполне допустимо предположение, что для древнего человека также были актуальны перечисленные потребности. Это касается, в том числе потребности в самоактуализации. Поясним мысль. Во-первых, самоактуализация отнюдь не есть привилегия художников, писателей, поэтов и других создателей произведений искусства. Например, Маслоу считал свою тещу самоактуализирующейся личностью на том основании, что она творчески подходила к приготовлению супа. Самоактуализация, считал Маслоу, вполне по плечу каждому человеку, независимо от уровня его образованности и рода занятий, и, добавим, от времени /эпохи/ его существования. Другой вопрос, на каком уровне и в каком формате может проходить самоактуализация.

Во-вторых, если современный человек обладает возможностью свободного выбора быть или не быть актуализирующимся существом, то у нашего далекого предка такого выбора не существовало. Дело в том, что

согласно принципу самоактуализации, люди «должны быть верны своей природе». Относительно современного человека слова «своя природа» используются в прямом смысле, а именно: своя природа означает «природа данного индивидуума». Применительно к первобытному человеку слова «своя природа» несут наиндивидуальный смысл: под «своей природой» подразумевается природа человека вообще, как носителя культурного начала. И, если для современного человека самоактуализация – прежде всего реализация внутреннего личностно-индивидуального потенциала, то для первобытного человека самоактуализации означала реализацию родовидового потенциала.

Главным средством первобытной самоактуализации явился синкретический синергизм производственно-технической и учебно-производственной деятельности, представлявших собой в то время неразрывное целое. Именно взаимодействие производства средств существования человека и производства человека как человека сыграли решающую роль в его становлении. Два гениальных изобретения лежат в основе последнего – открытие технологии изготовления и применения дубины и открытие технологии передачи навыков по изготовлению и применению дубины. Перефразируя известное изречение Энгельса, можно заявить: педагогика и производство (техника) создали человека.

Допустимо говорить о производственно-педагогической сущности человека. В известном смысле это подтверждается высказываниями известных мыслителей, выступающих в данном случае в качестве высококлассных экспертов. С одной стороны: «производственная жизнь есть родовая жизнь человека» (К. Маркс) «человек – животное, делающее орудия» (Франклин). С другой стороны: «жить – значит учиться» (К. Лоренц), «человек есть то, чему научился» (Н.-Б. Энкельманн). Здесь весьма к месту будет привести широко известные слова К. Маркса о том, что предметное бытие промышленности является раскрытой книгой чувственно представшей перед нами человеческой психологией. Промышленная деятельность человека неотделима от его сущности, которая выражена К. Марксом категорией «человеческая психология». В таком случае искусственные орудия, создаваемые человеком в ходе осуществления им производственной деятельности, понимаются как органическое продолжение естественных орудий человека — его рук и мозга. Интересно заметить, что подобного рода, как нам представляется,

мысль прослеживается в работах Г. Тарда (1843-1904) — французского социолога и криминалиста, называвшего технику, орудия производства «застывшей мыслью». Фабрики и заводы, паровые и электрические двигатели и вообще весь материальный быт является, с его точки зрения, застывшей мыслью современной или предыдущих эпох [30, с. 364].

Уже в примитивных цивилизациях имел место ряд конвергентных сфер сосуществования производственно-технических и учебно-педагогических процессов — предметно-вещная, технологическая и техническая. Название «предметно-вещная» нами выводится по аналогии с представлениями о технике как «вещи и комплексе вещей». В современных условиях технические объекты способны целенаправленно и непосредственно играть роль педагогических средств и выполнять по ходу реализации задач образовательной деятельности различные функции, как то: пользования, хранения и переработки учебной информации, снятия усталости, напряжения, перегрузок у субъектов преподавания и учения и т. д. А с развитием машин с искусственным интеллектом, способным конверсироваться с человеческим интеллектом (возврат к прошлому — первобытному синтезу?), по мнению некоторых исследователей, может появиться возможность тотальной трансформации учебного процесса, вплоть до «снятия» его с исторической арены. Стоит только, наверное, хорошенько подумать, чтобы место человека не заняла бы «обезьяна с компьютерным мозгом» (Э. Фромм). И тогда не стали бы вещами слова, теперь уже полузабытой песни: «Не будем мы учиться, не будем заниматься; Не будет мам и пап, мы так будем рождаться; Не будет акушеров, не будет докторов; Нажал на кнопку — чик-чирик, и человек готов».

В условиях же «вплетенности» обучения и воспитания в орудийно-производственную деятельность первобытного дикаря технические артефакты могли выполнять те или иные дидактические функции опосредованно по ходу реализации производственных задач. Это обуславливалось тем обстоятельством, что технических средств обучения как таковых не существовало. Первобытные технические орудия и устройства своим непосредственным назначением имели решение производственных или производственно-бытовых задач. Наряду с этим технические артефакты выполняли функцию объектов изучения, то есть

выступали в качестве элементов содержания образования нашего далекого предка.

Следующая конвергентная сфера взаимодействия педагогики и техники – технологическая. Простейшие производственные технологии появились тогда, когда появились производство и техника: даже самый примитивный уровень их развития был бы не мыслим без наличия хотя бы простейшей технологии. В силу того, что технологические умения составляли ядро производственно-технической деятельности, они не могли передаваться биологическим путем, ими человек овладевал в ходе специального обучения. Тем самым технология, как и орудийные составляющие техники, выступала в качестве предмета усвоения первобытными учащимися; иначе говоря, - составляющей содержания их образования. Помимо этого, определенные элементы производственной технологии использовались, так сказать, по своему прямому назначению – как методический инструментарий. В виду уже известного нам обстоятельства, заключающегося в синкретическом характере деятельности первобытных людей, трудно представить наличие в те времена некой отдельно существовавшей педагогической технологии, независимой от производственной технологии. Вместе с тем вряд ли будет ошибочным мнение, допускающим уже в рамках такой деятельности возможность существования хотя бы зачаточных форм собственно педагогической технологии. Это позволяет нам говорить о технологическом взаимодействии педагогики и производства в рамках первобытной человеческой деятельности. При этом речь, скорей всего, должна идти о равнозначности роли взаимодействующих сторон. Хотя бы потому, что в синкретической технологии практически невозможно их дифференциация. Например, приемы изготовления технических объектов, приемы их использования и приемы их усвоения образовывали единую деятельностьную субстанцию.

Есть основания также предполагать, что древнейший учитель также не обходился без коммуникативных навыков. Разумеется, он не имел возможности опираться на достижения социальной технологии и социальной психологии. Однако он мог использовать имеющийся и зарождавшийся опыт социальных коммуникаций, накапливавшийся в жизненной среде первобытного человека, которая помимо биогенных факторов содержало в себе элементы общественного бытия, ибо жизнь

первобытного дикаря уже не вмещалась в рамки природного существования.

Таким образом, как факт действительности, взаимодействие педагогического и технического знания существует столько, сколько существует само человеческое общество. Это обусловлено тем, что его возникновение неразрывно сопряжено с необходимостью удовлетворения фундаментальной потребности в социальном наследовании - ассимиляции человеком опыта предшествующих поколений, важнейшим механизмом которой с самого начала наряду с производственно-технической деятельностью педагогическая деятельность, имеющей в качестве своей центральной задачи передачу навыков изготовления и применения орудий. А, как известно, навыки приобретаются в процессе обучения. И, если, даже это обучение проводится в рамках самой производственной деятельности, оно по своей сути не перестает быть обучением.

Несмотря на «встроенность» первобытного производственного обучения в контекст синкретической деятельности человека и элементарный характер имевшихся в ту пору педагогических и технических знаний, есть смысл утверждать о существовании в то время относительно автономных областей их взаимодействия внутри самого процесса производственного обучения. Такими областями являются содержание, методика и формы первобытного производственного обучения. Осуществлявшийся в них процесс взаимосвязи педагогического и технического знаний - это, по сути, гносеологический эквивалент выше обозначенных линий взаимодействия педагогики и производства (техники), имевшего место в синкретической деятельности нашего далекого предка.

В содержании обучения данная взаимосвязь выражалась в том, что первобытного обучаемого готовили не только как субъекта производственной деятельности, но и как ведущего субъекта социально-трансляционной деятельности, которому впредь самому предстояло играть роль передатчика человекоформирующего опыта будущему молодому поколению. Соответственно, вольно или невольно ему приходилось наряду с производственно-техническими знаниями /умениями, навыками/ усваивать и определенный набор знаний /умений, навыков/ дидактико-методического характера. В известной мере можно говорить о реализации в первобытной образовательной практике одной из ведущих

закономерностей деятельностного подхода. В соответствии с ней процесс овладения знаниями / умениями, навыками / должен органично включать в себя процесс формирования способов учебной деятельности. Это не случайное совпадение. Деятельностный подход в педагогике знаменует собой диалектический возврат к изначальной практике передачи культурных ценностей, что обуславливается, прежде всего, его интегративно-целостной природой. Последняя диктует необходимость построения педагогического процесса, ориентированного на предельную минимизацию дезинтеграционных и посреднических линий в ходе его осуществления. Например, это касается устранения разрыва между учебными и социализирующими функциями педагогического процесса. Первобытное производственное обучение не знало такого разрыва, оно было направлено на формирование всей субъектной составляющей деятельности человека. Будучи же неотъемлемой частью всего комплекса деятельностных проявлений первобытного человека, оно способствовало также созданию объектной среды его существования.

На уровне содержания первобытного обучения взаимосвязь педагогических и технических знаний прослеживалась не только в деятельности его ведомого субъекта – обучаемого, но и в деятельности ведущего субъекта – обучающего: от первобытного учителя требовалось знание не только способов изготовления орудия, но и правил их «дидактического препарирования» - структурирования и систематизации учебного материала.

Наличие взаимодействия педагогического и технического обучения на уровне методики и форм обучения обусловлено тем, что первобытный наставник в ходе своей педагогической деятельности использовал методы и формы обучения, в которых дидактико-методические и производственно-технические составляющие представляли собой неразрывное единство. В результате рождалась потребность в кооперированном использовании знаний в области технологии и форм организации трудовой деятельности— с одной стороны, и представлений в области методики и форм организации передачи и усвоения этих знаний, - с другой.

Наряду со сказанном выше, укажем на то обстоятельство, что ввиду синкретического природы деятельности первобытного человека, взаимодействие педагогических и производственно-технических факторов

и соответствующих знаний на первом этапе носило зачаточный характер и представляло собой в достаточной степени аморфное явление. В синкретической деятельности не в полной мере проявляет себя закон необходимого и достаточного разнообразия, выступающего в качестве исходного пункта всякого взаимодействия, что приводило к стиранию граней между педагогическими и производственно-техническими составляющими. Они в ней настолько были скреплены, взаимосвязаны между собой, что образовывали одно единое целое за счет друг друга, а не «во имя всех».

Разрыв указанного взаимодействия происходит на поздних стадиях развития первобытного общества, когда появляется разделение труда - происходит процесс, метко названный А.Н. Леонтьевым «дезинтеграцией личности», «приведший к противопоставлению мыслительной деятельности практической, несмотря на то, что мышление с самого начала является моментом в целостной жизни человека» [18, с. 261]. На этот период приходится начало второго этапа взаимосвязи педагогики и техники, длившегося вплоть до середины XVII века – времени зарождения педагогики, как самостоятельной научной дисциплины. На данном этапе педагогика отделяется от производственной деятельности, осуществляются процессы разделения учебно-педагогического и производственно-технического труда внутри ранее гомогенизированной деятельности человека, что, в конечном счете, привело к «расторжению брака», связывавшего до этого педагогика и производство. Постепенно, в ходе усложнения общественных структур, формирования надстроечных образований, сословно – классовых различий воспитание оторвалось от своей основы – производства. С возникновением педагогических и образовательных систем педагогика превращается в надстроечное явление, тогда как производство и техника образовывали базисную компоненту общества. Педагогическое и техническое знания теряли свое былое онтологическое единство.

Однако, как и всякая историческая тенденция, дуализация отношений педагогического и технического знания / педагогики и производства, педагогики и техники/ проявляла себя не прямолинейно, а диалектически противоречиво, что обуславливает наличие девиаций в развитии этого процесса. Она была характерна для данных отношений в целом, в масштабах всего общества. В то же время внутри него оставались

подструктуры, в которых педагогические и производственно-технические компоненты могли составлять в определенных условиях единый организм. Не трудно догадаться, что такими подструктурами являлись профессиональная деятельность и соответствующее образование.

1.2. Этап зарождения научно-педагогических идей и образовательных систем

Этап зарождения научно-педагогических идей и образовательных систем. Время: возникновение первых государственных образований – первая треть 17 столетия.

Первобытный синкретизм способствовал тому, что социализация подрастающего поколения осуществлялась непосредственно, без посредничества институализированных образовательных систем. Ибо их в привычном смысле еще не было. Не было и прослойки педагогов как социально-профессиональной группы общества. В то же время даже на самых ранних стадиях развития человеческого общества проявляла себя тенденция к институализации образовательной деятельности. Например, это выражалось в появлении такой организованной формы воспитания, как Дома молодежи [9; 10; 17].

Наряду с этим, специалистами утверждается следующее: «совместный труд детей и взрослых приобретал со стороны старших обучающе направленный образ действий в соответствии с постепенно осознававшимися и ими целью и конечным результатом» [16, с. 17]. Шел трудный процесс становления педагогики как относительно автономной отрасли человеческой деятельности и познания. Одним из важнейших «движителей» этого процесса было производство, точнее сказать, — все возрастающие его потребности. С самого начала процесс передачи опыта производственной деятельности был одновременно процессом воспроизводства человека как вида, как представителя конкретного первобытного сообщества, как индивида, субъекта и личности.

Итак, начало этапу зарождения научно-педагогических идей и образовательных системы было положено в последние периоды развития первобытного общества. Вместе с тем в лице его мы имеем дело с качественно иным уровнем развития педагогики. Если главной

особенностью первого этапа явился синкретизм, то важнейшая особенность второго этапа — десинкретизация социально-производственной деятельности людей, ее диверсификация. Конкретным выражением этих процессов явилось разделение труда, приведшее, как нам уже известно, к противопоставлению мыслительной деятельности практической деятельности, а в целом — к дезинтеграции жизни человека.

Все это не могло не сказаться на положении педагогики и производства, и, следовательно, на характере их взаимоотношений. Постепенно, с процессом усложнения человеческой жизни, с зарождением базисных и надстроечных структур, с разделением труда, мыслительной и практической деятельности, с зарождением социальной дифференциации воспитание как бы отрывалось от своей основы — производства, превращалось в отдельный вид деятельности. В рамках философии появилось научное педагогическое знание, которое обитало в достаточном отдалении от своего «молочного брата» — технического знания.

С возникновением первых педагогических систем (Сократ, Аристотель, Платон и др.) педагогика превратилась в форму общественного сознания, в надстроечное явление: с трансформацией педагогики в институализированную отрасль деятельности, она становится составной частью единой системы социального формирования. Последняя, представ перед обществом широко разветвленной сетью политических, правовых, культурных, образовательных и иных компонентов стала мощным орудием социального творения и «обустройства» человека, его воспроизводства как субъекта социумной деятельности.

Со своей стороны, производство из абсолютной синкретизированной деятельности все более ограничивался функцией создания материальных благ. Оно вместе со своим технико-технологическим обеспечением стало представлять базисную компоненту общества.

Таким образом, на втором этапе своего развития педагогика отделяется от производственной деятельности, осуществляются процессы разделения учебно-педагогического и производственно-технического труда внутри ранее гомогенизированной деятельности человека. Постепенно, в ходе усложнения общественных структур, формирования надстроечных образований, сословно — классовых различий воспитание оторвалось от своей основы — производства. В результате всего этого произошел процесс «расторжения брака», существовавшего до этого не

одно тысячелетие между воспитанием и производством. Педагогика и производство соответственно педагогическое и производственно-техническое знание становятся относительно автономными сферами человеческой деятельности.

Однако, как и всякая историческая тенденция, дуализация отношений педагогики и производства/техники проявляла себя не прямолинейно, а диалектически противоречиво, что обуславливает наличие девиаций в развитии этого процесса. Диалектичность была характерна для данных отношений в целом, в масштабах совокупной социальной деятельности. В то же время, происходящие внутри последней процессы дифференциации, привели к формированию подструктур, в которых педагогические и производственно-технические компоненты могли не только взаимодействовать друг с другом, но и составить в определенных условиях единый организм.

«Островком», где сохранялось единство педагогики и производства почти в первозданном было все то же производство — профессиональная деятельность ремесленников, земледелов, гончаров и т. д. Будущие представители названных профессий, чтобы получить подготовку и навыки в своей отрасли труд должны были получить определенное образование или воспитание. Однако и детям ремесленников, и детям гончаров дорога в учебные заведения была заказана. К тому же профессионально – технические учебные заведения в привычном смысле этого слова в то время отсутствовали.

В этих условиях основной формой подготовки специалистов становится ученичество. Оно в той или форме и своих разновидностях проявляла себя (и проявляет сегодня) в течение фактически всего периода существования человечества: учащиеся не столько готовились к жизни, сколько прямо включались в доступную для них деятельность, вместе со старшими, и под их руководством приобретали необходимые трудовые и социальные навыки. И, видимо, надо согласиться с мнениями о том, что производственное обучение существовало до сравнительно недавнего времени как внешкольное и преимущественно индивидуальное, что люди приобретали навыки, работая подмастерьями или непосредственно на рабочих местах, оплачивая свое ученичество из собственного заработка [27; 34]. Такое положение вещей и обуславливает тот факт, что второй этап становления профессиональной педагогики (первая треть 18 века) и второй

этап зарождения общей педагогики (начало 17 века) хронологически отличны друг от друга.

Складывается впечатление, что сам учебно-производственный процесс мало чем отличался от такого же процесса, практиковавшегося в условиях первобытного «ученичества». Анализ источников [1; 6; 11; 14; 22; 24; 25; 27; 32; 34] свидетельствует, что это так и не совсем так. Ученичество в процессе своего развития претерпевало, как и всякое историческое явление различного рода изменения, в то же время сохраняя свои сущностные признаки. Важнейшим из них является органическое единство учебного и производственного процессов. Однако же это единство не противоречит принципу развития, тому, что ученичество в продолжение своего исторического развития менялось. Так, если при первобытном при первобытном обучении готовили прежде всего члена общины, субъекта социально-производственной деятельности, то на этапе зарождения педагогических идей и институализированных образовательных систем готовился главным образом профессионал, владеющей какой-то определенной профессией. Скажем, гончара, плотника или еще кого.

Весьма продуктивно развивалось ученичество на Руси [24; 25; 26]. Уже в VI веке закладывались основы ученичества, ставшего впоследствии на долгие столетия ведущей формой профессиональной подготовки. Эпоха монополии ученичества длилась вплоть до появления в начале 18 века в России горнозаводских школ и других специализированных учебных заведений, ознаменовавшего собой зарождение институализированной системы профессионально-технического образования. Помимо своей основной миссии обучения кадров для быстро развивавшейся промышленности России указанная система выполняла задачи по сохранению, накоплению, осмыслению и обогащению профессионального опыта. Здесь необходимо заметить, что становление и развитие профессий всегда был сложным противоречивым процессом. Он одновременно осуществлялся и как интеграция различных функций, и как их дифференциация. Так, профессия русского земледельца вбирала в себя около 200 различных специальных навыков и умений, многие из которых впоследствии развились в отдельные самостоятельные профессии. В то же время он оставался профессионалом-земледельцем [11; 23; 26; 27].

С точки зрения взаимосвязи образования и производства интересен русский опыт обучения при Пушкарском приказе, где система обучения строилась на началах ученичества. Учебный процесс непосредственно осуществлялся на производстве. В качестве учителей выступали опытные работники, ведущие специалисты. Соответственно в их деятельности сопрягались два вида деятельности: педагогическая и производственная. То есть взаимодействие педагогических и производственных факторов реализовывалось на личностно-субъектном уровне. Это касается и деятельности ученика, который одновременно выполнял функции работника и обучающегося. Интересный факт: в качестве мастера-педагога трудился в Пушкарском приказе талантливый Андрей Чохов [24; 26].

На подготовку высококвалифицированного литейщика, сочетающего в себе прекрасное знание производства и одновременно владеющего основами математики, металловедения, требовалась многие годы. В какой-то мере сокращению этого срока способствовало открытие в конце XVII века школы «цифирного учения» при Пушкарском приказе. В этой школе уже осуществлялся специально организованный школьный процесс профессиональной подготовки. При этом поддерживалась непосредственная связь с производством: школьное обучение сочеталось с ученичеством. И все же высокий уровень владения ремеслом чаще всего не находился в прямой зависимости от уровня книжной образованности мастера. Книжные знания успехом заменялись устной традицией, передаваемой из одного поколения в другое поколение. Случалось, совершенно неграмотный мастер творил великолепные колокола. Конечно, такой мастер в совершенстве владел тайными профессиональными рецептами колокольного дела и соответственно познаниями в математике, металловедении и т.д. Это пример своеобразной «конкуренции» между письменной и устной образованностью [24; 26].

В Средние века в Европе сложилась система «цехового обучения». Атрибутом такого обучения явилось предметная (вещевая) система обучения. При этом мы вовсе не склонны проводить прямой связи между ремесленным производством и цеховой, нешкольной формой обучения. Прямая связь существует между предметным характером обучения и его цеховой, нешкольной формой. Здесь мы опираемся на установки С. А. Шапоринского, указывавшего, что школьное производственное обучение, становясь элементом системы народного образования, превращается тем

самым в элемент надстройки, тогда как внешкольное производственное обучение, проводимое непосредственно на производстве, оставалось еще долгое время элементом самого производства [34].

Таким образом, дезинтеграционная цепочка тянется дальше: разделение труда, разделение педагогики на «общую» и «профессиональную», расчленение самой профессиональной педагогики на «школьное производственное обучение» и «внешкольное производственное обучение». Школьное производственное обучение, как и общая педагогика, становится частью надстройки, тогда как внешкольное производственное обучение — частью базиса.

В результате происходит известный отрыв «школьного» производственного обучения от производства. Дело в том, что надстройка, «во-первых, связана с производством опосредованно, через базис, а во-вторых, обладает известной (относительно, конечно) преемственностью, даже при применении в базисе; а тем более в самом производстве» [Там же, с. 69]. Данные обстоятельства давали, казалось бы, шанс производственной педагогике для самостоятельного развития. Но этого не случилось. Причины: «потребности предприятий – мастерских в квалифицированных рабочих были мизерными вследствие их ограниченного масштаба» [Там же, с. 31, с. 73].

Таким образом, в пору цехового ученичества ещё не была создана школьная система профессионально – технического образования. Поэтому, набор педагогических знаний, используемых в процессе профессионально – технической подготовки ещё не был научно оформлен, в то время как техника неизмеримо усложнилась и её знание всё более приобретали уже на данной стадии онаученный характер: специалисты время появления технических наук относят ко второй половине XV в. [20, с. 259]. Таким образом, возникало определенное противоречие между потребностями возрастающего производства и недостаточным уровнем развития профессиональной педагогики.

Указанное противоречие усугубляло то обстоятельство, что в профессионально-техническом образовании нуждались не только инженеры, руководители как было во времена рабовладельческой формации, когда «без людей образованных, специально подготовленных к выполнению... инженерных функций, невозможно было проводить каналы, очищать и расширять их, строить плотины ...» [21, с. 63].

Вследствие того, что увеличилась потребность в старших рабочих, наёмных мастеровых, получило стимул техническое развитие производства, повысились «требования к общей грамотности мастеровых» [34, с. 73].

Необходимо учесть и такой фактор. В новых условиях, хотя профессиональная подготовка осуществлялась в процессе труда, она уже некоторым образом вычленилась из естественного контекста жизнедеятельности, что до этого наблюдалось лишь эпизодично. Это была уже форма обучения – индивидуальная, когда ученик прикрепляется к мастеру без освобождения последнего от своих прямых обязанностей. Хотя это происходило «внутри производства», но появилась форма профессионально – технической подготовки, то есть определённый педагогический факт, «учебный объект», который требовал к себе специального внимания, отличного от того, которое требовало производство.

Мастеровой вынужден был уже дифференцировать свои знания, вычленять в них педагогический и технический компоненты (эквиваленты). В то же время, пусть на стихийно – интуитивном уровне ещё – он вынужден был их как-то объединять, учитывать и «законы производства», и «законы педагогики». Создавались основы теории профессионально – технической педагогики, главным образом, её важнейшей части – дидактики. Это не могло происходить без взаимодействия педагогических и производственно-технических факторов. В частности, развивались и усложнялись отношения между педагогическими и техническими знаниями, требованиями педагогической целесообразности и производственными реальностями.

С сожалением надо отметить, что профессиональная педагогика в своем развитии прилично отставала (надо признать и сегодня мы не впереди) от общеобразовательной педагогики. В немалой степени это было обусловлено отношением к техническому, практическому знанию (Аристотель, Платон). Последнее всегда связывалось с физическим трудом, недостойным для правящего класса, который и мог получать, если он захотел бы техническое знание уже в процессе школьной подготовки.

В то же время чисто педагогическое знание, будучи составной частью философского видения мира, становилось как бы элементом духовной деятельности. Получалось: педагогическое и техническое знания

оказались на разных сторонах баррикад. Вместо ожидаемого сближения вследствие появления зачаточных форм профтехобучения – дезинтеграция знаний, распад союза между педагогическими и производственными факторами, и соответственно – дезинтеграция личности. Особенно для нас важно то, что педагогическое и техническое знания, генетически и функционально родственные, пошли по двум линиям развития, оторвавшись друг от друга, что по сей день ощущается.

Это могло не сказаться отрицательно на отношениях между чистой педагогикой и педагогикой профтехподготовки. Первая весьма прохладно относилась к ее нуждам к нуждам профессионально – технической подготовки, которая фактически отдавалась на откуп производству, стихийному донаучному педагогическому знанию. В те времена еще не осознавалась до конца диалектика взаимоотношений, которые связывают в условиях профтехподготовки производственный и учебный процессы. Например, это относится к известному нам уже методологическому положению: закономерности производственного обучения должна формулировать педагогика, но при обязательном учёте производственных факторов [34, с. 33].

В данной формулировке содержится установка, позволяющая преодолеть ошибочные взгляды, которые, с одной стороны сводятся к игнорированию зависимости производственного обучения, от производственных факторов, с другой – к игнорированию учебной сущности производственного обучения. Иными словами, речь идет о фундаментальной проблеме соотношения производственного обучения и производства. Однако предостерегает нас С.А. Шапоринский «...этот ключевой вопрос можно выяснить только на основе тщательного анализа с учебной точки зрения производственного процесса как такового, а затем уже производственного обучения». Причем «анализ производственного процесса с учебной точки зрения — это совсем не то же самое, что анализ учебно-производственного процесса» [Там же, с. 15].

На втором этапе развития педагогики мы сталкиваемся еще с одним дезинтеграционным фактом — вертикальной дифференциацией профессионального образования и, соответственно, профессиональной педагогики. Наряду с подготовкой, так сказать, рабочих кадров на данном этапе развития педагогики шел процесс подготовки специалистов высшей квалификации. Такая подготовка велась уже в рабовладельческую эпоху.

Как утверждает Т.Н. Савельева, «удивительно точные планы и ориентировки пирамид предшествовали их сооружению. Чтобы производить точные расчеты и составлять планы пирамидных комплексов с храмами, подземной системой канализации и дренажа дождевой воды ... зодчие должны были обладать большими знаниями не только в области строительного дела, но также астрономии, практической геометрии и гидравлики» [29, с. 103]. Не вызывает сомнений — замечает по данному поводу В.Г. Осипов, что совокупность подобных знаний каждый отдельный человек не мог почерпнуть исключительно из личного практического опыта или из наблюдений за деятельностью других людей. Для овладения знаниями нужна была, — заключает автор, — система образования» [21, с. 61].

Институционализация образования своим следствием имела два противоположных результата. С одной стороны, углублялся выше обозначенный разрыв между педагогикой и производством. Система образования становится одной из ведущих составляющих надстроечной области общества. В то время как производство образует его базисную основу. Кроме того, шел процесс дифференциации онтологических и гносеологических структур самой педагогики: появляется подсистема высшего профессионального образования, готовящая техников и инженеров.

С другой стороны, открывалась новая линия сближения педагогических и производственных факторов, в рамках самой образовательной действительности. Прежде всего это касается содержания производственно-технического образования, где производственно-техническое знание выполняет роль содержательной компоненты образования, а педагогическое знание — роль средства «препарирования», дидактической реконструкции этой содержательной компоненты. Зарождающаяся система образования требовала новых форм передачи человеческого опыта, заключенного в производственно-технических знаниях. Чтобы с наибольшей эффективностью довести их до потребителя — обучаемого, надо было их определенным образом сконструировать, скомпоновать, трансформировать, преобразовать и т. д. То есть, их необходимо было педагогизировать.

Естественно возникала проблема поиска оптимального средства педагогизации производственно-технического (да и любого другого)

знания. Таким универсальным средством в условиях «школьного» профессионального образования стал учебник, обладающий огромным интегративным потенциалом. «Учебник призван дать целостное представление о предмете изучения, а, в конечном счете, в системе учебных книг, — о мире, и законах его развития, о применении этих законов в практической деятельности человека», — пишет Д.Д. Зуев – автор фундаментального исследования «Школьный учебник» [31, с. 191].

Интегративная функция учебника особенно хорошо срабатывает в том случае, когда его содержание составляет знания производственного и технического характера. В какой-то даже можно утверждать, что техническое знание впервые на научно-педагогическом уровне стало проявлять себя именно в рамках учебника. Доказательством тому, например, может служить материал формирования лесоведения, возникшего как наука «из задач не получения, а передачи знания» [31].

Суть данного явления в следующем: появление товарного производства привело к необходимости передавать опыт выращивания леса, его рубки и т.д. С этой целью создаются учебники, содержащие рецепты как выращивать, рубить лес и т.д. Но такого рода предписания связывались, во-первых, с задачей (выращивать, рубить), а во-вторых, с описанием леса, с характеристикой тех условий, в которых эту задачу надо решать. Далее оказалось, что эти условия – одни и те же при решении разных задач. Для удобства изложения характеристики условий вынесли в начало учебника и сделали отдельной главой. Преследовали цели экономного изложения материала, а получили нечто гораздо существенное – образцы научного описания леса [31].

Таким образом, с возникновением институализированной системы образования, связи педагогического и технического знания стали проходить «по линии» «цель-средство-содержание». В качестве цели выступала педагогическая задача — передачи знания; в качестве средства педагогическое, и техническое знания (педагогические и технические описания довольно близки по своей гносеологической природе – в обоих случаях дается предписание, рецепт действия); содержание составило производственно-техническое знание: передается опыт производственно-технических работ лесоводческого, либо инженерно-геологического, либо какого другого порядка.

Учебник выступает мощным интегрирующим средством не только в том смысле, что он способствует установлению связей между педагогическим и производственно-техническим знанием, но и в том отношении, что внутри производственно-технического содержания происходит сращивание разных видов знания, например, инженерного и геологического. Иначе говоря, есть основания лишней раз подтвердить истину: педагогическому знанию имплицитно присуща интегративная функция, причем, в первую очередь касается ситуаций, когда в качестве учебного материала выступает производственно-технический компонент человеческого знания. Это во многом обуславливается генетической близостью педагогического и технического знания, соответствующих онтологический оснований [33].

При рассмотрении внутренних механизмов взаимодействия педагогического и технического знания методологическим ориентиром для нас могут послужить рассуждения С.А. Шапоринского о том, что объектная структура практики становится основой технического знания; субъектная сторона не исключается полностью из орбиты влияния технического знания. Однако она «не может быть отражена полностью в техническом знании, а частично и лишь в той мере, в какой это связано с объектной структурой» [34, с. 26-27]. Смеем думать, что «часть» содержания предписаний – это их педагогический эквивалент. Дело в том, что, как указывают Б.И. Иванов и В.В. Чешев, объектная сторона практики (далее ОСП) представлена набором предметов, поставленных в определенные отношения друг к другу в актах деятельности; субъектная сторона практики (далее ССП) – самим субъектом деятельности, действием его естественных органов: рук, ног, корпуса и т.д. [193].

Примером сближения объектных и субъектных сторон практики, а также их технических и педагогических эквивалентов может послужить фактически всякий учебный текст по технике. Это же надо сказать о технических работах. По справедливому замечанию названных авторов, любой технический трактат направлен на описание последовательности действий и описание предметов. Примером тому может послужить трактат выдающегося римского архитектора и инженера Витрувия «Десять книг об архитектуре» [14].

В этом труде рассмотрение градостроительных, инженерно-технических и художественных вопросов тесно соотносится с вопросами

преподавания и усвоения соответствующих знаний. Казалось бы, чисто технический текст по сути представляет собой методическое пособие является набором предписаний по овладению определенным кругом знаний, умений и навыков. Б.И. Иванов и В.В. Чешев в ходе анализа данного сочинения указывают на наличие тесной взаимосвязи между описаниями последовательности действий и описаниями предмета. Причем «логику технического изложения» они видят главным образом в том, что весь текст призван ответить на вопрос: как на практике осуществить строительство [Там же]. Соответственно методические предписания во многом напоминают технические тексты, раскрывающие алгоритмы того или иного вида производственной деятельности. Ибо главная целевая установка на развитие навыков, без наличия которых невозможно строительство, остается педагогическим по своей сути заданием – подготовить профессионала. При этом педагогическое знание выступает средством достижения данной цели, а производственно-техническое – содержанием деятельности по ее достижению.

Тесное переплетение (взаимопроникновение) педагогических (методических) и технических составляющих, по мнению указанных авторов [14] характерно и для пособия «Руководство для обучения токарей по металлу», выпущенным по историческим меркам не так уж давно. В Руководстве представлены инструкционные карты. Каждая из них содержит описание задач, решению которых обучаются учащиеся, выполняя упражнения, и описание трудовых приемов. Причем наблюдается эволюция их описания по мере овладения ими обучающимися. Внимание их направлено главным образом на овладение основными операциями. Указывается, как нужно действовать руками, чтобы закрепить прием. Поскольку каждый прием расчленяется на стандартные действия, то описание приема есть описание последовательности действий. Например, в инструкционной карте № 2: «Взять в обе руки обтирочного материала, слегка смоченного в керосине, обернуть его на резьбе шпинделя и возвратно-поступательным движением рук (вперед-назад) прочистить резьбу. Слегка смазать резьбу машинным маслом». По мере освоения трудовых действий, необходимость их подробного описания отпадает. И разъяснение трудовых приемов выступает все более как описание соотношений предметных элементов ОСП [14]. В целом же в пособии прослеживается тесное контактирование педагогического и

производственно-технического эквивалента: дается и подробное описание как овладеть технологией, чему в немалой степени способствует педагогическое «препарирование» технического текста, его структурирование и описание технологий и действий на уровне ОСП. Но в целом прослеживается и то, что педагогическое знание в большей степени примыкает к описанию ССП, тогда как техническое – ОСП. Кроме того, педагогическое знание в большей мере раздроблено, технологизировано, что позволяет более подробно описывать объекты. И еще. Педагогическое знание в рассматриваемых системах обладает также высокой степенью модельности (задачи, упражнения суть модели действительности, а не сама действительность) и модальностью (предписательной способностью). Кстати говоря, выше упомянутое «Руководство...» авторами анализа относится к «технической литературе», что лишний раз говорит о стыковочном характере учебных текстов по передаче технических знаний.

Таким образом, и в педагогических описаниях с техническим содержанием (учебники, пособия, рекомендации) и технических описаниях существует единство ОСП и ССП, их взаимосвязь, которая зиждется на представленности в данных описаниях так называемых инверсионных объектов – «точек взаимопроникновения и обогащения традиций работы» [28, с. 141]. К таковым инверсионным объектам в нашем случае можно отнести умения, навыки, способы действий, ситуации производственные и т.д. Так, умения, навыки фигурируют и в психологии, и в педагогике, и в психологии труда, и в технологии и т.п.

В свете сказанного очень актуальна мысль о том, что «независимо относить к технике трудовые навыки или нет, необходимо их считать объектами технического знания, так как существование трудового опыта необходимый компонент практики, а знания о нем – необходимый компонент профессиональных знаний, участвующих в производственном процессе» [22, с. 32]. Наряду с этим умения, навыки – компоненты педагогического знания, объекты педагогических исследований и имеют педагогический категориальный статус: они определяются педагогами, используются в понятийном и исследовательском аппарате, их понимание влияет на жизнедеятельность педагогической практики и т.д.

На втором этапе развития педагогики зарождаются не только образовательные системы, но и, естественно, педагогические идеи. В древневосточных государствах, в античных и средневековых государствах

Европы, на Руси появляются специальные педагогические исследования, или, по крайней мере, работы, в которых ставятся те или иные вопросы воспитания и образования подрастающего поколения. Однако эти труды касаются в основном проблем образования и воспитания в целом или же общего образования, тогда как имевшиеся работы по профессиональной педагогике в большей мере представляли собой синтез производственных и методических предписаний.

В конце еще раз укажем на дифференцированный характер второго этапа развития отношений между образованием и производством. В связи с чем можно указать на следующие дезинтеграционные линии: разделение труда, приведшая к личностной деформации; демонтаж целостной синкретической социально-производственной деятельности, приведший к появлению самостоятельных отраслей — деятельности по производству человека как человека и деятельности средств его существования и на этой основе — педагогической и производственной деятельности. Разделительных линий не избежала сама педагогика. Они возникли между «общей» педагогикой и педагогикой профессиональной, между «школьным» производственным обучением и «внешкольным», между высшим и низшим уровнями профессионального образования.

1.3. Этап функционирования педагогики как относительно автономной научной дисциплины

Этап функционирования педагогики как относительно автономной научной дисциплины. Время: первая треть 18 века – по настоящее время.

Выдающийся вклад в развитие интеграции производственных и педагогических факторов внесли горнозаводские школы. Их появление ознаменует начало истории развития российского профессионально-технического образования. В них впервые не только в России, но и в Европе, а, если взять шире, то и в мире в целом, была разработана стройная система профессионально-технического обучения, органично включающая в себя теоретические и практические составляющие, элементы школьного и внешкольного образования, педагогические и производственные факторы. Ввиду того, что история горнозаводских школ достаточно полно представлена в научно-педагогической литературе, в том

числе проблема интеграции педагогических и производственных факторов [33], остановимся поподробней на других моментах рассматриваемого этапа.

На данном этапе формируются первые научные подходы к профессионально – технической подготовке. Формируется не только система профессионально технического образования, но и соответствующая научная система. Педагогическое знание начинает внедряться в систему профтехобразования. Так, под руководством В. Н. Татищева был разработан горный Устав, в котором предусматривалось создание системы заводских школ, в деятельности которых особое отводилось взаимодействию педагогических и производственных факторов. Много внимания отводилось принципу сочетания теоретического и производственного обучения, выдвинутому Петром I и В. Н. Татищевым [27, с. 9].

Несмотря на то, что в образовательной деятельности во многом следовали логике производственного процесса, а взаимодействие педагогического и технического знания, как правило, проявляла себя только на уровне функций – в непосредственном процессе профессиональной подготовки, все в большей мере обнаруживала себя объективная потребность в системном использовании в учебно-производственном процессе разработанных к тому времени педагогических технологий. На их основе разрабатывались дидактико-методические технологии профессионального обучения, соответствующие учебные программы. То есть проводилась педагогизация возрождающейся системы профессионально-технического образования посредством «внедрения» в нее. Например, средствами педагогизации явились учебные программы. Особенно это было важно для производственного обучения, где монопольные позиции занимал производственный фактор и где обучение велось чаще всего без всяких программ. Сам характер учебы в полной мере определялся, как бы мы сегодня сказали, требованиями работодателя. Отчетливо проявляла себя зависимость образовательного процесса от особенностей случайных бытовых заказов.

На третьем этапе наряду с зарождением систем профессионального образования, сопровождающемся появлением профессиональных учебных заведений постепенно складывался опыт создания программ, организации и методики проведения занятий. Так, в черниговском ремесленном

училище практиковались «образцовые реестры» вещей, которые должны были изготавливать ученики в ходе обучения ремеслу. Приведем перечень по столярному ремеслу: из ольхового дерева 14 вещей – табурет, два стула, бюро, шкаф, софа и т. д.; стол круглый, овальный и карточный, маленькие столики, большое кресло, небольшое бюро и т. д. и т. п. [Там же, с. 11].

Как видим, перед нами представлена «технологическая цепочка» реализации предметного метода, длительное время занимавшего господствующее положение в системе подготовки профессиональных кадров. У этого метода немало уязвимых мест. Однако надо признать, что мы имеем дело с педагогическим артефактом, порожденным практикой профессиональной подготовки. В ходе его актуализации педагогические постулаты вводились стихийно. Но значимо было то, что педагогические установки функционально «привязывались» к производству, становились частью производства. В то же время последнее также приобретало педагогические смыслы, функции, средства. Возникла настоятельная потребность в гармонизации отношений между педагогическими и производственными факторами. Объективная нужда в их конвергенции особенно остро заявила о своем существовании в середине 19 столетия. Одним из главных вопросов этой конвергенции стала проблема педагогизации профессионально – технической подготовки. Говоря иначе – проблема поглощения, подмены педагогической составляющей в учебном процессе всякого рода производственными факторами. К.Д. Ушинский в статье «Необходимость ремесленных школ в столицах» отмечал: «Несколько первых лет своего ремесленного курса они только греют утюги, носят воду, работают Мехами, относят заказы, метут пол и оказывают услуги такого рода до тех пор, пока хозяевам не вздумается, наконец, посадить их за работу. Этот предварительный курс учения, не имеющий ни чего общего с самим мастерством, продолжается года два - три, а иногда и более. Курс этот, правда бесплатный; но, в сущности, бедные дети платят за него очень и очень дорого: почти всегда своей нравственностью и очень часто своим здоровьем» [32, с. 315].

Из текста становится ясно, что дальше так учить нельзя. Фрагмент даёт наглядное представление о том, что педагогическое знание в данном случае даже на функциональном уровне не вводится; можно говорить о нулевой педагогизации, а значит и нулевой интеграции. Только урывками, моментами вспоминает мастер о своей обязанности учить будущего

мастерового и только в эти моменты он использует в подготовке, какие-то некоторые педагогические знания, умения наряду, конечно с техническими познаниями, навыками. Интеграция, если можно это назвать протекает на уровне функций, деланья, осуществления тех или иных приёмов как педагогического, так и технического характера. Интеграция по нужде.

Великий педагог ратует за устройство ремесленных школ, «в которых учили бы детей ремёслам точно так же методически, как учат чтению и письму во всякой порядочной школе» [Там же]. По сути К. Д. Ушинский на повестку дня ставит задачу создания профессионально – технической методики обучения как особой отрасли педагогического знания. Тем самым он выступает за более тесные связи технического знания и педагогического знания. Ведь создание методики профессионального обучения, несомненно, потребует формирования новых, специфических для профессионально – технической подготовки понятий, теоретических положений, конструктов, в частности, принципов, методов, форм с позиций педагогической науки, но с учётом технического момента, с учётом производственного контекста обучения. На следующей странице цитируемого текста учёный-педагог прямо проводит мысль о необходимости разработки «методики обучения ремеслу» [32, с. 315].

Создание «методики обучения ремеслу» знаменует начало подлинного взаимодействия педагогического и технического знания. Здесь уже можно говорить об интеграции педагогики как таковой. И здесь важную роль сыграла концепция операционной системы обучения, в которой на научном уровне происходит взаимопроникновение педагогического и технического знания, появляются учебные объекты – операции, зарождаются первые категории, синтезирующие в себе и педагогический и технический эквиваленты знания – «система производственного обучения».

Рассмотрим на примерах «учебного объекта» операции и категории «система производственного обучения». Как объективное явление понятие операции введено было именно авторами операционной системы обучения. Какова природа операций? Педагогическая или производственно – техническая? Можно ли назвать их учебными объектами, единицами? Опираясь на методологические положения, высказываемые С. А. Шапоринским о природе понятия и явления «операция» [22], попытаемся рассмотреть его с позиций, диктуемых целями и задачами предмета

нашего исследования. В качестве примера приведем выдержки из «Программы курса систематического обучения слесарному искусству» [7]: Опиливание прямой поверхности с находящимся в середине выступом. Распиливание отлитых пирамидальных отверстий. Высверливание фигур. Припиливание двух полуцилиндрических деталей. Прилаживание концов вала внакладку. Прилаживание, употребляемое для точного направления движения.

Анализируя приведённый перечень, С. А. Шапоринский пишет, что «части, выделенные в данной системе «не являются операциями в производственном понимании. Это – учебные единицы...» [22, с. 256]. Следовательно, мы имеем дело с «учебными объектами», которые встроены в систему педагогического знания. Данный факт лишний раз доказывает, что использование учебных объектов уже делает систему производственного обучения не «слепком» технологического процесса, а системой, имеющей в своём арсенале солидный педагогический эквивалент. Производственный процесс педагогизируется, перестаёт быть чистым производственно-техническим процессом. Теперь в профтехподготовки своё законное место занимает учебный объект, знаменуя собой приход полновесного педагогического знания в неё. Вместе с тем, видимо, нельзя утверждать, что операция – это чисто учебный предмет. И, возможно, несколько не точно звучат слова о том, что «операционная система, ввиду того, что производственное понятие операция не совпадает с учебным понятием операция, неточно название» [22, с. 256]. Нам представляется всё же, что учебный объект операция кроме педагогического эквивалента несёт весомый груз технического знания. Ведь не случайно они – «учебные единицы, моделирующие элементы реального трудового процесса» - выделено нами – Н. Ч. [22, с. 256].

При рассмотрении интегративного характера категории «система производственного обучения», ограничимся следующим: она включает в себя ряд понятий (операция, умения, навыки), которые в своей сущности являются инверсионными, переходными и несут в себе немалый эквивалент педагогического и технического. интеграция фактов всё же здесь.

Что касается более высоких уровней интеграции педагогического и технического знания, когда они во многих случаях выполняют функции принципов. В таком случае они, как исходные позиции, положения

социально-педагогического характера, находящиеся в непосредственной близости к философским основаниям педагогики, выполняют предельно значимую интегративную функцию на более «ответственном» уровне. Чем обобщённый принцип, тем он больше соединяет в себе самые различные элементы, в том числе разнокачественные. Именно появление таких принципов позволило в одну целостную совокупность вобрать и производственно-технические, и педагогические, и многие другие компоненты профессионально-технической педагогики. Так принцип интеграции общего и профессионального образования «стягивает» в единый узел и общеобразовательную и профессиональную подготовку, тем самым, имплицитно, он включается в процесс сопряженной деятельности двух педагогов – общеобразовательной и профессиональной школ. А ввиду того, что педагогика профтехшколы в большой степени «выводилась» из закономерностей производства, то получалось одновременное сближение педагогического и технического знания.

В 20-е годы двадцатого столетия закладываются основы понятийно-категориального аппарата науки профессионально-технической педагогики. Активный статус получают такие основополагающие конвергентные понятия, как «операция», «учебно-производственный процесс», «инженер-педагог». Наблюдается явная тенденция к «сращиванию» понятий педагогического и технического характера, что уже мы видели из выше приведенных названий, а также из последних приведенных понятий.

Библиографический список

1. *Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства. XIV–XVII вв.* / редкол.: С. Ф. Егоров [и др.]. М.: Педагогика, 1985. 367 с. Текст: непосредственный.

2. *Батышев, С. Я.* Производственная педагогика: учебник для работников, занимающихся профессиональным обучением рабочих на производстве / С. Я. Батышев. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Машиностроение, 1984. 672 с. Текст: непосредственный.

3. *Батышев, С. Я.* Рабочий высокой квалификации. Как готовить / С. Я. Батышев. Текст: непосредственный // Проблемы совершенствования учебных планов и программ: тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции, 15 июня 1976 г. Москва: Акад. пед. наук СССР, 1976. С. 4–10.

4. *Батышев, С. Я.* Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. Москва: Педагогика, 1988. 175 с. Текст: непосредственный.
5. *Беляева, А. П.* Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании / А. П. Беляева. Москва: Высшая школа, 1978. 160 с. Текст: непосредственный.
6. *Веденева, О. В.* История педагогики / О. В. Веденева, Л. И. Сава, Н. Я. Сайгушев. Санкт-Петербург: Научное издательство «Лань», 2017. 373 с. Текст: непосредственный.
7. *Веселов, А. Н.* Профессионально-техническое образование в СССР / А. Н. Веселов. Москва: Профиздат, 1961. 234 с. Текст: непосредственный.
8. *Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих: сборник научных трудов* / отв. ред. М. И. Махмутов. Москва: Акад. пед. наук СССР, 1982. 144 с. Текст: непосредственный.
9. *Джурицкий, А. Н.* История педагогики и образования / А. Н. Джурицкий. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2011. 675 с. Текст: непосредственный.
10. *Джурицкий, А. Н.* История педагогики / А. Н. Джурицкий. Москва: Владос, 2000. 432 с. Текст: непосредственный.
11. *Ефанов, А. В.* Ремесленное образование: сохраняя традиции, опережая время / А. В. Ефанов. Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. Т. 1. С. 64–67.
12. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с. Текст: непосредственный.
13. *Зуев, Д. Д.* Школьный учебник / Д. Д. Зуев. Москва: Педагогика, 1983. 240 с. Текст: непосредственный.
14. *Иванов, Б. И.* Становление и развитие технических наук / Б. И. Иванов, В. В. Чешев. Ленинград: Наука, 1977. 264 с. Текст: непосредственный.
15. *История педагогики* / под ред. Н. М. Константинова. Москва: Просвещение, 1982. 446 с. Текст: непосредственный.
16. *История педагогики. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в.* / под ред. А. И. Пискунова. Москва: Творческий центр "Сфера", 1997. 192 с. Текст: непосредственный.
17. *Корнетов, Г. Б.* История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли" / Г. Б. Корнетов. Москва: УРАО, 2003. 296 с. Текст: непосредственный.
18. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения. Т. 1 / А. Н. Леонтьев. Москва: Педагогика, 1983. 392 с. Текст: непосредственный.
19. *Маслоу, А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. Москва: Смысл, 1999. 425 с. Текст: непосредственный.

20. *Методологические* проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук: сборник статей / отв. ред. Б. М. Кедров [и др.]. Москва: Наука, 1981. 360 с. Текст: непосредственный.
21. *Осипов, В. Г.* Система образования и НТР / В. Г. Осипов. Ереван: Акад. наук Армян. ССР, 1985. 178 с. Текст: непосредственный.
22. *Основы* профессиональной педагогики / под. ред. С. Я. Батышева, С. А. Шапоринского. Москва: Высшая школа, 1977. 504 с. Текст: непосредственный.
23. *Отечественное* ремесленное образование: история и современность / Г. М. Романцев, А. В. Ефанов, Е. Ю. Бычкова, А. В. Моисеев. Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2018. С. 134–138.
24. *Очерки* истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Педагогика. 1981. 253 с. Текст: непосредственный.
25. *Очерки* истории школы и педагогической мысли народов. Конец XIX – начало XX вв. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Б. К. Тебиева. Москва: Педагогика, 1991. 446 с. Текст: непосредственный.
26. *Очерки* истории школы и педагогической мысли народов с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. Москва: Педагогика, 1989. 479 с. Текст: непосредственный.
27. *Пузанов, М. Ф.* Развитие форм и методов подготовки рабочих / М. Ф. Пузанов. Москва: Высшая школа, 1978. 334 с. Текст: непосредственный.
28. *Розов, М. А.* Пути научных открытий / М. А. Розов. Текст: непосредственный // Вопросы философии. 1981. № 8. С. 138–147.
29. *Савельева, Т. Н.* Как жили египтяне во времена строительства пирамид / Т. Н. Савельева. Москва: Наука, 1971. 118 с. Текст: непосредственный.
30. *Сорокин, П.* Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согамонова. Москва: Политиздат, 1992. 543 с. Текст: непосредственный.
31. *Сычева, Л. С.* Современные процессы формирования наук: опыт эмпирического исследования / Л. С. Сычева. Новосибирск: Наука, 1984. 161 с. Текст: непосредственный.
32. *Ушинский, К. Д.* Необходимость ремесленных школ в столице / К. Д. Ушинский. Текст: непосредственный // Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. Москва: Педагогика, 1974. Т. 2: Проблемы русской школы. С. 215–218.
33. *Чапаев, Н. К.* Тенденции развития горнозаводских школ на Урале (XVIII–XIX вв.) как составной части русской педагогической культуры / Н. К. Чапаев, О. Б. Акимова, А. К. Шелепов; под ред. Н. К. Чапаева. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. 212 с. Текст: непосредственный.
34. *Шапоринский, С. А.* Вопросы теории производственного обучения / С. А. Шапоринский. Москва: Высшая школа, 1981. 208 с. Текст: непосредственный.

Глава 2. РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОПЫТ ФАБРИЧНО – ЗАВОДСКИХ УЧЕНИЧЕСТВ В 1930 – е ГОДЫ)

2.1. Проблемы и перспективы развития отечественного профессионального образования

Современный облик мирового порядка на постсоветском пространстве во многом предопределяет развитие социального – экономического вектора в ряде ведущих стран мира. Такое положение дел заставляет государства применяться к дефициту продукции и сырья, что в свою очередь сказывается на коммерческих интересах большинства стран.

На фоне политических и исторических переломных событий 2022 года, мы наблюдаем становление совершенно нового принципа распределения рынка труда и ресурсов. В угоду западной политической повестке, прежние коммерческие связи постепенно деглобализируются вместе с дипломатическими и общеэкономическими преференциями.

В этом ключе, цель нашего Отечества состоит преимущественно не столько в укреплении прежних торгово – экономических связей, сколько в выживании самой российской нации. Стремительность развивающихся политических, экономических и культурных событий подводит нас к новому историческому Рубикону, как точки невозврата к прежним ценностям и принципам жизни на западный манер. С одной стороны, мы используем передовой западный опыт в ряде социально – экономических отраслей производства, призванных улучшить жизнь наших граждан. С другой стороны, мы обязаны сепарировать псевдоубеждения и ценности, связанные с варварским отношением к отечественному социуму и культуре.

Именно ценностные основы представляют собой совокупность личностных ориентаций субъекта в рамках профессиональной деятельности. В условиях рыночной экономической и общественной систем ценностные установки основываются на конкурентоспособности и компетентности специалиста. В 1990 – е гг. мы видим дезинтеграцию педагогических ценностных установок, что в свою очередь приводит к трансформации ценностных ориентиров в самом обществе. В этот период

начинает происходить процесс переориентации с человека – «профессионально мыслящего» в человека – потребителя.

Такие различия находят своё отражение в принципах подготовки кадров в рамках учебно – производственных и воспитательных программ. Коллективное решение проблем сводится к межколлективной борьбе и эгоцентризму внутри любой группы.

Поэтому одной из главных задач отечественной педагоги является ревизия наиболее эффективных аспектов историко - педагогического опыта. Осмысление и преобразование такого опыта способствует выработке определенной стратегии развития, а также логическому поиску ошибок и достижений отечественного образования. В этой связи, программа «Профессионалитет» сегодня представляет собой перспективную линию развития начального звена профессионального образования [15].

Данное направление должно отвечать запросам рынка и экономики в конкретных исторических и политических условиях. Решение Правительства Российской Федерации направлены не только на укрепление государственных приоритетов в экономике, но и созданию суверенитета в сфере производства и национальной интеллектуальной собственности. В частности, правительством были определены ключевые отрасли и профессиональный резерв, в рамках которого выстраивается контур актуальных для рынка профессий. При этом, обучение сводится к краткосрочной перспективе и переходит к частичному монотехнизму.

В частности, начиная с 2014 года санкционная политика «стран – партнёров» изменила экономический вектор развитие страны. В условиях кадрового дефицита в сфере инженерного, научного и IT – технологий, правительственные решения были направлены на формирование трудового резерва.

К началу 2022 года, стало понятно, что формирование и модернизация станкостроительной и фабричной отрасли производства требует не только квалифицированных специалистов, но и представителей начального среднего звена. Многие производственные и строительные процессы совершаются узкоспециализированными рабочими [14].

Поэтому на фоне социально – экономических санкций и товарного эмбарго со стороны дипломатически недружественных стран, мы наблюдаем тенденцию запроса общества и государства на профессии

первичного звена профессионально образования. Подготовка столь необходимых специалистов, обеспечивающих функционирование строительной, фабричной и товарно-производственной сфер, что в свою очередь, становится в целом перспективой для государства и бизнеса [13].

Горизонт событий становится для среднепрофессиональной педагогики определяющим условием становление новых взглядов с традиционным ядром ценностей и принципов. Во многом, реконструкция профессионального звена образовательного процесса, совпадает и коррелирует с историческими процессами в начале 1930 – х гг.

Период всесоюзной индустриализации, развернутый в 1930 – е гг. сопровождался разработкой новых технологий и методик в сфере начального профессионального образования. В частности, цели и задачи, определенные партийной элитой, сосредотачивались на интенсивном возрождении промышленности молодого советского государства [1].

Во – первых, предстояло совершить переворот не столько в строительстве и возрождении новой индустрии, сколько в воспитании новой личности с «индустриально – творческим мышлением».

Во – вторых, реконструкция производственных и сырьевых баз на территории советских республик после первой мировой и гражданской войн в 1920 – е гг., должна была проходить в условиях борьбы с националистическими и антигосударственными силами. Совокупность социокультурных противоречий между традиционной профессиональной школой и новой партийной идеологией, определяли вектор образования в сторону ленинско - марксистской модели обучения и воспитания.

Однако, к 1930 – м годам была проведена переориентация на опытно – практическую концепцию обучения. Необходимо было задействовать лучший педагогический опыт горнозаводского обучения и воспитания. В условиях нарастающей индустриализации и интенсификации экономики и производства, стремление к полной демократизации учебного процесса сводилось на нет. При этом, внешние факторы определяли идеологический и воспитательный процесс обучения. К таковым мы можем отнести нарастание фашистского диктата на территории Западной Европы и приход к власти Адольфа Гитлера [3; 5].

Во многом, переосмысление такого богатого историко – педагогического опыта позволяет актуализировать наиболее серьезные перспективы развития профессионального образования.

Следует выделить основные направления отечественного опыта в этой области, а именно:

1. Ревизия накопленного учебно - воспитательного опыта в сфере профессионального образования.

2. Человек «профессионально мыслящий» – становится ядром концепции развития профессионального образования.

В первом концепте обучения и воспитания происходил поиск и переосмысление многолетнего педагогического и дидактического опыта прошлых лет. Молодое советское государство в послевоенные годы гражданской войны стремительно организовывало общество на строительство и восстановление хозяйственной деятельности на территории республик.

Необходимо отметить, что в середине и на рубеже 1920 – х гг. наблюдался заметный плюрализм педагогического мнения по вопросам, связанным с обучением и воспитанием подрастающего поколения. Развернувшаяся кампания по ликвидации безграмотности в городе и на селе, разрешала вопросы начальной подготовки молодого и старшего поколения.

Однако она не решала стратегические задачи по трансформации от аграрного общества в индустриальное. В частности, такая проблема была вызвана чрезмерными идеями по либерализации общественной жизни страны. К таковым можно отнести создание коммун, основанных на ликвидации полной личной жизни, и открытости интимных межличностных отношений. Принцип «стакана воды» основывался на удовлетворении естественных потребностей человека в условиях выполнения трудовых задач по строительству нового государства [3].

Поэтому построение нового индустриального общества не могло основываться на полной ликвидации прежних общественных институтов семьи и брака. Ведь как известно, российское общество на протяжении многих веков представляло собой достаточно инертную и традиционно – закрытую структуру. В том числе, ценностные установки конца XVIII – начала XX века основывались на архаичных и устоявшихся в обществе взаимоотношениях между крестьянином и феодалом, рабочим и буржуазией. Поэтому столь резкое искоренение устоявшихся традиционных ценностей и принципов построения межличностных отношений могло привести к деградации общества.

Примером такого разрушительного процесса, может послужить социалистический проект по ликвидации традиционного (архаичного) института семьи и брака, содержащий в себе пережитки форм русского домостроя и устройства быта. Однако к концу 1920 – х гг. стал наблюдаться рост венерических заболеваний, что в свою очередь свидетельствовало о пропорциональном росте полигамных отношений и бракоразводных процессов. Брачные отношения стали превращаться в формализм, ликвидировавший семейный домострой между супругами и их детьми.

Естественным образом, возникала опасность проникновения таких ценностей в педагогическую систему. Поэтому в начале 1930 – х гг. на смену плюрализма общественного мнения, приходят устоявшиеся гимназические принципы построения учебного процесса. К таковым можно отнести внедрение единообразных форм работы с обучающимися, разработка общедидактических и воспитательных принципов работы с ними [7; 8].

В частности, особую роль в становлении индустриальной советской педагогики сыграли такие исследователи, как А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, В.В. Шмидт, а также О.А. Ерманский и А.К. Гастев.

В основе педагогической деятельности стали закладываться основы коллективного решения проблем, а также принципы организации научного труда рабочих. Особую роль сыграл опыт исправительных трудовых колоний Макаренко, призванных перевоспитать вчерашних преступников в достойных граждан своего государства. Не взирая на споры с Крупской, единство идей об обучении и воспитании в условиях коллектива и решение общих проблем, легло в основу будущих профессиональных училищ. На первый план вышел принцип трудовой школы, готовивший личность не только к решению теоретических, но и практических задач. Готовые к труду студенты в тяжёлом секторе производства, способствовали как повышению трудовой дисциплины, так и качеству произведённой продукции. Поэтому начавшаяся сталинская индустриализация страны в достаточно сжатые сроки смогла выполнить поставленные задачи первой и второй пятилеток.

Другой стороной выступали инновационные школы по научной организации труда. В отличии от западных коллег – Г. Форда и Т. Уинслоу, Гастев и Ерманский сводились к мнению о том, что

эффективность производства кроется не столько в руках самого рабочего, сколько в его личности. Гастев выступал за персонализацию и личностно – ориентированный подход в подготовке молодых специалистов. В том числе, качество производства должно быть сопряжено с трудовой культурой работника, т.е. созданием определённых ценностных ориентиров, способствующих повышению производительности труда и качеству изготавливаемой продукции [6].

Тем самым, особую роль он отводит воспитанию самой культуры у человека. По его мнению, трудовую культуру необходимо прививать и распространять её во все сферы общественной и бытовой жизни человека. Естественно, данная «прививка» должна идти с самого рождения индивида, привлекая в воспитание ребёнка различные формы работы – визуализацию, изобразительность, а также соблюдение режима дня и сна.

2.2. Переосмысление отечественного опыта в условиях развития ценностных основ профессионального образования

Более того, в этот период времени сложились две стороны педагогической дискуссии по обустройству и организации процесса обучения и воспитания в фабрично – заводских учреждениях.

С одной стороны, сформировалось направление сторонников разработки технологического и методического сопровождения обучающихся. В частности, исследователи (О. Аникст, М. Зарецки, И. Зайдель, С. Гайсинович, А. Дойников, С. Королев, Я. Ряппо) стремились обобщить профессионально – педагогический зарубежный и русский прогрессивный опыт, создав свою модель деятельности педагога и обучающегося. Требовалось создать курсы по подготовке специалистов в условиях современного труда и производства. В том числе, рассматривалась возможность трансформации традиционных форм и методов профессиональной подготовки в мастерских и на производстве в более прогрессивный учебно – познавательный процесс [2].

Однако в этой модели наблюдалась слабая эмпирическая и практическая ориентированность. Отмечались серьёзные экспериментальные недоработки, связавшие в «гордиев узел» наиболее эффективные способы работы со студентами.

Следовательно, слабость экспериментальной работы и практическая взаимосвязь с реальными педагогическими условиями не позволила поставить профессиональное образование на рельсы реального сектора производства и педагогики.

С другой стороны, наиболее продуктивную работу провёл Центральный институт труда СССР, разработавший практический учебно – воспитательный концепт единой подготовки обучающихся, включавший в себя экспериментальный подход к построению теории и методики профессионального обучения. В частности, А.К. Гастев и его последователи в лице М.Р. Журавлева, Н.М. Бахраха, Н.Н. Иванова сформулировали деятельность рабочего как механизированную деятельность в условиях быстро меняющихся обстоятельствах. Гастев особую роль возлагал на трудовую культуру и актуализации наиболее в конкретных знаниях о деятельности рабочего. В общей связи, формирование ценностных ориентаций рабочего должно осуществляться в самой деятельности субъекта. Поэтому возникает необходимость приучения человека к эстетике труда и ответственности за совершение объективных действий.

Кроме того, Гастев ратует за алгоритмизацию и регламентацию образовательного процесса. В силу интенсифицированного обучения и ускорения, необходимо было ограничить воспитательную составляющую определенными условиями, а именно:

1. Составить практиориентированный план по трудовому воспитанию.
2. Ограничить учебно – воспитательный материал под условия трудовой деятельности.
3. Роль педагога сводится к постепенному введению обучающегося в производственный процесс [7].

В действительности, профессиональное обучение столкнулось с серьёзными недоработками в сфере методологии воспитания такого рабочего. Не учитывались социальные запросы общественной жизни и личность будущего специалиста. По сути, обучение и воспитание сводилось к сугубо механизированной деятельности, исключая возможность проведения внеурочных занятий и предметов обществоведческого цикла.

Кроме того, привнесение Гастевым в отечественную педагогику таких понятий, как «трудовая культура» и «человек – машина» заставляет современное направление профессиональной педагогики учитывать условия производственной деятельности. Человек в процессе деятельности, на фабрике или заводе, обязан поэтапно вовлекаться в трудовой быт. Именно воспитательная составляющая субъекта должна лежать в основе трудовой деятельности субъекта.

Следовательно, воспитание ценностных основ рабочего должно проходить как в рамках регламентированного процесса, так и с учётом обществоведческой и внеурочной программы обучения.

Во втором концепте следует сказать о достаточной детализации и формализации учебно – воспитательного процесса в фабрично заводских ученичествах. Период с 1920 – 1930 - ые гг характеризовался серьёзной интенсивностью в поиске наиболее эффективных методов и технологий учебного процесса. Особую роль стал занимать процесс воспитания подрастающего специалиста. В частности, серьёзным образом стали относиться не только к распорядку и содержанию обучения, но и внешним факторам воспитания, способствующим развитию трудовой культуры и дисциплины. К таковым можно отнести ношение регламентированной формы, соблюдение учебного и внеурочного расписания в рамках учреждения, а также проведение и организация общественно – полезной деятельности.

При этом, распорядок дня в фабрично – заводских ученичествах (далее) школах фабрично – заводского обучения, основывался на достаточно формализованной системе, включавшей в себя следующие компоненты воспитания такие, как:

1. Утренний подъём и физическая зарядка с последующим приёмом пищи.
2. Начало теоретических занятий.
3. Отработка практических умений и навыков.
4. Свободное время отводится для внеурочной деятельности [9].

Несмотря на ренессанс многих традиционных принципов построения учебно – воспитательного процесса, оставалась необходимость в обучении профессиональных кадров первичного звена. Бывшим детям крестьян и рабочих, не знающих основы профессиональной школы, предоставлялась перспективная возможность в самореализации и самообразовании.

Ценность самого образования становится для каждого гражданина целью всей жизни.



Рисунок 1 – Обусловленность ценностных установок и потребностей субъекта «Человек – профессионально мыслящий»

Особо важную роль сыграло развитие «общественно – политического объединения» учеников ФЗУ, заложившей стратегическую перспективу для решения многих задач по воспитанию и формированию ценностных основ - образования, семьи и труда. В частности, «общественно – практическая работа» представляла собой становой хребет воспитательной деятельности как обучающихся, так и педагогического состава [10; 11; 16].

Структурно данную организацию можно разделить на следующие компоненты:

1. Стержнем идейно – воспитательной работы с обучающимися выступал процесс вовлечения в производственно – техническую деятельность.
2. Трудовая деятельность во внеурочное время.
3. Информационно – массовая работа.
4. Участие в работе юношеских секций клубов рабочих.

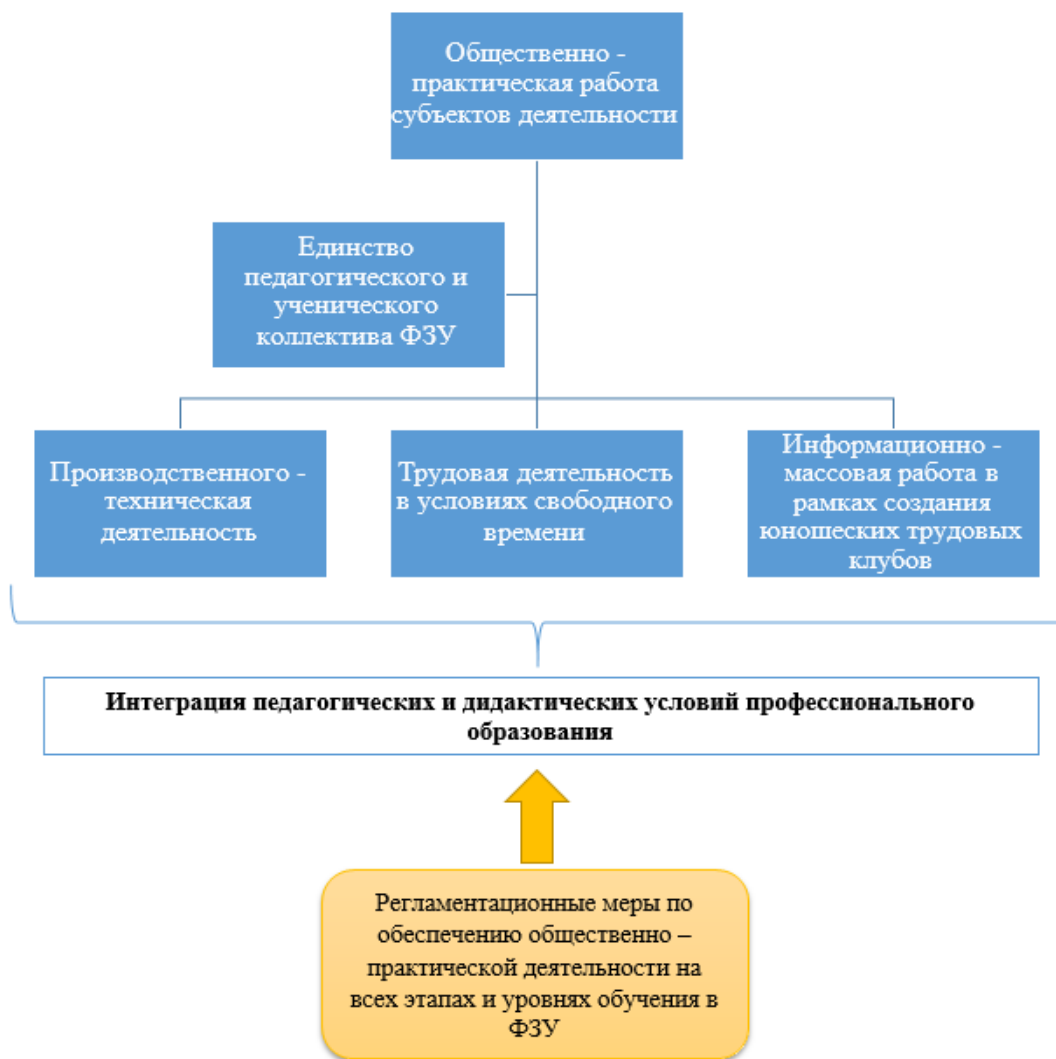


Рисунок 2 – Формирование общественно – практической деятельности в условиях фабрично – заводского ученичества

В первой компоненте, вовлечение обучающихся ФЗУ данный вид деятельности способствовал развитию многих ценностных качеств будущего рабочего. Соучастие в производственных совещаниях давало более глубокое представление о буднях трудового коллектива. Такое приобщение способствовало формированию более тонких граней между субъектом и объектом своего труда, а также интеграции многих аспектов обучения и воспитания. Понимание сути дела заставляло молодых специалистов следовать определённым устоям и коллективным традициям конкретного предприятия. Во многом, раннее вовлечение в производственный процесс давало положительный психолого –

педагогический эффект, способствующий формированию осознанного подхода к своему труду и выбору профессии.

Одновременно с этим компонентом, выступала просветительская деятельность обучающегося. Одним из главных требований ФЗУ было издание научно – технических газет, написание методических рекомендаций, а также оформление рационалистических предложений и изобретений. В этом случае, достигалось учебно - научное приобщение к трудовой деятельности самого субъекта, что в свою очередь обуславливало развитие прогрессивного сознания человека. Прделанная работа привносила не столько новые знания в области науки и техники, сколько развивала в учениках твёрдые убеждения в ценности результата своего труда. Поэтому для молодого специалиста становилось важным получать определенные знания, умения и навыки, открывавшие дорогу в производственный быт [10].

Другим компонентом ценностно – воспитательной основы выступило создание трудовых ученических отрядов, призванных устранять производственные поломки и обеспечивать технику безопасности во время практических занятий. Возникновение ситуационных проблем перед коллективом не только укрепляло командную работу, но и давало возможность педагогам выявлять особо слабые стороны каждого ученика. Следовательно, наличие подобных перспектив обучения и воспитания, заставляло педагогов организовывать для обучающихся информационно – массовую и клубную деятельность на производстве [7;12].

В угоду партийной линии, ученикам приходилось вести агитационную работу на производстве и ФЗУ, привлекая тем самым множество сторонников нового индустриального курса. При этом, решалась политическая задача вовлечения молодёжи в партийные структуры, создавая культурно – просветительский образ молодого рабочего.

Само понимание в обществе роли «рабочего класса» формировало ценностную ориентацию в лице трудоспособной молодёжи. Перед советским обществом зарождался человек нового поколения – «профессионально мыслящий», способный решить, как личные потребности и задачи, так и стратегические потребности социума и государства. В этом ключе, к субъекту предъявлялись ценностные установки уже от общественного пространства и объективной реальности.

В свою очередь, создание юношеских трудовых клубов способствовало решению многих коллективных противоречий между участниками производственно – учебного процесса. Поэтому, одной из ведущих ценностей выступала передача накопленного опыта и знаний более младшему поколению, тем самым формируя профессиональную заботу о вновь пришедших специалистах. Ценностные основы во многом обуславливались историко – педагогическими условиями и установками государства. Формирование и развитие подобного рода фабрично – заводских организаций создавало стратегические предпосылки для реализации многих социальных и экономических проектов страны. Многообразие форм организации досуга обучающихся в ФЗУ, сопряжённое с регламентацией воспитательной деятельности, приносило свои плоды в лице творческой и трудоспособной молодёжи.

Таким образом, необходимо конвергировать и интегрировать многие компоненты обучения, и экстраполировать полученный опыт в процессе подготовки рабочей молодёжи. Безусловно, использование такого педагогического базиса должно проходить в условиях информационной и цифровой революции.

Развитие ценностных основ профессионального образования представляет собой историко – педагогическим опыт, который вполне может быть использован в контексте нынешних реалий. Тенденции, направленные на ускоренное импортозамещение продуктов питания и средств производства, определяют дальнейший вектор развития российской науки и профессионального образования.

Библиографический список

1. *ВКП (б)*. XVIII съезд Всесоюзной Коммунистической Партии (б), 10–21 марта 1939 г.: стенографический отчет. Москва: Госполитиздат, 1939. 742 с. Текст: непосредственный.

2. *Гайсинович, С. Е.* Педагогика фабзавуча / С. Е. Гайсинович. Текст: непосредственный // Вестник просвещения. 1926. № 5–6. С. 105–112.

3. *Медынский, Е. Н.* Народное образование в СССР / Е. Н. Медынский. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. 260 с. Текст: непосредственный.

4. *О мероприятиях по подготовке контингентов в школы ФЗУ и техникумы.* (утверждено Политбюро ЦК ВКП (б) 15.04.1931 г.). Приложение № 3 к п. 33, пр. ПБ № 34 // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 821. Л. 19.

5. *О ФЗУ* (утверждено Политбюро ЦК ВКП (б) 5 июня 1931 г.). Приложение № 2 к п. 16, пр. ПБ № 41 // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 828. Л. 23–25.

6. *О ходе* капитального строительства школ фабрично-заводского ученичества по объединениям «Всехимпром», «Востокосталь» и «ВАТО». Текст: непосредственный // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1931 год. Москва: Управление Делами СНК СССР, 1931. С. 683–684.

7. *Осовский, Е. Г.* Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940) / Е. Г. Осовский. Москва: Высшая школа, 1980. 287 с. Текст: непосредственный.

8. *Постановление* Политбюро ЦК ВКП(б) от 1.VII.1933 г. Об улучшении постановки дела подготовки и использования кадров (по ВТУЗ'ам, техникумам и фабзавучам). Приложение № 6 к п. 17 пр. ПБ № 140. // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 925. Л. 36–43.

9. *Постановление* СНК СССР о мероприятиях по улучшению работы школ фабрично-заводского ученичества, находящихся в ведении высших советов народного хозяйства Союза ССР и союзных республик. 08.06.1931 г. Текст: электронный // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.09.2023).

10. *Постановление* ЦИК и СНК СССР о школах фабрично-заводского ученичества. 15.09.1933 г. Текст: электронный // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.09.2023).

11. *Постановление* СНК СССР о призыве городской и колхозной молодёжи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения. 02.10.1940 г. Текст: электронный // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.09.2023).

12. *Приказ* № 423 наркома оборонной промышленности СССР М. Кагановича об улучшении подготовки рабочих кадров на предприятиях оборонной промышленности 15 ноября 1938 г. // РГАЭ. Ф. 8044. Оп. 1. Д. 38. Л. 172–173 об.

13. *Постановление* Правительства РФ от 14.01.2022 № 4 "Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на оказание государственной поддержки развития образовательно-производственных центров (кластеров) на основе интеграции образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, и организаций, действующих в реальном секторе экономики, в рамках федерального проекта "Профессионалитет" государственной программы Российской Федерации "Развитие образования". Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_407624/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/ (дата обращения: 23.09.2023).

14. *Распоряжение* Правительства РФ от 03.09.2021 № 2443-р «Об утверждении перечня профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики Российской Федерации». Текст:

электронный // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/70873.html/> (дата обращения: 20.09.2023).

15. *Распоряжение* Правительства РФ от 5 мая 2014 г. № 755-р «О Перечне профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики РФ». Текст: электронный // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70549930/> (дата обращения: 20.09.2023).

16. *Указ* Президиума Верховного Совета СССР о государственных трудовых резервах СССР. 2.10.1940 г. Текст: электронный // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.09.2023).

Глава 3. ПОДГОТОВКА МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ»

3.1. Модель подготовки мастеров производственного обучения к организации образовательного процесса в условиях реализации проекта «Профессионалитет»

Существующие в настоящее время проблемы несоответствия профессионального образования новому технологическому укладу и потребностям цифровой экономики, запросам общества и современному уровню развития технологий актуализируют необходимость изменений в системах профессионального образования в разных странах мира, связь которых с рынком труда и экономикой в целом является прямой и непосредственной. Решение проблемы кадрового обеспечения системы и восполнения профессиональных дефицитов педагогов профессионального образования, выявленных на сегодняшний момент, привело к разработке в РФ Федерального проекта «Профессионалитет», направленного на создание образовательно-производственных кластеров, оптимизацию сроков обучения по образовательным программам и укрепление государственной системы подготовки педагогических кадров для системы среднего профессионального образования в РФ.

В настоящее время особое значение приобретают изменения, происходящие в профессиональном образовании в разных странах мира, связь которых с рынком труда и экономикой в целом является прямой и непосредственной. Во многих странах сегодня пересматривается взгляд на компетентностный портрет мастера профессионального обучения. Так, например, в Индонезии среди ключевых компетенций мастеров производственного обучения называют методическую (Pedagogical), отраслевую (Content) и цифровую (ICT) [43], а в Финляндии - методическую (Pedagogical), в области консультирования (Guidance and coun-selling), взаимодействия (Interaction), руководства (Pedagogical leadership), партнерства (Partnership), исследовательскую (Innovator) и в области оценочной деятельности (Assessment) [42].

В России к настоящему времени сложилась ситуация, которая, по мнению В. И. Блинова с соавторами, характеризуется серьезными затруднениями в государственной системе подготовки профессионально-технических и профессионально-педагогических кадров для системы СПО [2]. Федеральный проект «Профессионалитет», принятый к реализации в РФ содержит три ключевые инициативы, первая из которых заключается в интеграции колледжей и предприятий реального сектора экономики посредством создания образовательно-производственных кластеров, вторая - во внедрении новых образовательных программ, предусматривающих в том числе оптимизацию сроков обучения: до двух лет для рабочих профессий и специальностей, до трёх лет для более технологичных. И третья - развитие государственной системы подготовки педагогических кадров для СПО, прежде всего, мастеров производственного обучения, находящихся в центре профессиональной подготовки студентов и обеспечивающих ее качество.

Поэтому целью является определение и представление широкому кругу читателей новых подходов к возможностям реализации Федерального проекта «Профессионалитет» в части его кадрового обеспечения.

Подготовка специалистов среднего звена, и особенно квалифицированных рабочих, в соответствии с потребностями экономики и общества не может функционировать эффективно без высококвалифицированных мастеров производственного обучения ни в одной стране мира, на что постоянно обращается внимание в научной литературе. В частности, в работе Е. Smith и К. Yasukawa аргументированно обосновывается, что уровень профессионализма мастера производственного обучения существенно влияет на уровень подготовки рабочих кадров [40].

А. И. Лыжин и А. В. Феоктистов обращают внимание на возможности новых технологий подготовки для подготовки высококвалифицированных мастеров производственного обучения [18], а А. Cattaneo, С. Antonietti и М. Rauseo исследуют пути оценки цифровой компетентности преподавателей в сфере профессионального образования [28]. И тем не менее, изменения в системе подготовки рабочих кадров в последние годы носят, скорее, декларативный характер и касаются в

основном заявлений о намерениях [16]. Е. С. Назарова отмечает, что даже принятие федеральных государственных образовательных стандартов не обеспечило ту модель организации процесса подготовки будущих мастеров производственного обучения, при которой они смогли бы стать кадровой основой модернизации экономики России [19].

А между тем, согласно результатам исследования Т. Л. Клячко с коллегами, сегодня почти третья часть молодежи (32,8 %) выбирает путь поступления в образовательные организации системы СПО с целью как можно раньше начать свою трудовую деятельность, и лишь 12,8 % - для дальнейшего поступления в вуз [11, с. 9].

В этой связи в целях институционализации возможного производственно-кадрового партнерства В. С. Неумывакиным и М. А. Скворцовой предлагается создание в регионах образовательно-производственных кластеров, ориентированных на подготовку кадров со средним профессиональным образованием под запросы отраслей промышленности с широким применением дуальной практико-ориентированной модели обучения [22]. Проведен расчет экономических эффектов от внедрения новой модели образовательно-производственных кластеров на территории регионов как в части дополнительных налоговых отчислений за счет повышения уровня трудоустройства по полученной профессии выпускников, так и за счет снижения издержек предприятий на повышение квалификации выпускников в течение первого года после завершения обучения их в колледже. Предложенные в исследовании меры позволят повысить финансовую устойчивость профессиональных образовательных организаций, снизить уровень молодежной безработицы на региональных рынках труда и обеспечить дополнительные налоговые поступления в региональные бюджеты.

С. А. Беляков, Т. Л. Клячко и Е. А. Полушкина констатируют, что структура подготовки кадров в системе СПО пока ориентирована не столько на потребности рынка труда в кадрах соответствующей профессии и уровня квалификации, сколько на структуру подготовки кадров в вузах, «чтобы обеспечить максимально эффективный транзит из системы СПО в систему высшего образования» [1, с. 12]. Поэтому необходимость приведения системы СПО в соответствие с потребностями

VUCA-мира требует глубокого анализа имеющихся в системе проблем и своевременного поиска мер по их разрешению.

Рост неопределенности векторов дальнейшего развития технологий и производственных отношений и стремительно расширяющийся в этих условиях мир профессий, по мнению В. В. Дубицкого с соавторами, явно требуют пересмотра инерционных ориентиров функционирования СПО и поиска соответствующих моделей подготовки педагогов для системы СПО [6, с. 10-13].

Е. А. Комарницкая и Е. А. Шашенкова [12, с. 19-22] подчеркивают «...важность формирования и развития у педагогов профессионального обучения следующих профессионально-педагогических компетенций:

- оперировать правовыми нормами в рамках законов, связанных с профессиональной деятельностью;

- осуществлять поиск возможностей для постоянного саморазвития и профессионального самосовершенствования / осуществлять профессиональную рефлексию;

- выдвигать инновационные идеи и креативные подходы, обеспечивающие их реализацию;

- руководить образовательными, в том числе практикоориентированными, студенческими проектами;

- пользоваться информационными, цифровыми технологиями в профессионально-педагогической деятельности;

- интегрировать знания из разных областей для решения профессиональных задач / междисциплинарные знания;

- оценивать последствия влияния профессиональной деятельности на экологию / использовать технологии бережливого производства;

- организовывать и осуществлять профессиональное воспитание студентов;

- организовывать и реализовать дуальное обучение;

- обеспечивать обучение по стандартам WorldSkills, в том числе уделяя особое внимание подготовке обучающихся к соревнованиям по рабочим профессиям разного уровня» [12, с. 19-22].

Нельзя не отметить важную роль совершенствования цифровой компетентности педагогов профессионального обучения как ключевого рычага совершенствования системы СПО, которая должна осуществляться на систематической основе. Это положение хорошо

аргументировано К. В. Dille и К. В. Rokenes, в том числе и для онлайн-формата. Авторы, в частности, подчеркивают особую роль системности в данном вопросе [31]. Особую результативность такого формата в случае его организации с опорой на ближайшие зоны развития педагогов, учета принципов гибкости и автономности отмечает, например, Q. Gao [33]. L. A. Bragg, C. Walsh и M. Heuyeres вполне логично ставят во главу угла необходимость поддерживать высокое качество содержания таких онлайн-курсов [27].

Отмечая возрастающую значимость технического знания в процессе реализации педагогами профессионально-педагогической деятельности, в том числе и в системе СПО, в условиях перехода к новому технологическому укладу, В. В. Кондратьев подчеркивает важность выделения в структуре инженерного знания собственно инженерно-педагогического знания, которое имеет «выходы» на все виды человеческой деятельности, т. е. способствует «педагогизации разных сфер жизни общества» [13, с. 32]. Рассматривая инженерную педагогику с трех сторон: как систему знаний и форму общественного сознания, как особый вид деятельности и взаимодействия между субъектами профессионально-образовательного процесса и со стороны практического применения результатов научной деятельности, исследователь подчеркивает, что «...в основу инженерной педагогики положена интеграция различных областей знаний, входящих в поле профессиональной деятельности преподавателя» [13, с. 35].

Говоря о трансформации технологического образования и неумолимом движении вперед технического прогресса, Д. П. Данилаев и Н. Н. Маливанов видят в инженерной педагогике как важным факторе интеграции педагогической, психологической и технико-технологической составляющих деятельности педагога ключ к обеспечению целостности профессионально-педагогической подготовки педагогов профессионального обучения. Авторы выделяют «...три научных основания развития инженерной педагогики: обращение внимания на морально-этическую сторону делегирования роботизированным технологическим комплексам профессиональных человеческих действий и функций, формирование исследовательских компетенций педагогов, необходимых при проектировании обучения и погружение обучающихся

в практическую деятельность в процессе обучения, различным видам профессиональной подготовки» [5, с. 71-73].

Описывая возможную модель инновационной инженерной деятельности педагогов, Е. В. Забродина, Н. И. Наумкин и Н. Н. Шекшаева в работе [20, с. 85] отмечают «следующие компетенции:

- способность осваивать готовые решения, новую технику и технологии;

- определять условия конкуренции;

- использовать инструментальные средства для решения нестандартных прикладных инженерно-технических и технико-экономических задач;

- изобретать, проектировать, изготавливать материальные инновационные продукты с использованием высоких технологий».

Занимаясь вопросами исследования содержания и педагогических условий формирования методической компетентности педагогов системы профессионального образования, С. Pacher и М. Woschank среди современных форм организации профессионально-педагогического образования «...особо выделяют: учебные фабрики, интерактивные демонстрационные платформы, бизнес-симуляции» [44]. R. T. Moreiras с соавторами особое внимание обращают на необходимость широкого использования игровых методов в профессиональном образовании в новых реалиях [41].

S. V. Shet и V. Pereira, рассуждая об индустрии 4.0 и перспективах рынка труда, подчеркивают формирование тенденции к появлению новых рабочих мест в инженерной отрасли как на среднепрофессиональном, так и на инженерном уровнях, причем процессы цифровизации и автоматизации потребуют от специалистов совершенно иных навыков, знаний и компетенций [38].

Важную роль в развитии содержания образовательных программ нового поколения для образовательных систем разного уровня, в том числе СПО, играет, по мнению С. А. Дудко, нейропедагогика, которую автор определяет «...как своего рода симбиоз педагогики и нейронаук» [7, с 11]. Развивая данную мысль, Б. А. Кыдырова утверждает, «...что именно на основе знаний, полученных в результате исследований структуры и функционирования человеческого мозга, можно и нужно объяснять и с учетом этого целесообразно использовать явления и процессы на основе

образовательного и дидактического воздействия» [9, с. 842]. Ю. С. Кардонов, в свою очередь, отмечает важность нейротехнологий для повышения качества образования [10, с. 192]. Особый акцент на так называемой педагогике открытого слушания (Teach Open Listening) как на важной составляющей нейрообразования, делает Е. Е. Schaefer, указывая на возможность не только осваивать учебный материал обучающимися, но и формировать понимание междисциплинарных социальных отношений и связей [37]. J. В. Feiler и М. Е. Stabio называют три основных направления реализации нейрообразования в учебном процессе: в аудиторном формате, в виде междисциплинарного сотрудничества и снятия языкового барьера различных парадигм мышления, исторически присущих разным областям научного знания. Отметим, что применительно к первому направлению авторы выделяют возможность, а может быть и необходимость активизации не только привычных видов деятельности (чтение, говорение, внимание и память), но и также эмоций, стресса и сна [32]. Возможность развивать у педагогов способность правильно справляться со сложными учебными ситуациями за доли секунды была доказана G. Sipman, R. Martens, J. Tholke и S. McKenney на примере выпускников нидерландских педагогических университетов. Причем исследователи выделили следующие этапы развития педагогического такта педагогов: сбалансированное понимание (balanced awareness) для получения входных данных, обработка информации (information processing) для работы с входными данными, педагогические действия (pedagogical actions) в качестве выходных данных, которые могут привести к образовательным результатам (classroom outcomes) [39].

Указывая на ограниченную способность человека осваивать новую информацию, Р. Г. Болбаков призывает к применению в образовании *когнитивных методов* и алгоритмов, особое значение приобретающих при работе с мультимедийными информационными системами [3]. Одним из таких методов является *гипертекстовая форма* представления знаний, под которой Н. Blom, Е. Segers, Н. Knoors и др. понимают цифровой текст, содержащий гиперссылки, и, как следствие, имеющий иерархическую или сетевую структуру [26]. И. А. Лескова отмечает, что фронтальная сетевая структура гипертекста «дает студенту возможность осуществлять учебную деятельность в условиях, приближенных к

реальным... в которых будет протекать его профессиональная деятельность; обеспечивает индивидуальный способ восприятия смысла изучаемого содержания» [15, с. 98]. Отметим, что, например, Т. С. Веселовская, М. Ю. Лебедева и О. Ф. Купрещенко вообще трактуют гипертекстовость «как феноменообразующее свойство цифрового текста» [14].

Важным инновационным подходом в образовании сегодня также становится методология *Agile* (The agile teaching/learning methodology, ATLM). По мнению А. Chun, основной целью использования agile в образовании является получение студентами «работающих» знаний. Автор, описывая методологию, отмечает, что «...она обладает тремя ключевыми аспектами: гибкостью, доведением до крайности (*extreme*) и самостоятельностью (*independent study*)» [30]. Основные идеи методологии, представленные Т. С. Krehbiel с коллегами для образования, включают «...фокус на активном взаимодействии преподавателя и студента; обучение, ориентированное на достижение цели; обучение в парах; частый промежуточный контроль знаний студентов и простоту изложения, что способствует усвоению материала студентами» [35]. Очевидно, что реализация названных идей тесно перекликается с проектно-ориентированным обучением, среди базовых принципов которого В. С. Хамидулин выделяет «командный настрой, регулярные встречи с наставником, рыночную жизнеспособность решений» [24]. Д. М. Гребнева в этой связи справедливо указывает на важность правильного распределения задач между участниками команд при работе над коллективным проектом [21, с. 24]. Отметим, что успешный опыт применения в профессиональном образовании гибких (*agile*) методов широко демонстрируется в разных странах. Например, М. Е. Grimheden справедливо замечает, что «... образовательные проекты становятся все более сложными и требующими применения компетенций в нескольких областях. Поэтому внедрение при обучении студентов в самоорганизующихся динамичных командах гибких методов получает положительный динамический эффект и, как следствие, широкое распространение» [34]. И. Г. Захарова и Е. Г. Белякова среди формируемых благодаря технологии agile компетенций называют способность к «самоорганизации и проектированию своего развития, активизации рефлексивного отношения к своему опыту и личностно-

профессиональному росту» [8, с. 196]. Положительно о внедрении данных методов говорят и М. Hays, S. Mohan, C. R. Rupakheti и др., хотя и отмечают наблюдаемую в отдельных случаях сложность как для преподавателей, так и для студентов [36].

Ситуация, сложившаяся в мире в последнее время в связи с пандемией Covid-19, привела к необходимости учета серьезных ограничений при организации образовательного процесса в дистантной форме. Но даже в этих условиях нельзя недооценивать возможности agile-образовательных технологий. В частности, Е. В. Бредун, И. А. Дубинина и О. В. Лукьянова отмечают в качестве отличительной особенности данной формы обучения делегирование активной роли в обучающем процессе студенту. В этой связи авторы при проектировании образовательного процесса в дистанционном формате призывают «...обращать пристальное внимание на принцип толерантности к ограничениям и требованиям цифровых платформ, персонализацию обучения в соответствии с потребностями обучающегося, тенденцию потери интеллектуального потенциала, ориентацию на саморегулирующие способности студентов, аутентичность заданий и способов их оценки, вопрос адекватности цифрового следа для оценки человеческого потенциала» [17]. А. А. Меньшикова и А. В. Соловов выделяют два основных подхода при организации современного электронного дистанционного обучения: занятия в виртуальном классе и самостоятельную когнитивную деятельность обучающихся с цифровыми образовательными ресурсами на специальных платформах [23].

Т. А. Ольховая и Е. В. Пояркова, в свою очередь, отмечают «рост запроса студентов на гибкие индивидуальные образовательные траектории в условиях дистанционного обучения, на разнообразие форм обучения и на формирование новых компетенций в сфере цифровых навыков, креативности, способности к самообучению и управлению вниманием, ... рефлексивности» [21, с. 142].

Переходя к важному вопросу оценивания успеваемости обучающихся при дистанционном профессиональном образовании, нельзя не отметить работу М. Christoforidou и L. Kyriakides, которые связывают данную компетенцию педагогов с динамическим подходом, суть которого авторы видят в комплексном оценивании надпрофессиональных компетенций [29].

Q. Zhan и L. Zhang, в свою очередь, выделяют «...следующие принципы:

- сочетания развития знаний и овладения практическими навыками, так как во время передачи знаний на расстоянии формирование профессиональных навыков и практика их реализации могут консолидировать всесторонние способности познания и понимания, исследования и новаторства;

- сочетания оценки процесса и оценки результатов;

- сочетания оценки со стороны и самооценки, которые могут проявляться как дистанционная оценка успеваемости «на 360 градусов»: педагог, машинный интеллект, сверстники и социальная среда;

- индивидуализации» [45].

Таким образом, на основании теоретического анализа источников по теме исследования следует сделать вывод о том, что достижение необходимых образовательных результатов в условиях интенсификации обучения и широкого использования практико-ориентированного подхода потребует новых решений по сопровождению и поддержке инновационных подходов к обучению будущих педагогов системы СПО в условиях введения федерального проекта «Профессионалитет», предусматривающих:

- интеграцию различных отраслей знаний в поле профессионального обучения;

- разработку технологий и инструментов, позволяющих повысить результативность образовательной деятельности в условиях ускоренного обучения;

- разработку новых источников информации и форматов их обработки, повышающие эффективность организации образовательного процесса и обеспечивающих отдельные его процедуры;

- комбинирование различных форм и инструментов адаптации к современным бизнес-системам и средам профессиональной реализации;

- создания специализированных инструментов цифровой дидактики, позволяющих мобильно и вариабельно организовывать образовательный процесс».

Безусловно, данные задачи должны решаться в системе опережающего прогнозирования с учетом достижений современных научных исследований, объектом изучения которых являются

процессуальные особенности познавательной (когнитивной) деятельности, технологии генерации знаний, условия получения образовательного эффекта и др. В то же время приведенный обзор свидетельствует о существовании разработок, интеграция и дополнение которых может стать эффективной основой обновления модели подготовки мастеров производственного обучения в условиях реализации проекта «Профессионалитет».

Теоретико-методологическую основу исследования составили теория развития профессионального и профессионально-педагогического образования и теория проектирования содержания профессионально-педагогического образования, разрабатываемые на протяжении многих лет А. М. Новиковым, Г. М. Романцевым, В. А. Федоровым, что позволило авторам статьи разработать возможное содержание модели подготовки мастеров производственного обучения нового формата. Использование основных положений теорий интеграции содержания профессионального образования (В. М. Кедров, С. И. Корнев, Н. К. Чапаев) направлено на формирование soft- и мультипрофессиональных компетенций, а также гибкого и целостного мышления обучающихся, необходимых в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Для решения обозначенного выше круга исследовательских вопросов использовались методы изучения и анализа теоретических источников и нормативно-правовых документов по проблеме исследования; системный анализ, педагогическое прогнозирование и моделирование. Поиск теоретических источников проводился по научным ресурсам международных баз данных Scopus, Web of Science и Российского индекса научного цитирования (eLibrary) с глубиной поиска 7 лет по ключевым словам, связанным с описанием профессиональных компетенций мастера производственного обучения: мастер производственного обучения, профессионалитет, профессионально-педагогическое образование, модель подготовки кадров для СПО, содержание подготовки, нейрообразование, когнитивистика профессионального образования, инженерная педагогика, Lean-Agile мышление, инженерия дистанционного обучения.

В результате исследования была разработана модель подготовки мастеров производственного обучения в условиях реализации проекта

«Профессионалитет». В ней учтены требования не только ФГОС направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», но и работодателей из системы профессионального образования и реального сектора экономики, а также требований паспорта компетенций чемпионатного движения «Молодые профессионалы» и тенденций развития современного VUCA-мира.

Концептуальной основой модели подготовки мастеров производственного обучения к организации образовательного процесса обучающихся в условиях реализации образовательных программ «Профессионалитета» является модульно-компетентностный подход.

Разработанная модель подготовки мастеров производственного обучения к организации образовательного процесса обучающихся в условиях реализации образовательных программ «Профессионалитета» включает в себя целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты.

Целевой компонент модели определяет цель и предназначение модели, а именно формирование профессионально-педагогической компетентности для эффективной реализации образовательных программ «Профессионалитета».

Содержательный компонент предполагает проектирование компетентностно-ориентированного содержания подготовки Мастера 2.0 в условиях «Профессионалитета», которое должно раскрываться через новые научные направления в областях нейрообразования, инженерии дистанционного обучения, инженерного Lean-Agile мышления, инженерной педагогики и когнитивистики профессионального обучения.

Переход к профессионалитету приведет к серьезной интенсификации процесса обучения (минимум в 1,5 раза), что, хотя и является одной из целей данного проекта, но может оказать серьезное влияние на состояние нейро-когнитивных и психоэмоциональных компонентов психики обучающихся и повлечь за собой риски возникновения психоэмоционального выгорания. Для предотвращения возникновения подобных рисков требуется обновление решений в сфере методического обеспечения процесса обучения, прежде всего использование виртуальных лабораторных комплексов. В этой связи развитие современных программ профессионального обучения прямо связано с глубокой проработкой «цифрового контента» - обновления

содержания и внедрения новых интерактивных технологий. Отметим, что интеграция различных отраслей знаний в контекстном поле нейрообразования будет способствовать комплексному и всестороннему решению актуальных задач проекта «Профессионалитет», минимизации возможных рисков, а также созданию современных цифровых и конструктивных тренажеров, позволяющих повысить эффективность проекта. Очевидно, что реализация персонализированных нейрообразовательных технологий обеспечит формирование у выпускников востребованных современной цифровой экономикой метапредметных навыков, таких как критическое мышление и умение решать проблемы, сетевое сотрудничество и командообразование, адаптивность и толерантность к неопределенности, сверхнормативная активность и ответственная самостоятельность, нейрообразовательная состоятельность и преадаптация к динамичному социально-профессиональному будущему, улучшение обучаемости и повышение ответственной самостоятельности, формирование персонализированных маршрутов собственного профессионального будущего.

В профессиональном обучении в условиях интенсификации и практики ко-ориентированного подхода ключевыми остаются вопросы получения, переработки и применения информации. Решить их можно посредством установления взаимосвязи познавательных процессов с системой знаний и структурой профессиональной деятельности, т.е. в рамках когнитивного подхода. Результаты когнитивных исследований демонстрируют особенности процесса восприятия и переработки знаний, что позволяет определить технологии и инструменты, помогающие интенсифицировать обучение. Так, установлено, что использование технологий программированного обучения, модульных, имитационных и других технологий повышает эффективность учебного процесса за счет увеличения количества и качества информационных процессов, в единицу времени без увеличения времени необходимого на обучение.

Комплексный подход к усилению мотивации обучения, повышению интегративности содержания образования, использованию инновационных форм и методов обучения и информационных технологий обеспечивает интенсивную профессиональную подготовку рабочих и специалистов в соответствии с изменяющимися требованиями

производства и общества, что дает возможность реализовывать сложные и трудоемкие процедуры профессиональной подготовки, получать заданные образовательные результаты.

Сегодня идеи *когнитивистики* (когнитивных наук и технологий) в сфере профессионального обучения направлены на создание эффективной образовательной практики, теоретическую основу которой составляют данные о формировании мотивации к обучению, условиях развития творческого технического (инженерного) мышления, особенностях использования когнитивных технологий, возможностях обучения в виртуальной реальности и т. д. Ведущими среди них считаются идеи когнитивной визуализации дидактических объектов и процессов, полимодальности восприятия и перекодировании информации, визуальной схематизации и логического структурирования содержания обучения. Названные идеи могут стать сквозными в разработке различных моделей образовательного процесса, системообразующим элементом которых станет гипертекстовая / гипермедийная технология. Именно гипертекст как технология представления информации, в наибольшей степени соответствующая механизмам человеческого мозга, позволяет связывать информационные компоненты различной модальности на основе ассоциативных связей, которые представляются в виде перекрестных ссылок. Отметим, что для разработки собственно модели образовательного процесса с использованием гипертекстовых структур потребуется научное обоснование дидактического потенциала данной когнитивной технологии как существенно влияющей на интенсификацию профессионального обучения и активизацию деятельности обучающегося.

Среди возможных ожидаемых результатов можно выделить

-- выявление условий для эффективной учебно-познавательной деятельности и развития творческого мышления обучающегося как субъекта образовательного процесса; совершенствование профессионально-педагогической деятельности на основе интеграции гипертекстовой технологии с технологиями обучения;

- инициирование инновационных образовательных процессов в рамках проекта «Профессионалитет».

В условиях формирования новых образовательных институций проекта «Профессионалитет» *инженерная педагогика* как научная область педагогического знания остается актуальной, но ее роль и задачи требуют нового научно-методологического обоснования. Идеология проекта «Профессионалитет» подразумевает не только сокращение сроков обучения по большинству программ СПО, но и активное привлечение в состав педагогических работников высококвалифицированных кадров с производственных предприятий, а также призеров и победителей конкурсов профессионального мастерства, поэтому именно инженерная педагогика становится направлением, обеспечивающим участие в подготовке педагогических кадров для системы СПО высококлассных специалистов из различных отраслей экономики.

Нельзя забывать, что инженерная педагогика как важная образовательная и исследовательская институция должна выполнять и ряд важных HR-функций:

- расширение «воронки» контингента, потенциально готового к педагогической деятельности, преимущественно из числа лиц с высоко сформированными профессиональными навыками и умениями в конкретной производственной области;

- развитие системы «коротких» образовательных программ, позволяющих в самые сжатые сроки сформировать готовность к ведению профессионально-педагогической деятельности у кандидатов, входящих в систему СПО.

Отметим, что инженерная педагогика во всех модусах своего существования предполагает наличие у субъекта инженерно-педагогической деятельности следующих компетенций:

- для проведения научного исследования требуются исследовательские компетенции,

- для преподавания учебного предмета - методические, коммуникативные и организационно-управленческие,

- для реализации учебного процесса в вузе - педагогические и цифровые.

Основным механизмом настройки обозначенных функций должен стать комплексный научно-образовательный проект по разработке модели подготовки работников производственных предприятий, а также победителей и призеров чемпионатов по профессиональному мастерству

к ведению профессионально-педагогической деятельности в организациях системы СПО на основе персонализированных образовательных траекторией. Такой проект предполагает реализацию двух ключевых процессов, первый из которых подразумевает формирование научно-обоснованного содержания подготовки педагогических кадров формата «Мастер 2.0», а второй - разработку и развитие образовательной технологии «Педагогический ликбез», обеспечивающей ускоренную индивидуальную психолого-педагогическую подготовку в зависимости от уровня владения педагогическим мастерством.

Поэтому первоочередной задачей инженерной педагогики в рамках проекта «Профессионалитет» становится разработка системы мониторинга профессиональных дефицитов в области психолого-педагогической подготовки будущих и действующих педагогов профессионального обучения в образовательных организациях СПО. Результаты функционирования данной системы мониторинга позволят определить:

- приоритетные направления профессионально-педагогической деятельности педагогических работников организаций СПО;
- проблемы, возникающие в ходе реализации этих направлений;
- основные цели профессиональной деятельности мастеров производственного обучения в постоянно изменяющихся условиях образовательной среды;
- существующие в профессионально-педагогической сфере профессиональные дефициты.

Одним из ключевых аспектов, позволяющих говорить об эффективности реализуемых программ Профессионалитета, является адаптация его выпускников в современных бизнес-системах и средах будущей профессиональной реализации. В этой связи в современную повестку должны быть включены вопросы формирования инженерного Lean-Agile мышления как важного условия для скорейшего встраивания выпускника в реальные производственные условия. Ввиду большого разнообразия средств и методов управления качеством и бережливого производства целесообразно разработать соответствующую классификацию и систему кейс-задач (и технологий их решения) с модельной областью: *рабочая профессия-Lean-Agile навыки - ИТ.*

В современном мире происходят поистине революционные изменения, связанные с интенсивным внедрением новых цифровых технологий, обеспечивающих беспрецедентную демократизацию знаний и доступ к открытому образованию.

Эти изменения оказывают прямое влияние и на систему современного профессионального образования в целом и ее главную составляющую - процесс обучения. Появляются новые типы обучения - дистанционное, гибридное/смешанное, перевернутое обучения. Изменяются средства и способы передачи информации, существенно изменяются роль и функции учителя/преподавателя. Обновляются структура и формат учебно-методических материалов, интерактивность содержания, способы коммуникации и многое другое. Осуществляется критически важный перенос доминанты в бинарной природе обучения: от преподавания к учению. Глобальная пандемия стала вызовом для системы образования в целом и поставила перед педагогами и мастерами производственного обучения серьезные проблемы при повсеместном переходе на дистанционный формат. Одной из причин этого является именно то, что их подготовка была основана на традиционной дидактике и, соответственно, на физической среде классно-урочной системы с доминированием преподавания и, прежде всего, его информационно-организационных функций. Именно изменение среды вызвало необходимость в изменении приоритетов: от преподавания к учению и, далее, к инженерии учения в этой новой цифровой обучающей среде. В рамках реализации проекта «Профес-сионалитет» нужна серьезная трансформация существующей дидактической системы подготовки мастеров производственного обучения их необходимо готовить к работе в дистанционном формате с опорой на перечисленные ключевые компоненты цифровой дидактики: среда - учение - инженерия. Исследования показывают, что мастера производственного обучения, хорошо подготовленные к работе в дистанционном формате, значительно улучшают и качество своего преподавания в традиционном формате [25]. Чего нельзя сказать об обратном процессе, что и показала практика в период пандемии.

Деятельностный компонент модели обеспечивает формирования структурных составляющих психолого-педагогических и отраслевых компетенций мастера 2.0. К примеру, в процессе подготовки будущих мастеров

производственного обучения предлагается использовать элементы дуальной технологии обучения, которая позволяет сделать процесс подготовки максимально практикоориентированным и в полной мере понять особенности функционирования, как того или иного производственного оборудования, так и организации образовательного процесса при работе с данным оборудованием.

Результативный компонент модели предусматривает определение фактического уровня сформированности и оценку как структурных составляющих (образовательных квантов) психолого-педагогических и отраслевых компетенций, так и самих компетенций в целом.

Представленная модель подготовки мастера производственного обучения новой формации - мастера 2.0 - может быть реализована при соблюдении следующих условий:

- во-первых, достижение интеграции различных отраслей знаний в поле профессионального обучения;

- во-вторых, обеспечение качественного уровня разработки технологий и инструментов, позволяющих повысить результативность образовательной деятельности в условиях ускоренного обучения; в-третьих, формирование кластера, обеспечивающего взаимодействие образовательных организаций системы СПО с предприятиями реального сектора экономики;

- в-четвертых, создание в качестве экспериментальной площадки для разработки и апробации инновационного содержания профессиональной подготовки мастера 2.0 научно-образовательного полигона на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета как базового вуза Министерства просвещения РФ по подготовке кадров для системы среднего профессионального образования, который на протяжении многих лет является научно-методическим центром, занимающимся данным направлением.

Деятельность экспериментальной площадки в форме научно-образовательного полигона позволит содействовать постоянному обновлению содержания и технологий профессионального образования и обучения на высоком научном уровне, формированию нового ландшафта сети СПО и приведению квалификации руководящего и преподавательского состава организаций СПО в соответствие

современным требованиям. Организационно-содержательная структура полигона должна включать в себя научные лаборатории (мастерские) для проектирования и разработки содержания подготовки педагогических кадров системы СПО:

- лаборатория нейрообразования;
- мастерская когнитивистики профессионального обучения;
- мастерская инженерной педагогики;
- лаборатория цифровых двойников;
- лаборатория записи видеоконтента и интерактивного обучения.

Исследование и апробация нового содержания подготовки мастера производственного обучения позволит создать условия для формирования новых образовательных продуктов на основе гипертекстовых и медиатех-нологий, геймификации с целью увеличения темпа и ускоренного формирования профессионально-педагогических компетенций, адаптации к современным бизнес-системам и средам профессиональной реализации обучающихся, а также создания инструментов цифровой дидактики для профессионально-педагогических кадров системы.

Анализ научных работ авторов, занимающихся проблемами профессионального образования, позволил определить возможность и условия интеграции различных отраслей знаний в поле профессионального обучения, а также проследить возможности дифференциации и комбинирования различных форм и инструментов адаптации к современным бизнес-системам и средам профессиональной реализации. В ходе исследования дано теоретико-методологическое обоснование оригинальной модели подготовки будущих мастеров производственного обучения к организации образовательного процесса в условиях реализации образовательных программ в рамках Федерального проекта «Профессионалитет». Ключевой (содержательный) компонент данной модели предполагает проектирование компетентностно-ориентированного содержания подготовки мастера производственного обучения (мастера 2.0) в условиях реализации проекта «Профессионалитет», которое раскрывается через новые научные направления в областях нейрообразования, инженерии дистанционного обучения, инженерного Lean-Agile мышления, инженерной педагогики и когнитивистики профессионального обучения.

Проектирование и разработка содержания подготовки педагогических кадров системы СПО требует формирования на федеральном уровне особого научно-образовательного пространства (полигона), включающего в себя научные лаборатории и мастерские, структура и механизм создания которого станут следующими этапами данного концептуального исследования.

3.2. Университетский проект по подготовке кадров уровня «Профессионалитет»

Актуальность проекта связана с серьезными вызовами, обращенными к системе современного профессионального образования:

- ее несоответствие запросам общества и современному уровню развития технологий – новому технологическому укладу и цифровой экономике;

- завышенные по продолжительности циклы обучения, финансово затратные и при этом не успевающие за быстро изменяющимися запросами рынка труда;

- высокая и продолжающая расти потребность в новых, во многих случаях уникальных надпрофессиональных компетенциях у обучающихся, спрос на массовую индивидуализацию подготовки специалистов;

- отсутствие системы обоснованного выявления и гарантированной поддержки талантливых обучающихся и, как следствие, потеря значительной части наиболее эффективного человеческого капитала;

- необходимость непрерывного обучения в течение всей профессиональной жизни человека, теперь уже и с учетом нарастающих трендов нейрообразовательных технологий и формирующегося феномена *homo-digital*, к применению которых готовы пока лишь единичные представители профессионально-педагогического сообщества в единичных профессиональных образовательных организациях;

- резко возрастающая глобальная конкуренция в образовательной среде: открытые онлайн-платформы (МООС и др.), онлайн-образование в целом и, как следствие, потеря образовательными организациями традиционной монополии на образование.

В качестве ответа на вызовы федеральными регуляторами политики в сфере профессионального образования определена основная канва

целеполагания и развернута система задач, направленных на устойчивое развитие. При этом новая система координат позволит обеспечивать квалифицированными кадрами российскую экономику с учетом особенностей ее регионов. Ведущую институциональную роль в этих процессах федеральные регуляторы отводят внедрению, развитию, распространению и укоренению профессионализма как уровня образования, ориентация на который всей системы профессионального образования требует мобилизации ее организационных и интеллектуальных ресурсов.

Министерство просвещения Российской Федерации приступило к плотному внедрению проекта «Профессионалитет», направленного на комплексную реструктуризацию системы подготовки кадров со средним профессиональным образованием. Его основу составляет новая гибкая модель подготовки, связанная с созданием и функционированием образовательно-производственных кластеров, действующих в интересах государства, бизнеса и образовательных организаций. Эффективность деятельности кластера возможна при активном взаимодействии всех его участников в разработке и реализации образовательных программ, использовании соответствующей материально-технической базы, а также производственной, технологической и иной инфраструктуры и др.

Основные идеи федерального проекта задают новые векторы для развития всей современной образовательной парадигмы: профессионалитет трансформирует не только организационную модель подготовки кадров, но и содержание, и технологии, и инструментарий образовательного процесса, которые должны позволить обучающемуся в короткие сроки освоить наборы квалификаций, актуальные для рынка труда. Безусловно, такие результаты невозможны без опережающего научного прогнозирования и психолого-педагогической преадаптации к обновлению технологий.

Среди организационных и интеллектуальных ресурсов успешной реализации федерального проекта «Профессионалитет» решающим остается труд педагогов профессионального образования, мастеров производственного обучения, их соответствующая вызовам времени и опережающая специальная и профессионально-педагогическая подготовленность. Потому ведущую роль в формировании теоретико-методологических основ системы профессионально-педагогического

образования, обобщении и распространении передового опыта подготовки педагогов профессионального образования, мастеров производственного обучения, а также в подготовке высококвалифицированных специалистов в области профессионально-педагогического образования способен исполнить Российский государственный профессионально-педагогический университет (созданный в 1979 г. как Свердловский инженерно-педагогический институт), традиционно исполнявший ее и в прошлые десятилетия. На современном витке развития университет готов сфокусировать свой организационно-интеллектуальный потенциал на обеспечении ответов на вызовы времени и взять на себя базовую функцию оператора Минпросвещения РФ в качестве научно-образовательного полигона профессионалитета.

Цель университетского проекта состоит в обосновании, разработке, распространении содержания, технологий, инструментов, требований к качеству кадрового обеспечения и в апробации, оценке и мониторинге программ профессионалитета, реализуемых профессиональными образовательными организациями в партнерском взаимодействии с предприятиями и профессионально-общественными организациями региона.

Достижение цели университетского проекта предполагает решение комплекса исследовательских, организационных и образовательных задач.

Исследовательские задачи в рамках университетского проекта:

1. Создание и применение инструмента оценки и мониторинга потенциала региональных образовательно-производственных кластеров, ориентированных на подготовку кадров со средним профессиональным образованием (уровня профессионалитета) под запросы отраслей промышленности с широким применением дуальной практико-ориентированной модели обучения.

2. Обоснование и разработка содержания, технологий, инструментов и апробация, оценка и мониторинг реализации программ профессионалитета, реализуемых профессиональными образовательными организациями в партнерском взаимодействии с предприятиями и профессионально-общественными организациями региона.

3. Определение методологических и теоретических основ концепции подготовки и повышения квалификации профессионально-педагогического состава профессиональных образовательных организаций,

повышения их квалификации и руководящего состава организаций в соответствии с современными требованиями.

Объект исследования в рамках университетского проекта – формирование кадрового потенциала выпускников профессионалитета в соответствии с регионально-отраслевым подходом.

Предмет исследования в рамках университетского проекта – содержание, технологии, инструменты и кадровое обеспечение реализации программ профессионалитета профессиональными образовательными организациями в партнерском взаимодействии с предприятиями и профессионально-общественными организациями региона.

Организационные задачи в рамках университетского проекта:

1. Создание условий для обоснования, разработки, распространения и постоянного обновления содержания, технологий, инструментов, требований к руководящим и профессионально-педагогическим кадрам, а также для апробации программ профессионалитета, реализуемых профессиональными образовательными организациями в партнерском взаимодействии с предприятиями и профессионально-общественными организациями региона.

2. Выстраивание и координация кластерного партнерского взаимодействия с профессиональными образовательными организациями, предприятиями и профессионально-общественными организациями различных регионов Российской Федерации по разработке, распространению и постоянному обновлению содержания, технологий, инструментов, требований к руководящим и профессионально-педагогическим кадрам, а также по апробации программ профессионалитета с учетом экосистемного подхода и интеграции кадровых, информационных, организационно-управленческих, научно-методических и материально-технических ресурсов и потенциальных возможностей кластера.

Образовательные задачи в рамках университетского проекта: разрабатывать, внедрять, осуществлять психолого-педагогическое сопровождение и обеспечивать мониторинг реализации содержания, технологий, инструментов, требований к качеству кадрового обеспечения программ профессионалитета, реализуемых профессиональными образовательными организациями в партнерском взаимодействии с

предприятиями и профессионально-общественными организациями региона.

Организация и основные этапы исследования. Исследование охватывает период с 2001 по 2030 гг. и включает несколько этапов. На первом этапе (2001–2022 гг.) провести научное обоснование содержания программ профессионалитета, разработать новые образовательные продукты, осуществить поиск путей их применения. *На втором этапе (2022–2025 гг.)* внедрить предлагаемые образовательные продукты и программы в реальные образовательные практики. *На третьем этапе (2025–2030 гг.)* продолжить внедрение и создание новых образовательных продуктов и программы в реальные образовательные практики, на принципах адаптации, развития и постоянного совершенствования.

Опытно-поисковой базой университетского проекта выступают образовательные организации среднего профессионального образования субъектов РФ, реализующие уровень профессионалитета.

Ожидаемый эффект от реализации университетского проекта. Российский государственный профессионально-педагогический университет как научно-образовательный полигон профессионалитета станет центральной экосистемной организацией, выполняющей роль ее ключевого актора. Выступая организатором экосистемы и системно участвуя в оценке процессов и результатов реализации программ профессионалитета, университетом будут созданы условия для реализации широкомасштабных экспериментов, созданию прототипов, выявлению и трансляции неожиданных полезных синергетических эффектов, а также созданию продуктивной кооперации с различными «игроками» на взаимовыгодной основе. За этим последует активное мотивированное вовлечение в число педагогических работников профессиональных образовательных организаций высококвалифицированных кадров с производственных предприятий, а также призеров и победителей конкурсов профессионального мастерства. Университет обеспечит их психолого-педагогическую подготовку и организацию их дальнейшего совершенствования в профессиях.

Библиографический список

1. *Беляков, С. А.* Среднее профессиональное образование. Состояние и прогноз развития / С. А. Беляков, Т. Л. Клячко, Е. А. Полушкина. Москва: Дело, 2018. 48 с.

Текст: непосредственный.

2. *Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования* / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, О. Ф. Клинк, А. И. Сатдыков, И. С. Сергеев, А. А. Факторович. Москва: Федерал. ин-т развития образования, 2016. 256 с. Текст: непосредственный.

3. *Болбаков, Р. Г.* Анализ когнитивности в науке и образовании / Р. Г. Болбаков. Текст: электронный // Перспективы науки и образования. 2014. № 4 (10). С. 15–19. URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive/14-04/> (дата обращения: 12.10.2023).

4. *Гребнева, Д. М.* Управление проектной деятельностью школьников в условиях дистанционного обучения / Д. М. Гребнева. Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 3 (6). С. 22–30. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-3-22-30>.

5. *Данилаев, Д. П.* Технологическое образование и инженерная педагогика / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов. Текст: электронный // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 55–82. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-55-82>.

6. *Дубицкий, В. В.* К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования / В. В. Дубицкий, А. А. Коновалов, А. Г. Кислов. Текст: электронный // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.00>.

7. *Дудко, С. А.* Этапы становления и тенденции развития нейрообразования в мире / С. А. Дудко. Текст: электронный // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 9–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-i-tendentsiiirazvitiya-neuroobrazovaniya-v-mire> (дата обращения: 12.10.2023).

8. *Захарова, И. Г.* Возможности концепции agile для поддержки профессионального самоопределения студентов-педагогов с использованием платформы TRELLO / И. Г. Захарова, Е. Г. Белякова. Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 454. С. 190–197.

9. *Кыдырова, Б. А.* Когнитивная педагогика: основные проблемы и возможности / Б. А. Кыдырова. Текст: непосредственный // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. 2020. Вып. 3, ч. 2. С. 841–842.

10. *Кардонов, Ю. С.* Области применения нейротехнологий в реальном секторе экономики / Ю. С. Кардонов. Текст: непосредственный // Инновации и инвестиции. 2020. № 8. С. 191–193.

11. *Среднее профессиональное образование. Образовательные эксклюзии и вопросы трудоустройства выпускников СПО: социологический аспект* / Т. Л. Клячко, Е. А. Полушкина, Л. Ю. Бедарева, Д. М. Логинов, Е. В. Ломтева; под ред. Т. Л. Клячко. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021. 26 с. Текст: непосредственный.

12. *Комарницкая, Е. А.* Совершенствование системы непрерывной подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения / Е. А. Комарницкая, Е. А. Шашенкова. Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 11–28.

<https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-11-28>.

13. *Кондратьев, В. В.* Инженерная педагогика как основа системы подготовки преподавателей технических университетов / В. В. Кондратьев. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 2. С. 29–38.

14. *Лебедева, М. Ю.* Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд / М. Ю. Лебедева, Т. С. Веселовская, О. Ф. Купрещенко. Текст: электронный // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.5>.

15. *Лескова, И. А.* Проблема обновления содержания высшего образования в контексте феномена сложности / И. А. Лескова. Текст: непосредственный // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 92–101.

16. *Листвин, А. А.* Антиномии современного среднего профессионального образования / А. А. Листвин. Текст: электронный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 103–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-1-103-119>.

17. *Лукьянов, О. В.* Аутентификация образовательных практик в дистанционном обучении / О. В. Лукьянов, И. А. Дубинина, Е. В. Бредун. Текст: электронный // Сибирский психологический журнал. 2021. № 80. С. 53–66. <https://doi.org/10.17223/17267080/80/3>.

18. *Лыжин, А. И.* Профессионально-педагогические кадры: новые технологии подготовки / А. И. Лыжин, А. В. Феоктистов. Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 19–29. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-19-29>.

19. *Назарова, Е. С.* Результаты диагностирования уровня развитости учебно-производственного компонента профессионализма мастера производственного обучения / Е. С. Назарова. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68, ч. 2. С. 245–249.

20. *Наумкин, Н. И.* Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде / Н. И. Наумкин, Н. Н. Шекшаева, Е. В. Забродина. Текст: электронный // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 64–98. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-5-64-98>.

21. *Ольховая, Т. А.* Новые практики инженерного образования в условиях дистанционного обучения / Т. А. Ольховая, Е. В. Пояркова. Текст: электронный // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 8–9. С. 142–154. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-142-154>.

22. *Скворцова, М. А.* Формирование образовательно-производственных кластеров в системе среднего профессионального образования как инструмент реализации региональной экономической политики / М. А. Скворцова, В. С. Неумывакин. Текст: электронный // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2021. Т. 12, № 3. С. 86–104. <https://doi.org/10.17835/2078-5429.2021.12.3.086-104>.

23. *Соловов, А. В.* Коронавирусные зигзаги электронного дистанционного обучения / А. В. Соловов, А. А. Меншикова. Текст: электронный // Высшее

образование в России. 2021. Т. 30, № 6. С. 60–69. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-60-69>.

24. *Хамидулин, В. С.* Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе / В. С. Хамидулин. Текст: электронный // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 135–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>.

25. *Чошанов, М. А.* Инженерия дистанционного обучения / М. А. Чошанов. Москва: Лаборатория знаний, 2021. 304 с. Текст: непосредственный.

26. *Comprehension of networked hypertexts in students with hearing or language problems* / Blom H., Segers E., Knoors H., Hermans D., Verhoeven L. Text: electronic // Learning and Individual Differences. 2019. Vol. 73. P. 124–137. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.006>.

27. *Bragg, L. A.* Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature / Bragg L. A., Walsh C., Heyeres M. Text: electronic // Computers & Education. 2021. Vol. 166. P. 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>.

28. *Cattaneo, A.* How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors / Cattaneo A., Antonietti C., Rausedo M. Text: electronic // Computers & Education. 2022. Vol. 176. P. 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>.

29. *Christoforidou, M.* Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development / Christoforidou M., Kyriakides L. Text: electronic // Studies in Educational Evaluation. 2021. Vol. 70. P. 101051. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101051>.

30. *Chun, A.* The agile teaching/learning methodology and its e-learning platform / Chun A. Text: electronic // Lecture Notes in Computer Science. Berlin: Springer-Verlag Heidelberg, 2004. Vol. 3143: Advances in Web-Based Learning – ICWL 2004, Third International Conference, Beijing, China, August 8–11. P. 11–18. https://doi.org/10.1007/978-3-540-27859-7_2.

31. *Dille, K. B.* Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review / Dille K. B., Røkenes K. Text: electronic // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 105. P. 103431. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103431>.

32. *Feiler, J. B.* Three pillars of educational neuroscience from three decades of literature / Feiler J. B., Stabio M. E. Text: electronic // Trends in Neuroscience and Education. 2018. Vol. 13. P. 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.11.001>.

33. *Gao, Q.* Professional development and ICT literacy of college teachers based on FPGA and image target recognition education / Gao Q. Text: electronic // Microprocessors and Microsystems. 2021. Vol. 80. P. 103349. <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2020.103349>.

34. *Grimheden, M. E.* Can agile methods enhance mechatronics design education? / Grimheden M. E. Text: electronic // Mechatronics. 2013. Vol. 23, iss. 8. P. 967–973. <https://doi.org/10.1016/j.mechatronics.2013.01.003>.

35. *Agile Manifesto for Teaching and Learning* / Krehbiel T. C., Salzarulo P. A.,

Cosmah M. L., Forren J., Gannod G., Havelka D., A. R. Hulshult, Merhout J. Text: electronic // *Journal of Effective Teaching*. 2017. Vol. 17, no 2. P. 90–111.

36. *On a pursuit* for perfecting an undergraduate requirement engineering course / Rupakheti C. R., Hays M., Mohan S., Chenoweth S., Stouder A. Text: direct // *Journal of Systems and Software*. 2018. Vol. 144. P. 366–381.

37. *Schaefer, E. E.* Using Neurofeedback and Mindfulness Pedagogies to Teach Open Listening / Schaefer E. E. Text: electronic // *Computers and Composition*. 2018. Vol. 50. P. 78–104. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.07.002>.

38. *Shet, S. V.* Proposed managerial competencies for Industry 4.0 – Implications for social sustainability / Shet S. V., Pereira V. Text: electronic // *Technological Forecasting & Social Change*. 2021. Vol. 173. P. 121180. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121080>.

39. *Professional* development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact / Sipman G., Martens R., Tholke J., McKenney S. Text: electronic // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 106. P. 103442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>.

40. *Smith, E.* What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students / Smith E., Yasukawa K. Text: electronic // *International Journal of Training Research*. 2017. Vol. 15, iss. 1: VET Teaching and Teacher Education. P. 23–40. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>.

41. *A systematic* mapping study on game-related methods for software engineering education / Souza M. R. de A., Veado L., Moreira R. T., Figueiredo E., Costa H. Text: electronic // *Information and Software Technology*. 2018. Vol. 95. P. 201–218. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2017.09.014>.

42. *Tapani, A.* Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education / Tapani A., Salonen A. Text: electronic // *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2019. № 6 (3). P. 243–260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>.

43. *Competencies of future* vocational teachers: perspective of in-service teachers and educational experts / W. Wagiran, P. Pardjono, W. Suyanto, H. Sofyan, S. Soenarto, A. Yudiantoko. Text: electronic // *Jurnal Cakrawala Pendidikan*. 2019. T. 38, iss. 2. P. 387–397. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i2.25393>.

44. *Woschank, M.* Teaching and Learning Methods in the Context of Industrial Logistics Engineering Education / Woschank M., Pacher C. Text: electronic // *Procedia Manufacturing*. 2020. Vol. 51. P. 1709–1716. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.10.238>.

45. *Zhan, Q.* Principles and a Framework of Performance Evaluation for Learners in Distance Vocational Education / Q. Zhan, L. Zhang. Text: electronic // *Procedia Engineering*. 2011. Vol. 15. P. 4183–4187. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.08.785>.

Глава 4. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА

4.1. Педагогические характеристики понятия транспрофессионализма

Современное социально-экономическое и научно-технологическое развитие характеризуется процессами глобализации, экономической интеграции государств, высокой динамичностью инновационных преобразований, вследствие которых мир становится все более сложным, неопределенным и изменчивым. Происходящие в настоящее время радикальные перемены в движущих силах и механизмах экономического развития, связанные со сменой научно-технологической парадигмы и четвертой промышленной революцией, порождают качественно новые и все более сложные проблемы. Становление новой парадигмы связано с разворачиванием новой индустриальной революции — созданием, конвергенцией и проникновением во все сферы жизни искусственного интеллекта, робототехники, биотехнологий.

Развитие цифровой экономики, положив начало ее кардинальному преобразованию, одновременно инициировало более глубокую трансформацию всей социальной структуры современного общества, стирая грани между работниками и работодателями, между производителями и потребителями, ведя к изменению системы общественных отношений и делая социальную ткань современного общества более изменчивой и хрупкой. Преобразование целых отраслей и сфер деятельности в цифровые платформы становится не только способом реформирования старой экономической парадигмы, но и механизмом новой «сборки» взаимодействия отдельного человека, бизнеса и государства. Значимым фактором масштабной цифровизации экономики становится расширение сферы научных исследований и развитие новых методов и технологий исследования ресурсов, компетенций и потенциала человека, включенного в систему цифровизации. Борьба за материальные ресурсы, характерная для конца двадцатого века, сменяется борьбой за человеческие ресурсы. Поэтому все более возрастающая необходимость изучения личностно-профессионального развития человека актуализирует акмеологическую проблематику, сопровождающую исследование

профессионализма и способов достижения вершин в профессиональном развитии.

Существенным образом меняет рынок труда и переход к цифровой экономике. Наряду с распространением информационных технологий во всех сферах жизни цифровые навыки становятся критически важными с точки зрения работодателей.

Цифровизация трансформирует рынок труда по следующим направлениям:

- неуклонное сокращение занятых в производственной сфере с одновременным ростом численности занятых в сфере услуг;
- обновление «профессионального ландшафта» за счёт стремительного устаревания некоторых профессий (трудовых функций) и появления новых, за счёт замещения человеческого ресурса искусственным интеллектом;
- распространение нестандартных форм занятости, «виртуализация» трудовых отношений;
- существенное изменение квалификационных требований, ориентация на развитие soft- и digital-компетенций и метапрофессиональных качеств [16].

Геополитические, демографические и технологические тренды создают новую реальность для рынка труда. Долгое время в России были востребованы специалисты для производства, характеризующегося стабильной номенклатурой выпускаемой продукции, редко меняющимися технологиями. В последние годы основной акцент сделан на профессионалов, готовых к осуществлению практической деятельности, требующей наличия знаний, обобщенных способов деятельности, познавательных и практических умений, компетенций, способных к постоянному усвоению новой информации, овладению новыми способами деятельности, что способствует успешному решению профессиональных задач [11].

Запросы изменяющегося мира, связанные со стремительным развитием экономики, прорывными инновациями, новыми бизнес-идеями, уникальными технологиями, несущие нестабильность, неопределённость, сложность и неоднозначность, не могли не сказаться на системе профессионального образования. Изменения во всех сферах жизни происходят настолько стремительно, что прогнозировать будущее, в том

числе и профессиональное, становится все сложнее. В последнее время происходят существенные изменения и усложнения мира профессий. Он становится более динамичным и непредсказуемым. Профессии исчезают, модифицируются, появляются новые [25].

Исходя из данных, представленных в «Атласе новых профессий», к 2030 году появится 186 новых профессий [4]. В ближайшем будущем на российском рынке труда вырастет потребность в кадрах по таким перспективным направлениям, как искусственный интеллект, анализ больших данных, робототехника, виртуальная реальность.

Мир профессий претерпевает перемены. Само понятие «профессия» утрачивает свое первоначальное значение как область общественного разделения труда, существенными характеристиками которого являются системная определенность, конкретные формы и виды действий (деятельности), законченный результат. Становится очевидным, что профессии, которые будут возникать в ближайшие годы, потребуют совершенно новых компетенций, находящихся на стыке нескольких отраслей, а будущая профессиональная жизнь будет скорее чередой профессий, поскольку придется постоянно учиться новым, наращивать компетенции, учитывая сложность и комплексность деятельности высококвалифицированных специалистов.

Требования современного рынка труда оказываются в существенной мере не обеспеченными содержанием действующей системы образования. Ситуация усложняется и тем, что сегодня практически невозможно спрогнозировать и определить востребованность профессиональных навыков в будущем. А ведь значение профессионального образования чрезвычайно велико: от него во многом зависит, как дальше будет складываться профессиональная карьера выпускника.

Существующая система образования любого уровня по своей сути при всех попытках ее модернизации остается консервативной. И основная причина этого заключается не только в содержании образовательных программ, но и в применяемых методах обучения. В традиционной системе образования обучающийся рассматривает мир через призму одного профильного направления, что не позволяет ему провести анализ полной картины. Выбор индивидуальной траектории обучения, направленной на предоставление возможности персональной реализации личностного потенциала, существует, как правило, только на бумаге. На

практике же внедрение такого подхода сталкивается с серьезными административными и экономическими барьерами.

Поэтому особое значение в последние годы приобретает тенденция прогностического опережающего образования, основной идеей которого является преодоление противоречий между ускоренным научно-техническим прогрессом и инерционностью системы образования. Однако, как показывает практика, при проектировании профессионального образования учитываются только проекции настоящего и в небольшой степени - будущего. А это, в свою очередь, оставляет «обучающихся безоружными перед тем будущим, которого никто не ждал и не прогнозировал, да и не мог прогнозировать» [14]. Фактически профессиональное образование, позиционируя себя как опережающее, на самом деле становится догоняющим, и, следовательно, отстающим. И первое, с чем сталкивается выпускник, - это проблемы трудоустройства в связи с недовольством работодателем уровнем подготовки и приобретенными профессиональными компетенциями, как правило, уже не соответствующими нуждам современного производства.

Вопрос об актуальности профессиональных компетенций XXI века, наиболее востребованных в ближайшем будущем, регулярно обсуждается мировым сообществом, исследования проводятся как в России, так и за рубежом. Так специалисты «Партнерства по обучению в XXI веке» в своем проекте всесторонне описывают компетенции, которые должны приобрести студенты во время обучения в образовательной организации и в своей трудовой деятельности. Компетенции распределены по основным темам:

- навыки обучения и инноваций (критическое мышление и решение задач, креативность и инновации, коммуникации и сотрудничество);
- информация, медиа и технологии (информационная, медиа - и технологическая грамотность);
- жизненные и карьерные навыки (гибкость и адаптивность, инициатива и саморегуляция, социальные и межкультурные навыки, продуктивность и ответственность, лидерство) [19].

Эксперты Московской школы управления «Сколково» на основании результатов исследований, проведенных при поддержке Агентства стратегических инициатив при Президенте Российской Федерации, составили карту востребованных профессий будущего [5]. Кроме того, ими

были определены три группы компетенций, значение которых в будущем только усилится.

К первой группе отнесены компетенции, развитие которых позволит эффективно налаживать межпрофессиональные коммуникации, в том числе и в ИТ-насыщенных средах. Вторая группа - надпредметные навыки – включает компетенции, позволяющие работать в условиях неопределенности (творческие способности, эмпатия, критическое мышление, ответственность и др.). И третья группа так называемых метакомпетенций включает в себя компетенции, отражающие готовность и способность личности к саморазвитию, приобретению дополнительных навыков, обучению в течение всей профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что большинство исследователей представляют профессиональную компетенцию в виде двух уровней. Ядром компетенций считаются жесткие навыки (hardskills), необходимые для эффективного выполнения определенных видов деятельности. Гибкие, или мягкие навыки (softskills), как бы окружая ядро, способствуют приданию дополнительных качеств, усилению основных (жестких) навыков. Мягкие навыки довольно сложно отследить, проверить и наглядно продемонстрировать. Однако их бесспорным достоинством является возможность применения в широких контекстах профессиональной деятельности. Особенности мягких навыков является также их универсальность, а именно отсутствие зависимости от какой-либо профессии, специальности. Они обладают свойствами динамичности, предполагающими их постоянное развитие и совершенствование, они служат основой адаптации к жизнедеятельности в условиях неопределённости, изменчивости окружающей среды, что, в свою очередь, определяет их опережающий, упреждающий характер [12]. Обращает на себя внимание тот факт, что большинство действующих образовательных программ ставят своей целью развитие жестких навыков. Мягкие навыки считаются лишь дополнением к профессиональной модели выпускника. Однако именно мягкие навыки хотят видеть будущие работодатели у выпускников [8]. И это подтверждается тем, что постепенно на рынке труда спрос на «узких» специалистов снижается, а возрастает заинтересованность в специалистах, способных в процессе решения комплексных вопросов осваивать новые виды деятельности, далекие от основной профессии.

В последние годы в профессиоведении утверждается новый термин – «трансфессия» – вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции социально-профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Теоретической основой трансфессии выступают многомерность, предполагающая трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских, и транспрофессионализм – готовность и способность выполнять действия из разных областей деятельности [29].

Современная экономика диктует новые требования к специалистам с качественно новыми характеристиками: мобильные, обладающие метапрофессиональными компетенциями, способные осуществлять инновационную деятельность будущего, трудиться в режиме многозадачности в ситуации нестабильности и неопределенности и готовые к активному профессиональному самоопределению в течение всей жизни.

Как уже отмечалось, в «Атласе новых профессий» подавляющее число профессиональных видов деятельности относится к трансфессиям. Предикторами их квалификационных характеристик выступают softskills – гибкие, «мягкие» навыки, или неспециализированные надпрофессиональные компетенции. Подготовка специалистов, обладающих мягкими навыками, постепенно становится приоритетной и для системы профессионального образования. Для социэкономической группы профессий в качестве softskills называются системное мышление, межотраслевая коммуникация, управление проектами, экономность, программирование, клиентоориентированность, мультикультурность, толерантность к неопределенности, креативность [7].

Изучение научной литературы, а также анализ современной социально-экономической ситуации и технологических условий профессиональной деятельности позволяет определить значимость теории транспрофессионализма в системе научного знания. Впервые проблема подготовки транспрофессионалов, как «специалистов особого уровня, способных к комплексному решению проблем, гибкости, адаптивности, работе в различных профессиональных средах», была поднята британским историком G. Perkin в конце XX века [34].

Требования к транспрофессионалу представлены в теории G. Perkin о трех профессиональных революциях. По утверждению ученого, в настоящее время на смену профессионалам приходят специалисты, готовые и способные работать в межпрофессиональной среде. Социально-технологические преобразования порождают необходимость формирования транспрофессионализма как качественно новой квалификационной характеристики субъектов деятельности, смыслообразующим предиктором которой выступают конвергенция самых прорывных технологий – нано-, био-, информационных технологий и когнитивных наук [34]. М. В. Ковальчук дополнил этот перечень еще одним видом технологий – социально-гуманитарным, включающим социальные, антропологические и философские компоненты [15].

В научный оборот термин «транспрофессионализм» был введен В.П. Малиновским, который в своей работе «Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий» обозначил новые ключевые компетенции транспрофессионалов: «узкая специализация в определенной профессии, способность к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний, ориентация на сочетание фундаментальных исследований с практическим решением проблем, навыки командной работы, постоянное саморазвитие и самосовершенствование, реальное и виртуальное вхождение в то, что получило название «community of practice» (профессиональные и транспрофессиональные сети)» [17].

Характеризуя процесс глобализации как цивилизационный феномен, В.П. Малиновский указывает на «вызовы транспрофессионализма», проявляющиеся в «парапрофессионализации», подразумевающей «превращение стандартов профессионализма в образ повседневной жизни и деятельности путем распространения стандартных и универсальных технологий» [17, с. 23].

Анализ работ зарубежных авторов (R. Harden, M. Horsburgh, R. Lamdin, E. Williamson) позволил обогатить научное понимание транспрофессионализма [32; 33]. С появлением специалистов, ориентированных на развитие универсальных сквозных компетенций, можно наблюдать возникновение формации «транспрофессионалов», квалификация которых базируется на развитии новых ключевых компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения

на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации.

Транспрофессионализм противостоит традиционному пониманию профессионализма. Данный феномен характеризуется применением конвергентных технологий, освоением и выполнением не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, готовностью выходить за рамки сформировавшегося опыта.

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк акцентируют внимание на том, что транспрофессионализм не отрицает значимости начальной базовой профессии, а способствует выходу за ее пределы, обогащению ее знаниями, компетенциями и технологиями, имеющими отношение к другим видам профессиональной деятельности [13, с. 14].

Таким образом, транспрофессионализм – это одновременное сосуществование и сочетание нескольких видов профессиональных квалификаций, приобретаемых по индивидуальным образовательным траекториям в основном и дополнительном профессиональном образовании на протяжении всей профессиональной жизни субъекта.

Профессиональная деятельность играет решающую акмеологическую роль в развитии личности. Под личностно-профессиональным развитием понимается процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях. Таким образом, в общей проблематике развития транспрофессионализма личностно-профессиональному развитию принадлежит особое место, обусловленное специфическими характеристиками личности, свойственными транспрофессионалам [27, с. 145].

В научных работах, раскрывающих сущностные характеристики транспрофессионализма, оно обозначено такими характеристиками, как многомерность, синергетичность, многофункциональность, а также способность личности комбинировать (интегрировать) несколько направлений, выполнять одновременно несколько видов деятельности [29], способность к коммуникациям при совместной деятельности, готовность к межпрофессиональному обучению в «совместных межпрофессиональных командах» [33; 35].

Б.Н. Гузанов и М.А. Федулова при анализе понятия транспрофессионализма выделяют такие личностно-профессиональные качества, как системность, междисциплинарность, мобильность, вариативность, информационная открытость [10].

Важность транспрофессионализма при подготовке высококвалифицированных специалистов, их трудоустройстве и построении индивидуальной траектории профессионального развития отмечена в трудах В.С. Третьяковой. Транспрофессионалы, обладая межпрофессиональными компетенциями, должны быть также готовы к решению проблем и налаживанию межпрофессиональных коммуникаций в других, не характерных для них отраслях [24]. В.С. Третьякова выделяет такие транспрофессиональные характеристики, как многофункциональность, синергичность, коммуникативность, социально-профессиональная мобильность, склонность к прогнозированию, адаптация к динамично развивающейся среде [24].

Значимый вклад в теорию транспрофессионализма внесли Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. Согласно выводам, следующим из их работы, транспрофессионализм – это «интегральное качество специалиста, характеризующее его способность осваивать и выполнять деятельность различных видов и групп профессий» [13]. Предполагая сочетание нескольких видов профессиональной деятельности, транспрофессионализм не исключает наличие основной профессии. В процессе развития транспрофессиональных характеристик происходит обогащение личности новыми знаниями, навыками, относящимися к профессиям, зачастую не связанным с основной. В своих трудах Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк предложили логико-смысловую модель транспрофессионализма субъектов социэкономических профессий. В предложенной модели представлена структура транспрофессионализма, включающая трансфессиональную направленность, регулятивный, профессионально-образовательный, информационно-коммуникативный и гуманитарно-технологический компоненты [13].

Анализ работ авторов позволил уточнить научное понимание термина «транспрофессионализм». Обобщая и дополняя вышеизложенное, транспрофессионализм можно рассматривать как «интегративное качество личности, включающее гибкость в решении проблем, межпрофессиональную коммуникативность, дивергентность мышления,

отражающее способность и готовность к освоению межпрофессиональных видов деятельности через самообразование и применение их при решении возникающих в условиях неопределенности комплексных проблем и при межпрофессиональном взаимодействии с различными сообществами» [28].

На основе анализа научных трудов и основных требований, предъявляемых к специалистам данного уровня со стороны работодателей и профессиональных сообществ, характеристики транспрофессионала можно представить в виде структуры, состоящей из следующих компонентов (таблица 1).

Таблица 1 – Структура характеристик транспрофессионала

Наименование компонента	Содержание компонента	Индикаторы
Саморегуляционный	<ul style="list-style-type: none"> - рефлексивно-оценочная активность; - личностная мотивация; - самоорганизация; - самоактуализация; - самоэффективность 	<ul style="list-style-type: none"> - личностная активность и дивергентность мышления, обеспечивающие нахождение уникальных решений; - готовность к освоению многообразных профессиональных функций; - умение работать в условиях неопределенности; - способность критически оценивать информацию, поступающую извне
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - трансдисциплинарные знания; - ключевые знания; - когнитивные способности 	<ul style="list-style-type: none"> - владение межпрофессиональными знаниями в областях права, экономики, маркетинга, технологий производства, современных средств информационно-коммуникационных технологий - способность обобщать, анализировать большие объемы сложной научно-технической, экономической и другой информации; - умение создавать новое, находить уникальные способы решения проблемы; - умение обосновывать направления новых исследований и разработок, методов их выполнения;

		- владение навыками самообразовательной деятельности
Информационно-коммуникативный	- профессиональная мобильность; - толерантность к неопределенности	- умение общаться, доносить свою мысль, слышать собеседника, договариваться; - умение планировать и организовывать работу межпрофессионального коллектива; - готовность и способность работать в межпрофессиональной команде, гармонично и эффективно взаимодействовать с другими людьми

Саморегуляционный компонент направлен на активизацию обучающегося к профессиональной деятельности. Большое значение в контексте транспрофессионализма приобретает осознанная саморегуляция, осуществляемая в рефлексивно-оценочной деятельности. Особое значение приобретают самоактуализация, самоорганизация, самоэффективность. Заметим, что саморегуляционный компонент служит мотивационной составляющей транспрофессионализма. Благодаря данному компоненту возможно побуждение обучающихся к самостоятельной организации своей деятельности, оценке результатов и стремлению к развитию, самосовершенствованию.

Когнитивный компонент предполагает понимание и осознание обучающимся профессиональных проблем, определение эффективных способов их решения, прогнозирование вероятностных изменений в профессиональной сфере и т.д. Однако наличие только межпрофессиональных знаний без развития познавательных способностей находить новые, уникальные решения, без умения аргументированно обосновать собственные суждения делают данный компонент недостаточно сформированным. Когнитивный компонент обеспечивает развитие многомерных компетенций специалиста через развитие ключевых (hard-, soft -, digitalskills) компетенций и метапрофессиональных качеств субъекта.

Информационно-коммуникативный компонент включает сложные и осознанные информационно-коммуникативные действия обучающихся, их

способности правильно строить взаимоотношения в транспрофессиональных командах. Данный компонент также отражает способность обучающегося быстро адаптироваться в информационной межпрофессиональной среде.

Выделение по важности или значимости одного из компонентов структуры транспрофессионализма не имеет смысла, поскольку только в совокупности они дают синергетический эффект при выполнении транспрофессиональной деятельности. Однако отмечая важность всех компонентов, необходимо особую роль отвести саморегуляционному, имеющему наиболее ярко выраженный акмеологический потенциал, и отметить связь рефлексии и творчества. Теория самоорганизации (синергетика), ориентированная на поиск универсальных образцов самоорганизации сложных систем, пытается ответить на вечные вопросы о человеке, о его месте в мире, о способах постижения, узнавания, освоения мира и выдвигает самые разные гипотезы о механизме человеческого творчества. Самоорганизация в творческом мышлении – это восполнение недостающих звеньев целостного образа. Для того чтобы возник этот целостный образ, мысли должны обрести структуру и ясность благодаря особым механизмам: креативным вспышкам, инсайтной перестройке, преодолению когнитивного диссонанса и т.д. Благодаря данным механизмам происходит не просто объединение, а самовырастание целого из частей, когда сам поток мыслей, усложняясь, достраивает себя. В процессе достраивания происходит саморазвитие как усложнение прежней структуры, что означает появление нового образа или новой нормы в любом виде деятельности, в том числе профессиональной – в этом состоит механизм саморегуляции. Для этого уровня характерно оперирование целыми комплексами знаний, опыта и чувств, которые выводятся из сферы сознания в подсознание, а сознание освобождается для свободного конструирования, игры ума, интуитивного видения. У транспрофессионала самодостраивание протекает быстро и эффективно, так как спонтанно структурируются огромные блоки информации. Саморегуляция способствует развитию транспрофессионализма и усиливает его акмеологический потенциал [27, с. 156-157].

На развитие транспрофессионализма в системе профессионального образования также существенное влияние оказывает создание определенных педагогических условий. Одним из таких условий является

готовность педагога к осуществлению многофункциональной деятельности. Готовность к такого рода профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях во многом определяется компетенциями педагога, которые носят транспрофессиональный характер и к которым мы отнесем:

1. Комплексное многоуровневое решение педагогических проблем и системный междисциплинарный подход к решению сложных, жизненно важных задач в изменяющихся условиях и ситуации неопределенности.

2. Критическое мышление как профессионально ориентированный вид мышления, способствующий продуктивности педагогической деятельности, работе с большим потоком информации.

3. Педагогическая креативность и инновационность как способность к творческому поиску, нестандартности и оригинальности мышления, способность «видеть за горизонтом» и устанавливать междисциплинарные связи, готовность к инновациям.

4. Коммуникативная мобильность как способность к качественному диалогу в нестандартной, проблемной ситуации профессионального общения, конструктивным межличностным взаимодействиям, межпрофессиональным коммуникациям.

5. Управление собственным эмоциональным состоянием, оказание влияния на эмоции обучающихся, стрессоустойчивость.

6. Толерантность к неопределенности как готовность к решениям и действиям в условиях неопределенности, к новым идеям, к изменчивым стимулам и изменениям собственных педагогических стратегий.

7. Когнитивная педагогическая гибкость как способность к переменам, обдумывание и проработка нескольких идей и задач одновременно.

8. Профессионально-педагогическая и виртуальная мобильность как способность педагога применять в профессиональной деятельности одновременно несколько видов информационных и телекоммуникационных технологий, приводящих к интенсификации профессиональной деятельности.

9. Педагогическое проектирование и прогнозирование как способность педагога к опережающему отражению действительности, к проектированию образовательной среды, способность планировать изменения в будущем.

10. Селф-менеджмент (self-management). Умение управлять собой, своим профессиональным и личностным развитием, стремление к непрерывному профессиональному росту.

Овладение подобными транспрофессиональными компетенциями позволяет педагогу эффективно осуществлять профессиональную деятельность в новых социально-экономических условиях и готовить будущих специалистов-транспрофессионалов.

Как уже было отмечено, в основе транспрофессионализма лежат мягкие компетенции (softskills). Однако на начальном этапе подготовки транспрофессионалов необходимо сформировать жесткие компетенции (hardskills). Жесткие компетенции, как уже отмечалось, становятся «ядром», вокруг которого происходит развитие дополнительных характеристик, формирующихся в несмежных видах деятельности. Учитывая, что в системе высшего образования бакалавриат и специалитет преимущественно направлены на формирование жестких компетенций, приращение «мягких» становится возможным на уровне магистратуры. И это обстоятельство делает магистратуру тем уровнем, на котором подготовка транспрофессионалов видится более эффективной [28].

Магистратура, возникшая в связи с переходом Российской Федерации к многоуровневой системе высшего образования, направлена на подготовку специалистов к научно-исследовательской, организационно-управленческой, творческой, социально-коммуникативной и аналитической деятельности. Магистратура рассчитана на взрослых людей, стремящихся выйти на более высокую ступень образования или получить второе образование. Именно магистратура может представить обучающимся возможности в выборе индивидуальной траектории развития, развить дополнительные компетенции из смежных отраслей науки, усилить практикоориентированность дисциплин и осуществить переход в другое направление подготовки. Соответственно, необходимо изменить и подход к системе подготовки магистрантов.

Одним из важных аспектов магистерского образования является его понимание как образования взрослых. В магистратуру, как правило, поступают абитуриенты в возрасте 21-22 года. Данный период, согласно циклу взрослости Д.Б. Бромлея, определен А.К. Болотовой как «период ранней взрослости» [6]. Для этого периода характерно овладение ролью взрослого человека. В данный период происходит освобождение от

юношеского максимализма и приспособление к жизни, творческая активность, самореализация. Человек, приступая к реализации своего жизненного замысла, способен на сложные виды профессиональной деятельности. Он начинает осознавать себя все более независимой, самостоятельной, самоуправляемой личностью и в процессе обучения.

Б.Н. Гузанов, отмечая значимость транспрофессионализма при решении комплексных задач и проблем, подчеркивает целесообразность подготовки транспрофессионалов на уровне магистратуры. Именно магистранты, имеющие сформированный объем знаний и способностей к комбинированию изученных методов, более высокий уровень мотивации, сформированные ожидания от образовательного процесса, практический опыт, более склонны к формированию транспрофессиональных характеристик [10]. Транспрофессионалы благодаря гибкости мышления и высокой степени самоорганизации способны самостоятельно осваивать новые знания, приобретать дополнительные навыки, как правило, готовы к выходу за пределы тех областей знаний, в которых они работают. При этом перенос знаний из одной сферы в другую и становится так называемым катализатором инноваций.

К сожалению, подготовка магистрантов в реальной практике несущественно отличается от подготовки бакалавров. Между тем в магистратуру приходят абитуриенты с другим уровнем подготовленности. Как правило, это специалисты, имеющие не только профессиональное образование, но и профессиональный и жизненный опыт. Они определились с выбором профессии и более мотивированы к обучению. В свете этого учет возрастной специфики обучающихся в магистратуре при проектировании образовательных программ приобретает особую значимость и является актуальным.

Учитывая, что подготовка транспрофессионалов осуществляется на более высоком уровне профессионального образования, необходимой становится готовность педагога к взаимодействию с особой группой обучающихся – взрослыми. Поэтому взаимодействие с магистрантами должно базироваться на основных принципах андрагогического подхода:

- принцип приоритетности самостоятельного обучения. Обучающиеся, являясь уже сформировавшимися личностями, как правило, стремятся к самореализации и самостоятельности. Цель преподавателя в данном случае заключается в подготовке соответствующих методических

материалов для самостоятельной работы, в том числе и с использованием дистанционных образовательных технологий;

- принцип совместной деятельности обучающегося и обучающего. Образовательный процесс, включая планирование, реализацию, оценивание и улучшение, должен быть построен совместно с обучающимися на основе индивидуальной образовательной траектории. При этом обучающемуся должна принадлежать ведущая роль в процессе обучения и самообразования, что естественно ведет к изменению функций педагога;

- принципа индивидуального подхода, в основе которого при построении индивидуальной траектории лежит учет не только социально-психологических и профессиональных, но и финансовых, временных, пространственных потребностей обучающихся;

- принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта. Значительная часть обучающихся имеет опыт профессиональной деятельности, который они стремятся продуктивно использовать в процессе обучения. При этом происходит взаимная передача знаний и обмен опытом между обучающимися;

- принцип востребованности результатов обучения, заключающийся в стремлении применить полученные компетенции в собственной профессиональной деятельности;

- принцип рефлексивности, предполагающий умение обучающегося анализировать результаты собственной деятельности, критически оценивать ее и выработать новые правила и нормы своей будущей деятельности. Рефлексия формирует сознательное отношение обучающегося к обучению, саморазвитию, стимулирует мотивацию и создает условия для самостоятельной деятельности.

В ряду педагогических функций в развитии транспрофессионализма (тьюторство, фасилитация, наставничество) главная функция преподавателя, работающего со взрослыми, состоит не только и не столько в передаче знаний, сколько в выполнении роли посредника, партнера, обсуждающего с ними цели, ценности, реалии современной жизни. В создании на основе совместной деятельности личностных смыслов, социального опыта, собственных ценностных оснований деятельности, стратегии жизни и состоит сущностный смысл образования взрослых. Поэтому результаты образования видятся в содержательном насыщении

потребности взрослых людей в новых знаниях о постановке проблем и способах их решения, которые актуальны для него в современной жизни. Кроме того, важным результатом деятельности является обогащение мотивационно-ценностной структуры сознания обучающихся и осмысление ими новой информации в контексте практического применения. Такое взаимодействие требует от педагога организации рефлексии своей профессиональной деятельности сообразно ее функциям и специфическому содержанию:

- прогнозирование ожиданий взрослого по отношению к содержанию получаемой от преподавателя информации, которая способствовала бы решению профессиональных и личных проблем. Это осуществляется не после взаимодействия преподавателя и взрослого, а до него и основано на знании образовательных потребностей взрослого и переживаемых им ситуаций;
- способность в ходе общения черпать дополнительную информацию из замечаний, вопросов, пожеланий взрослого, наблюдая за его поведением, оценивать ее и использовать для конструктивного разрешения проблем, что возникает как результат межличностного взаимодействия и требует коммуникативной компетентности;
- отслеживание и объективная оценка результатов своего общения со взрослым, сопоставление достигнутых им успехов с первоначальным состоянием, выявление отношения к проблемной ситуации, имевшейся у взрослого ранее [27, с. 169-170].

4.2. Роль личностно-профессионального потенциала в развитии транспрофессионализма

В развитии транспрофессионализма едва ли не главным условием успешности оказывается потенциал личности. Развитие личности профессионала и его достижения во многом определяются наличием внутренних ресурсов, резервов и своеобразного «запаса», необходимых человеку для соответствия требованиям профессии, преодоления жизненных трудностей и достижений во всех сферах жизни. В.Н. Марков определил потенциал как «самоуправляемую систему возобновляемых внутренних ресурсов человека, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов» [18, с. 55].

Под потенциалом понимается «система скрытых внутренних ресурсов человека, направленных на получение социально значимых результатов в деятельности. Каждый человек обладает внутренними ресурсами: биологическими (здоровье, пол, возраст), психическими (характер, темперамент, сила воли), личностными (свойства личности, витагенный опыт, знания, компетенции). В оценке потенциала важны его содержание, величина и возможности использования. В зависимости от величины потенциала и того, каким образом человек распределяет свои внутренние ресурсы между семьей, увлечениями, работой, обучением и другими жизненно важными для него сферами, он либо достигает высокого профессионального уровня и успехов в жизни, либо нет. Главной предпосылкой объективно высоких результатов и достижений является успешная самореализация личности в процессе профессионального развития за счет оптимального использования внутренних ресурсов» [27, с. 158].

Таким образом, развитие транспрофессионализма строится с учетом профессионального опыта, реализованных личностных функций и хорошо сформированных социальных связей. Эти особенности, свойственные образованию взрослых, придают процессу выраженный акмеологический характер.

Учитывая сложность структуры характеристик транспрофессионализма, необходимо понимать, что для формирования всех компонентов структуры необходимо разнообразие методов и создание комплексного проектирования, в основе которого будут лежать проектный и практико-ориентированный метод. Метод комплексного проектирования позволяет обучающимся проявить самостоятельность и в ходе решения профессиональных проблем получить результат. Условиями эффективного применения данного метода являются «осязаемость» результатов проекта, получение конкретного результата, готового к внедрению, а также комплексный подход к управлению проектом, предполагающий междисциплинарный анализ. Междисциплинарный анализ проекта находит свое отображение в курсовых проектах и магистерской диссертации.

Комплексное проектирование позволяет органически и системно соединить все виды деятельности, которые участвуют в разработке проекта. Метод комплексного проектирования позволяет объединить знания из различных отраслей науки, отражает актуальные тенденции

развития техники и науки, новых материалов и технологий, экономики и права, компьютерных технологий и др. Такое объединение позволяет сформировать когнитивный компонент транспрофессионализма. Обучающиеся не только приобретают межпрофессиональные знания, но и получают возможность применить их при решении практико ориентированных профессиональных задач. В процессе комплексного проектирования обучающиеся, осознавая необходимость в освоении дополнительных компетенций при разработке и защите проекта, развивают готовность к самообразовательной деятельности через решение проблемы, самостоятельный поиск, освоение нужной информации и ее применение на практике. В свою очередь, такая самоорганизация способствует формированию и развитию саморегуляционного компонента транспрофессионализма.

Нельзя не отметить значение комплексного проектирования и в налаживании межпрофессиональных коммуникаций между представителями разных специальностей. Комплексное проектирование, учитывающее интересы основных участников проекта, предполагает рассматривать объект проектирования в глобальном, региональном и локальном масштабах; исследовать его с противоположных точек зрения; учитывать влияние противоречивых факторов, изучать предпосылки, ограничения, предполагаемого эффекта и возможных последствий вмешательства в окружающую среду и т.д.

В основу комплексного проектирования, как эффективного приема развития транспрофессионализма, могут быть положены следующие принципы:

- принцип интегративности, предполагающий сочетание комплексных, интегрирующих и частных дидактических единиц целей на основе их иерархии, сочетание учебных элементов, учитывающих междисциплинарные связи;

- принцип содержательной гибкости, позволяющий быстро вносить изменения и дополнения в содержание с учетом адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, потребностей и уровня развития обучающихся;

- принцип практической ориентации, предполагающий завершение проекта практическими мероприятиями, направленными на применение

полученных знаний и навыков в профессиональной или квазипрофессиональной деятельности;

- принцип последовательного усложнения, предполагающий постепенное усложнение заданий, в том числе и путем приобретения дополнительных смежных знаний;

- принцип самообразования, предполагающий поиск и освоением магистрантами значительной части теоретических знаний в процессе самообразовательной деятельности.

Большое значение в развитии транспрофессионализма имеет межпрофессиональное обучение, осуществляемое в рамках практико-ориентированной среды. Так, Н. Варт в своих трудах говорит об особом значении практических занятий, в том числе проводимых на базе предприятий [30]. М. Horsburgh в своем исследовании акцентирует внимание на необходимости «совместного обучения» представителей разных профессий, что позволяет благодаря командной работе укреплять профессиональные отношения, повышать эффективность труда [33]. Б.Н. Гузанов и М.А. Федулова выделяют такие требования к подготовке транспрофессионалов, как «согласование терминологии смежных дисциплин с феноменологической базой последующих дисциплин различного характера», как «организованную форму взаимодействия многих дисциплин, направленную на развитие системной подготовки, позволяющую решать сложные задачи, формировать гибкое мышление, что позволяет эффективно ориентироваться в быстро меняющемся профессиональном мире» [9].

Таким образом, комплексное проектирование и межпрофессиональное обучение не только позволяют сформировать ключевые межпрофессиональные компетенции, но и сориентировать обучающегося на необходимость непрерывного освоения и развития характеристик, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Освоению транспрофессионализма и его практическому применению способствует практико-ориентированный подход, реализуемый в процессе создания соответствующей среды, использования метода. Так, S. Pietsch в своих исследованиях делает акцент на внедрении практико-ориентированного подхода через применение в образовательном процессе проблемных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью обучающихся [35]. При обсуждении вопроса создания

практико-ориентированной среды с целью формирования транспрофессиональных характеристик говорится о необходимости интеграции образовательного пространства за счет включения в него других профессиональных предприятий и организаций. D. Warneke рассматривает практико-ориентированный метод как активная форма профессиональной подготовки, предназначенная для применения в теоретическом и практическом компонентах, реализующаяся с помощью насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [31]. Полагаем, что внедрение практико-ориентированного метода становится возможным благодаря использованию в учебном процессе практических форм обучения, направленных на активизацию деятельности обучающихся и получение конкретных результатов в формировании их практического опыта. К основным практическим формам можно отнести:

- участие в выполнении реальных проектов по заказам внешних организаций, в грантах, в профессиональных конкурсах. Данные формы способствуют повышению интереса обучающихся к поиску информации по возникающим профессиональным проблемам, комплексному подходу к проектированию с целью обоснования и защиты проекта и т.п.;

- практические занятия с применением метода проектов, кейс-метода, работы в малых группах и т.п. Особенностью применения интерактивных форм обучения является вовлечение обучающихся в познавательный процесс, пробуждение у обучающихся интереса с обязательным поощрением активного участия каждого в учебном процессе. Данные технологии не только позволяют создать квазипрофессиональную среду, но и способствуют развитию способностей к комплексному проектированию;

- производственная практика, проводимая в профессиональных организациях и позволяющая расширить теоретические знания, способствующая рефлексивному мышлению. При этом мотивация будет эффективной при осознании обучающимся невозможности без рефлексии применить знания в будущей профессиональной деятельности;

- очное участие обучающихся в конференциях и круглых столах. Обязательным условием является участие обучающихся с докладом и привлечение представителей работодателей для обсуждения профессиональных вопросов;

- участие в защите выпускных квалификационных работ с привлечением работодателей и других профессионально заинтересованных сторон.

Практико-ориентированная среда позволяет обучающимся не только приобрести межпрофессиональные знания. В процессе применения полученных знаний и навыков на практике, в том числе в квазипрофессиональной среде, обучающийся осознает, переосмысливает и оценивает их. Кроме того, способность проявить полученные навыки в практике, умение обосновать перед профессионалами свои позиции при защите проекта создают ситуацию успеха и в дальнейшем повышают мотивацию к развитию путем самообразовательной деятельности. Комплексное проектирование в данном случае становится дополнительным условием, повышающим синергетический эффект от образовательной деятельности.

Отмечая акмеологический потенциал транспрофессионализма, следует выделить специальные акме-условия, использование которых может привести к достижению вершин в профессиональном развитии. Во-первых, это акмеологические обстоятельства-события, которые могут стать толчком к кульминациям, к «пикам» в развитии и использование которых зависит от активности и независимости личности, ее уверенности в себе. Во-вторых, сам человек должен быть готов к выбору, уметь пользоваться свободой выбора и отвечать за него, предъявлять свои ценностные установки и аргументировать их. И наконец, на акмеологический результат влияет сочетание таких внешних условий, как благоприятная среда профессиональной деятельности для раскрытия творческих способностей, события, дающие толчок к активности, профессиональному развитию и наличие «судьбоносного лобби», которое всегда определяло успешность в профессиональной деятельности. Развитие акмеологического потенциала личности в условиях кризисов, неопределенности и интенсивного социально-экономического развития следует признать стратегической целью в развитии транспрофессионализма [27, с. 160-161]. Акмеологический потенциал транспрофессионализма играет важную роль в карьерном и профессиональном развитии личности, обеспечивает ее полноценную самореализацию, конкурентоспособность, успешность, адаптивность к постоянно изменяющимся условиям социально-профессиональной среды.

Как акмеологический инструмент, раскрывающий новые потенциальные возможности транспрофессионалов в достижении наивысших вершин мастерства, выступает преадаптация к будущей профессиональной деятельности. В условиях неопределенности и непредсказуемости будущего данный инструмент формирует такие качества личности, как нацеленность на новизну и готовность к изменениям.

«Будущие варианты жизни, - как отмечает А.Г. Асмолов, - это варианты, в которых ставка делается на творческий потенциал преадаптации к неопределенности, а не на схлопывании разнообразия, архаизацию и регресс» [1, с. 103].

Преадаптивная форма развития предполагает творческий поиск, возникновение новых качеств в системе, которые несут в себе опережающий потенциал и «могут использоваться только в будущем при пока неизвестных, но значительно отличающихся от прежних условий существования» [1, с. 87].

Концепция преадаптации берет свои истоки в эволюционной теории Ч. Дарвина. Понимание преадаптации, предложенное в 1911 г. Л. Кено, было позже дополнено Г. Симпсоном, В. Боком, Г. Оше, подчеркивавшими роль естественного отбора в развитии преадаптации. Преадаптация характеризует опережающее разнообразие как механизм развития систем.

В социальных науках термин «преадаптация» трактуется достаточно широко в контексте опережающего приспособления человека к изменяющейся культурной и социально-профессиональной среде. По мнению А.Г. Асмолова, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризова, преадаптация представляет собой стратегию навигации развивающихся систем в условиях неопределенности, готовность к постоянным изменениям. Ее ключевыми характеристиками являются гибкость, пластичность, мобильность [2].

В логике развития транспрофессионализма особого внимания заслуживает вопрос, какие психологические механизмы способствуют анализу информации и принятию решения в условиях множественности жизненных траекторий, обеспечивают развитие способности к преадаптации на ранних стадиях личностного и профессионального становления. В исследованиях отечественных авторов обозначаются вопросы, актуальные для организации междисциплинарных психолого-

педагогических исследований, посвященных преадаптации. Так, в работах А. С. Обухова в качестве ключевой обозначена проблема развития внутренней мотивации, настойчивости, саморегуляции у субъектов образовательного процесса в ситуации неопределенности и изменчивости мира [20].

В работах А.Г. Асмолова обоснована идея значимости развития способности к преадаптации при ценности вариативности образования. Преадаптация к неопределенности выступает как школа эволюции, к которой обучающиеся, решая не алгоритмизируемые задачи, готовятся к встрече со случайностями странного мира, наращивают зоркость преадаптации, как «функционального органа шестого чувства» [1, с. 101].

В профессиональном аспекте преадаптация обеспечивается приобретением нескольких видов профессиональных квалификаций, позволяющих выполнять не только родственные, но и далекие друг от друга виды деятельности. Поэтому на смену понятию «профессия», предполагающему системную определенность трудового процесса и результата, приходит концепт «трансфессия», базирующийся на признании профессиональной многомерности личности [29].

При анализе профессионального будущего особое значение приобретает его прогнозирование, психологическая сущность которого выражается в опережающем отражении действительности, которое существует в различных формах: предвосхищение, предчувствие, предугадывание, предсказание, предвидение [21]. Механизмом опережающего отражения выступает преадаптация – готовность к изменениям, предполагающая бесконечное количество возможностей взаимодействия с неопределенным будущим, готовность к переменам и непредсказуемым ситуациям.

Развитие транспрофессионализма на основе конвергенции активизирует творческий потенциал как механизм преадаптации личности в условиях нарастающей жизненной и профессиональной неопределенности. Разработанные Э.Ф. Зеером и Э.Э. Сыманюк логико-смысловая модель транспрофессионализма и эвристическая модель преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему дают возможность подготовки транспрофессионалов, обладающих метапрофессиональными компетенциями и готовых к преодолению вызовов рыночной экономики [13].

Транспрофессионализм как ресурс преадаптации специалиста к многообразию вариантов профессиональной подготовки и самоосуществления может быть раскрыт через обозначение психологических предикторов, а также функциональных и результативных индикаторов транспрофессиональной деятельности:

- индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие поддерживать оптимальный уровень толерантности к неопределенности и познавательной инициативы, сохранять целостность ценностно-смысловых ориентаций, готовность выйти за рамки имеющихся алгоритмов и стандартов, адекватно реагировать на изменение событий и успешно решать профессиональные задачи в условиях риска;

- совместная организация деятельности со специалистами смежного профиля и других профессиональных областей [23].

Трансформация жизненного и профессионального пространства влечет за собой переопределение ориентиров профессионального развития и актуализирует необходимость развития транспрофессионализма как механизма преадаптации личности к изменяющейся реальности. Актуализации преадаптивных способностей личности в этой реальности способствуют используемые психолого-педагогические и цифровые технологии преадаптации, воссоздающие многовариативное, усложненное и многозадачное пространство профессионального выбора, характеризующееся высокой степенью неопределенности. Вариативность этих технологий позволяет проектировать индивидуальные траектории транспрофессионального развития субъектов профессиональной деятельности и обуславливает развитие транспрофессионализма.

Развитие транспрофессионализма и преадаптация к будущей профессиональной деятельности в условиях неопределенности, изменчивости взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют единое целое структурных, функциональных компонентов в вариативном образовательно-профессиональном пространстве формирования специалиста будущего. Преадаптация выступает как акмеологический инструмент, раскрывающий новые ресурсные возможности транспрофессионализма.

Таким образом, акмеологический потенциал транспрофессионализма обеспечивает транспрофессиональное развитие личности, расширение социально-профессиональных границ и увеличение эффективности

деятельности, достижение наивысших вершин профессионального мастерства, полноценную самореализацию, конкурентоспособность, успешность личности в динамично изменяющейся социально-профессиональной среде.

Библиографический список

1. *Асмолов, А. Г.* Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов. Москва: Акрополь, 2018. 212 с. Текст: непосредственный.
2. *Асмолов, А. Г.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
3. *Асмолов, А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов. Текст: электронный // Психологические исследования: электронный журнал. 2015. Т. 8, № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.10.2023).
4. *Атлас новых профессий* / П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова [и др.]; ред. Д. Варламова; Агентство стратег. инициатив. 2-я ред. Москва: Сколково, 2015. 287 с. https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas_2.0.pdf?ysclid=lmj532pirk933158210 (дата обращения: 22.10.2023). Текст: электронный.
5. *Атлас новых профессий* / П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова [и др.]; под ред. П. Лукши; Агентство стратег. инициатив, Моск. шк. упр. Сколково. Москва: Олимп-Бизнес, 2015. 216 с. Текст: непосредственный.
6. *Болотова, А. К.* Психология развития и возрастная психология / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2012. 526 с. Текст: непосредственный.
7. *Гидлевский, А. В.* Опережающее разнообразие как механизм развития систем / А. В. Гидлевский, Л. А. Максименко. Текст: непосредственный // Динамика систем, механизмов и машин. 2014. № 6. С. 79–82.
8. *Гриффин П.* Школам нужны аналитики / П. Гриффин. URL: <http://www.edutainme.ru/post/griffin> (дата обращения: 22.10.2023). Текст: электронный.
9. *Гузанов, Б. Н.* Междисциплинарный подход к формированию транспрофессиональных компетенций студентов профессионально-педагогического вуза / Б. Н. Гузанов, М. А. Федулова. Текст: электронный // Инженерное мышление: социальные перспективы: материалы международной междисциплинарной конференции (Екатеринбург, 12–13 февраля 2020 г.). Екатеринбург: Деловая книга, 2020. С. 123–129. URL: <http://hdl.handle.net/10995/94962> (дата обращения: 23.10.2023).

10. *Гузанов, Б. Н.* Трансдисциплинарный подход при формировании навыков самореализации в процессе подготовки магистров / Б. Н. Гузанов, А. А. Баранова, И. А. Звонарева. Текст: электронный // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 187–191. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00926>.
11. *Добрякова, М. С.* Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М. С. Добрякова, О. В. Юрченко, Е. Г. Новикова. Москва: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2018. 72 с. (Современная аналитика образования. № 4 (21)). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408113173.pdf> (дата обращения: 17.11.2023). Текст: электронный.
12. *Ермаков, Д. С.* Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков / Д. С. Ермаков. Текст: электронный // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 104–112. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-104-112>.
13. *Зеер, Э. Ф.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Текст: электронный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28>.
14. *Кислов, А. Г.* От опережающего к транспрофессиональному образованию / А. Г. Кислов. Текст: электронный // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 54–74. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-54-74>.
15. *Ковальчук, М. В.* Наука и жизнь: моя конвергенция / М. В. Ковальчук. 2-е изд., стер. Москва: Академ-книга, 2012. Т. 1: Автобиографические наброски. Научно-популярные и концептуальные статьи. 302 с. Текст: непосредственный.
16. *Лебедева, Е. В.* Временная трансспектива как фактор преадаптации к неопределенности профессионального будущего / Е. В. Лебедева. Текст: электронный // Евразийский Союз Ученых / Eurasian Union Scientists. 2020. Вып. 12 (81), т. 1. С. 13–17. <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.1.81.1149>.
17. *Малиновский, В. П.* Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий / В. П. Малиновский. Текст: электронный // Векторы развития российской науки: Российское экспертное обозрение. 2007. № 3 (21). С. 21–24. URL: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html> (дата обращения: 17.11.2023).
18. *Марков, В. Н.* Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.13 / В. Н. Марков. Москва, 2004. 453 с. Текст: непосредственный.
19. *Мироненко, Е. С.* Компетенции XXI века vs образование XXI века / Е. С. Мироненко. Текст: электронный // Вопросы территориального развития. 2019. № 2 (47). С. 1–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-xxi-veka-vs-obrazovanie-xxi-veka/viewer> (дата обращения: 17.11.2023).
20. *Обухов, А. С.* Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира / А. С. Обухов // Исследователь/Researcher. 2019. № 1–2 (25–26). С. 10–21. Текст: непосредственный.

21. *Регуш, Л. А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 352 с. Текст: непосредственный.

22. *Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова, Т. Д. Буковой, В. С. Третьякова; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой.* Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 142 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6> (дата обращения: 17.11.2023). Текст: электронный.

23. *Трапезникова, А. В.* Транспрофессионализм как компетенция: содержание понятия / А. В. Трапезникова, С. А. Литвина. Текст: непосредственный // Психология в современном мире: сборник статей Международной научно-практической конференции, Москва, 28 апреля 2017 г. Москва: Моск. гос. ун-т дизайна и технологии, 2017. С. 146–148.

24. *Третьякова, В. С.* Транспрофессионализм: проблемы и пути решения / В. С. Третьякова. Текст: электронный // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Нижний Тагил, 29 января 2019 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. С. 287–290. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/28584> (дата обращения: 17.11.2023).

25. *Федоров, В. А.* Опережающее профессионально-педагогическое образование: аспект научного обеспечения / В. А. Федоров. Текст: электронный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. Т. 1. С. 21–25. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/4877> (дата обращения: 27.10.2023).

26. *Хижная, А. В.* Развитие SOFT SKILLS («гибких навыков») для успешной карьеры выпускников / А. В. Хижная, Н. В. Быстрова, Е. Н. Шарыгина. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2019. Вып. 65, ч. 2. С. 261–264.

27. *Чупина, В. А.* Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии / В. А. Чупина, О. А. Федоренко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 200 с. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/28004> (дата обращения: 17.11.2023). Текст: электронный.

28. *Чупина, В. А.* Готовность магистрантов-дизайнеров к самообразовательной деятельности в контексте транспрофессионализма / В. А. Чупина, Т. И. Банникова. Текст: электронный // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10, № 3 (41). С. 10–15. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-3-10-15>.

29. *Ялалов, Ф. Г.* Профессиональная многомерность / Ф. Г. Ялалов. Казань: Центр инновац. технологий, 2013. 179 с. Текст: непосредственный.

30. *Barr, H.* Interprofessionaleducation / H. Barr. NewYork; London: JohnWiley&Sons, 2002. 47 p. Text: direct.

31. *Warneke, D.* Aktionsforschung und Praxisbezug in der Darf-Lehrerausbildung / D. Warneke. Kassel: Kassel University Press, 2007. 599 s. Text: direct.

32. *Harden, R. M.* Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective / R. M. Harden. Text: direct // *Medical Teacher*. 1998. Vol. 20. P. 409–416.

33. *Horsburgh, M.* Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning / M. Horsburgh, R. Lamdin, E. Williamson. Text: electronic // *Medical Education*. 2001. Vol. 35. P. 876–883. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00959.x>.

34. *Perkin, G.* *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World* / G. Perkin. London: Routledge, 1996. 272 p. <https://doi.org/10.4324/9780203439357>. Text: electronic.

35. *Pietsch, S.* *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung* / S. Pietsch. Kassel: Kassel University Press, 2010. 294 s. Text: direct.

36. *Powell, J.* Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism / J. Powell, A. Pickard. Text: electronic // 30 th Annual Conference ATEE, Amsterdam, 22–26 October 2005. Amsterdam, 2005. P. 417–421. A. URL: http://www.atee2005.nl/download/papers/08_bb.pdf (date of access: 20.10.2023).

Глава 5. МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

5.1. Многоуровневая система «акме»

Профессиональная деятельность представляет собой самую значимую, активную и протяженную по времени часть жизни, поэтому проблемы профессионального роста и развития человека в профессиональной сфере являются центральными для акмеологии. Акмеология изучает развитие зрелого человека на пути к достижению вершин мастерства в профессиональной деятельности. В зависимости от сферы профессиональной деятельности выделяют различные направления акмеологии, в каждом из которых исследуется специфика достижения вершин профессионализма, свойственная для конкретного вида деятельности, ее «акмеологические инварианты». Например, педагогическая акмеология рассматривает профессионализм личности и деятельности педагога, в акмеологии управления центральной проблемой становится профессионализм руководителя, как субъекта управленческой деятельности. В акмеологии менеджмента разрабатывается культура управления, организационное поведение. Развивается акмеология ноосферы, медицинская, юридическая акмеология.

Учеными исследуются как общие для всех профессий, так и различные аспекты профессионализма:

- психические функции, здоровье человека, черты характера и личностные качества;
- факторы, ускоряющие (тормозящие) профессиональное развитие специалиста;
- динамика прогрессивного (регрессивного) развития;
- развитие творческого потенциала, способностей и таланта;
- условия и значимые обстоятельства от которых зависит достижение «акме»;
- возможности самореализации;
- профессиональные качества, особенности профессионального поведения;
- поведение вне сферы профессиональной деятельности;

- проектирование профессионально-личностных траекторий;
- возможности нравственного воспитания;
- тьюторское сопровождение процессов становления акме.

К изучению различных аспектов профессионализма и проблем личностно-профессионального развития обращались многие отечественные ученые: Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева, Н. А. Рыбников и др.

Актуальность акмеологии в настоящее время вызвана необходимостью осуществления профессиональной деятельности в условиях глобальных техногенных, экологических, социальных изменений. Многие факторы (высокие темпы обновления технологий, экономические основания труда, организационная структура производства и др.) требуют непрерывного образования, развития и саморазвития специалиста. Расширяется и предметное поле акмеологии.

В узком понимании предметом акмеологии является субъект труда – зрелая личность на этапе активной трудовой деятельности, которая реализуется в профессии и творчески совершенствуется на пути к достижению профессиональных вершин. Акме в данном случае понимается как итог поступательного профессионального развития, достижение пиковой точки развития.

Поступательное профессиональное развитие предполагает стремление к качественному труду и достижению результатов труда (количественных, качественных). Поступательное профессиональное развитие предполагает не только обретение профессионального (технического) мастерства, но и «развитие личностно-профессиональных качеств» (В.А. Сластенин), обретение «профессиональной развитости» (А.А. Деркач). Процесс приобретения профессиональных знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств сопровождается изменением личности, формированием в структуре ее психики новообразований, отражающих положительную динамику развития личности в профессиональном пространстве. Приоритетными для исследования становятся стадийно-возрастное, образовательное, творческое, культурно-ценностное, рефлексивное направления профессионального развития, а не только овладение профессиональными приемами. «От значимых для данной профессии знаний, умений, навыков

и черт личности акцент смещается в сторону профессионального потенциала» [36].

Внимание исследователей привлекают характеристики профессиональной деятельности на высоких уровнях профессионального развития. Для определения высокого профессионализма издавна используются понятия: «мастерской», «опытный» «умелый», «сведущий», «знающий». Среди множества характеристик профессионализма выделяют внешние и внутренние показатели деятельности. К внешним показателям деятельности относятся «продуктивность, эффективность, креативность» [1], «стабильность, надежность, результативность» [22]; внутренними показателями являются «состояния профессионала, его саморегуляция, удовлетворенность трудом, высокая мотивация достижений» [35]. В ряде работ выделены наиболее значимые личностные качества, выступающие детерминантами высоких профессиональных достижений, такие как «сила, решительность, развитая антиципация (прогнозирование ситуаций), самостоятельность, успешность и ответственность, интуиция, умение выработать стратегии достижения, выстраивать успешную коммуникацию» [3; 13; 25, 33]. Многие исследователи подчеркивают, что достижению высоких результатов способствуют высокая работоспособность, энтузиазм, внутренняя свобода, постоянное стремление к профессиональному росту, самосовершенствованию и развитию себя [24; 32; 41].

Работы ученых свидетельствуют о том, что основа высоких достижений выражается в творческих способностях, оптимизме, вере в успех, специфической мотивации. Именно высокая мотивация достижения, стремление к успеху определяют незаурядные результаты деятельности. Психологические предпосылки высоких достижений, конечно, не являются единственными. Исследователи обращаются и к другим аспектам профессионализма, например, «связанным со структурой занятости региона, с организацией и функционированием производства (структурно-функциональный аспект), с дифференциацией и социальным контролем деятельности людей, встраиванием общения (коммуникации), в основе которого лежит взаимопонимание (ценностно-нормативный аспект)» [12].

На пути к вершинам профессионального роста отмечаются и барьеры, основными из которых являются: боязнь нового, уязвимость, неуверенность в себе, страх ошибиться, недостаточные умения и навыки,

слабый потенциал, недостаток поддержки, нежелание сменить условия. «Барьеры сопровождаются непродолжительными периодами кардинальной перестройки профессионального сознания, вызывающими изменение вектора профессионального развития» [11]. Критические периоды характеризуются сменой ведущей деятельности, темпа развития, внутренней растерянностью, метаниями, переоценкой самого себя или других. Это фаза дезорганизации, перестройки психики человека, формирования ее новой целостности [18].

Полнота самореализации личности в профессии выражается через понятия «компетентность», «профессионализм», «суперпрофессионализм», «полипрофессионализм», «транспрофессионализм».

Профессионализм понимается как приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций (компетентность); в другом понимании – это высокий уровень умений, соответствующий уровню сложности выполнения задач. И в том и в другом случае речь идет о монопрофессиональной подготовке. В настоящее время к профессионалам предъявляют высокие требования: профессионал должен уметь строить процессы не только функционирования, но и развития своей деятельности. «Профессионал должен развивать свою деятельность в условиях постоянно меняющейся объективной реальности, он должен успевать за высокими темпами развития жизни и опережать его» [11].

Суперпрофессионализм понимается как период расцвета профессиональной деятельности, характеризующийся высокими достижениями и значительными творческими успехами. В ряде исследований подчеркивается, что на определенном этапе профессионал начинает развивать саму профессиональную деятельность, проектировать ее среду или даже создавать новую профессию. На этом этапе «человек становится творцом и выходит «за пределы профессии», обогащая ее своим личным вкладом» [29].

Полипрофессионализм предполагает глубокое и основательное освоение нескольких, родственных профессий, относящихся к одной профессиональной группе. Многие исследователи понимают под полипрофессионализмом интегративную характеристику субъекта профессиональной деятельности, отражающую его способность и готовность к осуществлению смежных видов деятельности.

«Полипрофессионализм отличается параллельностью и синхронностью освоения профессий: компетенции из одной профессии используются для освоения другой профессии, благодаря чему расширяется область профессиональной деятельности. В традиционном понимании это «количественный» профессионализм» [21].

Транспрофессионализм предполагает освоение нескольких принципиально отличных друг от друга профессий. В этом случае освоение второй, далекой от первой профессии, порождает ценный «опыт разницы», что позволяет говорить о готовности такого работника действовать в неопределенных условиях современности и гарантиях занятости. «Ведь дело не только и не столько в расширении диапазона профессиональных возможностей, сколько в готовности выходить за рамки сформировавшихся в процессе профессиональной подготовки стереотипов...» [21]. Можно предположить, что при встрече с «очередной новизной, не вписывающейся в сформировавшиеся ранее стереотипы» поможет опыт освоения не родственных специальностей. «Нормой профессиональной жизни такого работника будет образование, в том числе профессиональное на протяжении всей жизни (непрерывное профессиональное образование)», это «качественный профессионализм», «подлинно опережающий – во имя ... опыта разницы профессионализм» [21].

Таким образом, акме, понимаемое как вершина профессионального развития, направляет развитие субъектов профессиональной деятельности на процессуально-технологические и предметные результаты труда, на освоение способов деятельности и норм профессиональной жизни, на регуляцию и нормативно-оценочное сопровождение профессиональной деятельности, изменяющиеся под влиянием объективной реальности. Процесс профессионального развития, отождествляемый в 1990-х гг. с процессом восхождения человека к профессионализму, смещается в сторону иного профессионализма, понимаемого как «опережающий» «радикальный гетерогенный полипрофессионализм», «транспрофессионализм» [19; 21; 36].

В понятие «человек» включается организм и личность, так как развитию подвержена не только природная структура, но и социальная сущность человека. Понятие «развитие» по отношению к человеку часто понимается в его социальном смысле, характеризующем становление личности в социуме, в связи с чем выделяется второе направление

исследований поступательного развития человека. Оно нацеливает внимание ученых на изучение развития, источником которого является социальная действительность.

На уровне социальной действительности «акме» понимается как значимое событие в жизни человека, имеющее особое личностное и социальное значение. В качестве значимых событий исследователи рассматривают продвижение по служебной лестнице, карьерный успех, изменение социального статуса, ожидаемые оценки окружающих, общественное признание, завершение образования, создание семьи, рождение и воспитание детей и др. Исходным моментом «для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение определенного периода», по мнению Л.С. Выготского, служит «социальная ситуация развития» [9]. Она определяет «тот путь, следуя которому человек приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности... Под развитием в этом случае понимается сам процесс жизнедеятельности, пути и механизмы самореализации зрелой личности в социальном окружении» [9].

С позиций концепции жизненного пути рассматривали развитие личности Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцифирова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Ученые связывали развитие личности с обретением субъектности, собственной индивидуальности и самостоятельности в осуществлении жизненного пути. А.Н. Леонтьев рассматривал «системное» качество человека, с этой точки зрения исследовал его место, позицию в системе, «которая есть система общественных связей, общений, которые открываются ему; то ради чего и как человек использует «врожденное ему и приобретенное им» [26].

Многие ученые отметили определяющее воздействие условий жизнедеятельности (системы образования, социально-экономических условий, семьи и др.) на становление и развитие личности. Например, Б.Ф. Ломов, говоря о влиянии социального на человека, отмечал важное значение «образа жизни определенного индивида» [28]. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский выделили «влияние феноменов надситуативной и ролевой активности» [31]. А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина рассматривали развитие и реализацию творческого потенциала человека как субъекта профессионального труда и целостной жизнедеятельности [15]. В широком понимании предметом акмеологии становятся закономерности, механизмы

и процессы прогрессивного развития человека как индивида, личности и индивидуальности. Полнота реализации личности в жизни выражается через понятия «самореализация», «самовыражение», «самоопределение».

Человеческий индивид – существо общественное, он может жить и формироваться как человек и личность только в общении с другими людьми, следовательно, обязательным условием самореализации субъекта в жизни является умение осознавать и соотносить свои возможности с социальными требованиями. В исследованиях ученых появляется нормативный компонент социального развития.

На необходимость «нормативности деятельности и поведения» указывали А. А. Деркач и В.Г. Зазыкин [14]. Н.В. Жукова полагает, что «человек принимает в свой внутренний мир ценности и нормы, установки и образцы поведения значимой для него группы людей и реализует их в своем поведении» [17].

Л.И. Анцыферова рассматривает жизнь человека как «развернутую во времени систему выборов... Вся жизнь человека представляет собой цепь переходов из одного жизненного мира в другой. Звеньями этой цепи являются непривычные обстоятельства и новые системы социальных связей, из материала которых он должен создать свой уникальный жизненный мир и овладеть новыми способами жизни» [4].

Б.Д. Эльконин определил нормативность как способность видеть свое поведение вне себя: «Субъект есть, бытийствует, когда выражен ... переход к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения своего поведения вне себя... Обнаружение и видение своего поведения «вне себя» требует перехода от «натуральной» к культурной форме социального общения» [43]. Л.С. Выготский выделяет в развитии социально-культурный компонент. Он включает в развитие не только освоение «заданных средств и действий с предметом, но и присвоение культурно-заданных отношений с другими людьми, овладение приемами владения собой, своей психической деятельностью, своим поведением» [8].

А.А. Вербицкий выделяет еще один компонент развития и называет его «человеческим измерением» в предметном действии. «Человеческое измерение» обуславливает дополнительные качества действия, порождает смысл действия для самого субъекта и других людей, актуально или опосредованно представленных в любой ситуации. Социальный компонент

действия превращает его в поступок, который одновременно обладает качеством предметности и социальности. Включенные в производство люди попадают в двойственную ситуацию: существует ситуация предметного действия, одновременно с ней разворачивается ситуация социального развития. Двойственность ситуации развития задает направленность как на отработку предметно-технологических действий, так и на установление морально-нравственных отношений» [7].

Особое место в социальном развитии занимают отношения, устанавливающиеся между человеком и его окружением. На определенных этапах развития, отмечает О.И. Щербакова, у человека проявляются «притязания, ориентированные не только на новые предметы, но и на новые отношения» [42]. Исследователь указывает на существование «вершинного свойства личности, целенаправленное формирование и развитие которого, начиная с детского возраста через всю сознательную жизнь, позволяет охватывать многие стороны жизнедеятельности человека [42]. Развитие «поведенческих умений» и свойств личности будущего специалиста, по ее мнению, «обеспечит адекватное поведение и конструктивное решение возникающих проблем в ситуациях межличностного общения и взаимодействия» [42].

Акцент в работах данного направления переносится на исследование малых групп, учебных и производственных коллективов, социальных институтов, объединяющих людей совместной деятельностью и общими целями, либо общностей, в которых отношения людей между собой и коммуникации выстраиваются на ценностных основаниях. Связь между индивидуальным личным и социальным, выстраиваемую на основе разделяемых ценностей Л.С. Выготский назвал «высшей формой социальности» [10]. Н.В. Жукова связывает «личностное развитие с общественными процессами и выделяет уровень «гражданской идентичности», формируемой на основе общественного познания, когда в сознании субъекта отражаются и обретают значимость общественные процессы, происходящие в конкретное культурно-историческое время в конкретном обществе» [17]. По мнению автора, такой уровень развития человека показывает, насколько он состоялся как гражданин. На этом уровне стремление к тому, чтобы разделить ценности других людей, выражается «в совпадении основной направленности субъективных

установок, позиций личности с общими тенденциями развития общества» [17].

Анализ исследовательских работ показывает, что обязательными условиями социального развития субъекта является умение соотносить свои действия с социальными требованиями и встраивать отношения с социальным окружением на основе морально-нравственных ценностей. Высшей точкой социального развития личности является потребность в действиях, направленных на максимальное достижение общественного блага в данных культурно-исторических условиях. Из отмеченного можно сделать следующий вывод: на социальном уровне «акме» выдвигает на передний план поведенческий, морально-нравственный и гражданский аспекты, которые предполагают выведение «самоопределяющегося» в жизни человека из узкого пространства эффективности и материального успеха в широкое в пространство культуры и ценностей. «Это культура ведет нас путем воздержания и самоограничения вплоть до самопожертвования, ...избавляя от разрушительных проявлений нашей человеческой природы» [38]. На этом уровне «акме» обращает человека к нормам поведения, задает «координату морали и нравственности» и понимается как ориентир социально-культурного развития.

Творческая активность является одной из насущных потребностей людей, демонстрирующих высокие достижения в различных областях (наука, литература, музыка, живопись, театр и др.). В исследовании творчества авторы отказываются от инструментальной трактовки человека и переходят от трактовки человеческого «Я» как «функции общества» к истолкованию его как «пневмы», «души». Отсюда следует особое внимание изучению творческого начала в человеке.

Среди качеств личности, определяющих творческую активность, ученые отмечают интерес к творчеству, способность к преобразованиям; критичность мышления, независимость суждений, компонент общей умственной одаренности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Я. Пономарев, А. Маслоу, К. Роджерс), стремление выйти за рамки нормативных требований и предписаний (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский). Для творческой личности характерен широкий кругозор в той области деятельности, в которой человек хочет сказать что-то новое, творческая личность обладает достаточной смелостью, способна «переступить черту», «выделиться на общем фоне» (А.С. Франц).

В основу сущностной характеристики творческого человека могут быть положены такие его свойства, как выраженная индивидуальность, сильные, напряженные стремления к самовыражению. Некоторые исследователи обращают внимание на повышенную эмоциональную чувствительность творчески одаренных людей. Веление чувств может во многом превосходить полномочия разума: ради занятий любимым делом утрачивается личная ответственность, ослабевает влияние общественных оценок под преобладающим воздействием эмоции над контролем разумом. Наоборот, контролируемые человеком эмоции являются показателем человеческого в человеке. Развитые и контролируемые эмоции приобретают значение центральных ориентиров в творчестве, которыми и характеризуется творческая личность. Стихийность эмоций требует обязательной регуляции и саморегуляции.

Творческая активность сопровождается определенным состоянием индивида, связанным с изменением психических реакций, повышением чувствительности к побочным образованиям мыслительного процесса, вызывает позитивные (или негативные) эмоции, чувства, наполняет энергией, воодушевляет людей. При этом «акме» как достигнутое состояние не является статичным, а отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью (А.А. Бодалев).

Суть занятий творчеством заключается «не только в способности «преодолевать стереотипы», создавать новое, но развивать эстетические чувства и формировать эмпатию – способность к чувствам и переживаниям, умение их помнить, сознательно вызывать и воплощать в произведении. Без запаса эмоциональных, звуковых, визуальных впечатлений человек вряд ли обнаружит «душу в своем теле», сможет ощутить ее эмоциональное наполнение. Любой творческий процесс, будь то слушание, исполнение, движение или чтение, связывает субъекта с созидающей силой – его душой. Это выход на новый уровень развития сознания, где восприятие художественного творчества является сочувствием и со-творчеством, что является показателем не только художественной, но и человеческой зрелости» [34].

Потенциальными творческими способностями обладают все люди, но проявлять, как и воспринимать творчество способно только специально подготовленное к этому сознание, овладевшее «культурным кодом». В психологическом механизме, формирующем восприятие появляется

особый механизм, влияющий на направленность эмоций, способствующий пробуждению и формированию индивидуальности. Например, неподготовленное к восприятию творчества сознание испытывает ощущение «потерянности» и «удрученности», которое охватывает человека в музее: собранные произведения искусства «обрушиваются» в несколько мгновений на ваши разум и чувства «бесчисленными часами, потраченными столькими мастерами на рисование и живопись». Под влиянием «этого бремени ... мы становимся поверхностными или делаемся эрудитами» [6]. По мере накопления опыта творческой деятельности (ее интерпретации, импровизации) формируется особая направленность личности на восприятие, воспроизведение или создание, распространение и сохранение художественно-эстетических ценностей.

Изучение факторов достижения вершин в творческой деятельности связано с исследованиями «стратегий жизни» (К.А. Абульханова-Славская [2]), способностей к созиданию и творчеству, осознаваемых как принятие на себя «труда и долга» (А.В. Костина [23]). Примеры служения делу жизни и высочайшей требовательности к качеству своего труда, почерпнутые из биографий великих людей, содержат «ключи» к изучению творчества. Некоторые исследователи, помимо понимания замысла художника и развития идеи, изучения отличительных черт характера и художественных способностей, указывают на необходимость анализа эмоций и переживаний, поскольку творческая личность, с одной стороны, выражает духовное направление эпохи, а с другой, – определяет специфику своего творения. Оценивая специфику этих психических феноменов, К.-Г. Юнг отметил важность эмоциональной функции и указал, что наука еще недостаточно изучает мир эмоций. Изучение эмоциональной сферы становится актуальным в связи с современным состоянием массовой культуры, предлагающей человеку на фоне монотонности занятий, ограниченного общения и неуверенности в завтрашнем дне кратковременные шоковые переживания.

Особую группу «акме» образует система духовных вершин. Значение слова «духовный» происходит от слова «дух» и означает «сознание, мышление, психические способности; начало, определяющее поведение, действия» [30]. Человек, с одной стороны, обладает биологическим началом, с другой стороны – духовным. Он обладает способностью к глубокому абстрактному мышлению, речи, обучаемости,

усвоению достижений культуры, высокому уровню общественной организации. Под духовной сферой понимают психическую сферу личности, которая представляет собой особую форму бытия сущего и обнаруживается только в моменты ее активности. Духовность человека – это его «отличительная «конституирующая» особенность, которая проявляется в способности преодолевать уровень своей «психофизически-организменной данности» и относиться к самому себе, осознавая свой субъективный внутренний мир как феномен идеальности человека» [37].

Дух является «внутренней энергией человека», направляющей его жизнедеятельность. Дух человека способен приносить в каждое отдельное наличное бытие переживание сопричастности всякому иному бытию, наполнять внутренний мир человека смыслом жизни. Понимание человеком направленности и смысла своей жизни имеют огромное значение для становления и развития личности. Духовные вершины воспринимаются личностью как обретение «жизненного смысла» [1], «лично-значимые смыслы» [35], как ценности, являющиеся «проекцией в будущее» и составляющие основу будущих достижений [5].

О.И. Щербакова связывает ценностно-смысловой аспект поведения с представлением «образа мира, как многоуровневой системы, включающей представления человека о мире, других людях, себе и своей деятельности» [42]. Причем сам образ, по мнению исследователя, представляет собой «совокупность непрерывно генерируемых гипотез разного уровня. К поверхностному уровню относятся перцептивные гипотезы, реализованные в тех или иных чувственных модальностях (зрительных, слуховых и др.). На глубинных уровнях образа мира гипотезы формулируются на языке значений и личностных смыслов» [42].

К.А. Абульханова-Славская рассматривала ценностный способ жизни личности, основанный на самоопределении по отношению к объективным условиям и обстоятельствам как потенциал развития и совокупность возможностей, как достижение самой жизни. Исследователь выделяет два основания для определения жизненных стратегий – «инициативу и ответственность» [2].

С.Л. Рубинштейн понимал под личностным развитием «реализацию индивидом своей потенциальной универсальности, бесконечности, становление Человека в Индивиде» [34].

На данном уровне «акме» представляет собой осознанность занимаемых субъектом позиций, связанных с опытом его деятельности и жизни, с верой в значимость и важность своего дела, представлениями о себе и возможными путями самореализации. Это уровень индивидуализации бытия человека, «трансцендирования внутрь», в глубины его смысловой, духовной жизни. На этом уровне человеком устраняется его природная простота: преодолевается инфантилизм, устраняется произвол поведения, обуздывается непосредственность желаний, побеждается суетность чувств. «Духовность является сущностным, системообразующим качеством человека, преобразующим все его природное начало, влияющим на все уровни его психического отражения... духовность можно определить как состояние расширения сознания, которое опережает возможности самоиндефикации субъекта» [20].

Духовность ассоциируется с важнейшими ценностными ориентирами, выделяющими человека из мира животного (свобода и ответственность, самореализация и творчество, вера, надежда, любовь и др.) *Свобода* – возможность поступать так, как хочется, возможность осуществлять свою добрую (злую) волю. Свобода неразрывно связана с ответственностью. *Ответственность* является показателем зрелости человек, наличия самосознания и совести. *Самореализация* – это процесс и результат воплощения человеком своего жизненного предназначения. Важнейшей формой самореализации выступает *творчество*. *Вера, надежда, любовь*. *Вера* выражается в твердой убежденности, несомненном доверии к чему-либо или к кому-либо. Объектом веры могут быть жизненные цели, смысл жизни, наступление важного события и др. *Надежда* связана с ожиданием наступления значимых событий, она придает энергии и сил, поддерживает желание осуществить желаемое. *Любовь* – представляет собой состояние безусловно положительного отношения человека к другому человеку, социальной группе, к предметам, явлениям, принципам жизни. Ценностные ориентиры направляют процесс духовного развития, способствуя наполнению жизни высшими смыслами. При отсутствии смысла жизни или невозможности самореализации в психике человека возникают новообразования, разрушающие ее. В терминах Л.И. Анцыферовой – это «выбор смерти, потеря вкуса к жизни. Возникает состояние «экзистенциального вакуума», проявляющееся в депрессии, апатии, потере интереса к жизни» [4].

Приведенные исследования подчеркивают особое значение ценностно-смыслового пространства в развитии личности. На совокупность идей о ценности человека и его духовного мира, способности к творчеству и самосовершенствованию опирается и методология акмеологии [16].

Духовные инварианты, проникая во внутренний мир, затрагивают мотивационную сферу человека и проявляются как внутренние побудительные причины, направляющие активное саморазвитие и реализацию творческого потенциала на путь прогрессивного развития. Влияние внешних и внутренних условий, самоопределение по отношению к ним преобразуют человека из объекта внешних воздействий в сознательного творца самого себя. Вектор прогрессивного развития и саморазвития такого человека направлен на «обретение интеллектуальных, моральных и нравственно-этических (духовных) образцов поведения и деятельности, которым человек следует в своем сознании и бытии» [7]. Такой человек «приумножает ценности культуры и жизни, улучшает окружающий мир, делает более счастливыми окружающих людей» [22].

Духовность человека проявляется в стремлении проделывать внутреннюю работу по нравственному совершенствованию себя на основе самосознания, самоопределения, свободного выбора. Она проявляется в способности человека ограничить свои личные интересы, соотнести себя с другими людьми, общим делом, природой и миром. Духовность обнаруживается в реализации высших принципов альтруизма и гуманизма.

На этическое сознание в своих исследованиях обращает внимание А.С. Франц, рассуждая о философских основаниях личности. Она указывает на двойственность этического сознания личности, обусловленную безусловной моралью (в собственном смысле этого слова) и ограниченной, обусловленной, прежде всего, социально-историческими условиями бытия, нравственностью. Автор считает, что мораль одна – она вечна, безусловна и человечна, а нравственность представляет собой некоторые отступления от морали, представленные в виде определенных норм и правил, предписываемых индивиду извне его социальной группой и обществом на определенном этапе культурно-исторического развития. Автор отмечает гуманный характер нравственности: «Вспомним, что нравственность – это прежде всего оберегающее отношение человека к окружающим людям и обществу в целом в процессе достижения

человеком утилитарных целей в любой сфере его жизнедеятельности. Именно оберегающий характер нравственности задает гуманистическую направленность самоутверждающейся личности в условиях конкуренции» [38]. Облагораживающее влияние нравственности на человека отмечает Н.К. Чапаев. «В процессе самоутверждения направляемый нравственными принципами человек сдерживает «раскручивание» своего собственного «Я», учитывает интересы других людей и признает существование иных субъектов многомерного мира. Такой человек понимает, что феномен многомерности не вмещается в рамки человеческого бытия и развивается не только для себя, и с ориентацией не только на себя» [40]. Высокие нравственные ориентиры являются источником духовного самосовершенствования человека, утверждения в нем гуманистических начал и являются основой воспитания личности.

Проблема духовности, ввиду ее сложности не прояснена окончательно. Духовность – это обобщенное понятие, отражающее ценности и смыслы высшего порядка и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому, материальному, природному существованию человека. Духовность является специфическим человеческим качеством, характеризующим ценностно-смысловую сферу внутреннего мира человека, задающую направленность его жизнедеятельности в соответствии с убеждениями и взглядами.

Отличительными чертами духовного человека являются уравновешенность, целостность, искренность, открытость другому «Я», гармония с самим собой и с миром. Человек высокой духовности проявляет качества по отношению к другим людям, такие как милосердие, доброта, сострадание, терпимость, справедливость, честность, ответственность. Важными качествами духовного человека являются альтруистичность поведения, его устремленность к добру, готовность к помощи ближнему.

Духовное начало присуще любому человеку как универсальная способность, которую нужно постоянно развивать. В процессе духовного развития происходит формирование системы ценностных ориентиров, которые наполняют жизнь высшими смыслами, «приподнимают» механическое, функциональное существование человека до духовного уровня. Ориентируясь на трансцендентные духовные ценности с учетом универсальной связи всех вещей и явлений и целесообразной деятельности

внутри этой связи, человек осуществляет осознанное «восхождение» к духовности, находит в своей жизни высшие смыслы.

Анализ научных исследований указывает на сложность изучаемого феномена и отражает разнообразие его теоретических интерпретаций. Понятие «акме» является многозначным и может быть представлено на нескольких уровнях: на уровне профессиональной деятельности – как высокий результат профессионального труда; в контексте жизнедеятельности – значимое событие или общественное признание; на уровне творчества – как творческое достижение; в духовной сфере – высокий духовный ориентир. Выделенные нами уровни, с одной стороны, достаточно автономны, с другой стороны, образуют интегративное единство. Многозначность понятия «акме» усиливается динамичной системой ценностей, моральных норм и нравственных моделей поведения, оказывающих непосредственное влияние на поступательное прогрессивное развитие субъекта на каждом из выделенных уровней.

Первый уровень (уровень профессиональной деятельности) обусловлен профессиональной средой и множеством подходов к пониманию профессионализма человека. Основное внимание направлено на технические аспекты, производительность, качество и материальные результаты труда. Сюда же относится и выстраивание производственных отношений, характеризующихся целесообразностью и необходимостью для производственного процесса. Саморазвитие заключается в развитии производственных способностей и реализации производственного потенциала человека.

Второй уровень (социально-культурный уровень) представлен окружающей социальной средой (образовательной, производственной, семейной, спортивной, культурно-развлекательной и др.), с конфликтующими и переплетающимися интересами, ценностями, культурными традициями, различными вариантами понимания социальных норм и нравственного поведения. Принадлежность к разным социальным группам, слоям, общностям создает условия для проявления «акме» как общего для социальной группы, так и своеобразного для каждого человека. Внимание человека направлено на качество выстраиваемых отношений. Усиливается его зависимость от общественного мнения: внимательная оценка окружающими поведения человека стимулирует формирование и развитие внутренней самооценки

его поступков. Саморазвитие заключается в приобщении к социально-культурным нормам, развитии коммуникативных способностей, реализации личностного потенциала в социуме.

Третий уровень (уровень творчества) определяется средой, в которой созданы условия для творческого развития субъекта. Создание или созерцание произведений искусства, участие в занятиях творчеством формируют у человека критерии восприятия мира прекрасного и влияют на ценностно-смысловую основу личной культуры субъекта. Человек, проявляющий себя в творчестве, создает новые образцы и идеалы, задает новые культурные нормы, которые, возможно, будут разделены и другими людьми. Созданию новых культурных норм в нем служит уже не столько социальное окружение, сколько творческое устремление. Саморазвитие заключается в приобщении к творчеству, развитии творческих способностей субъекта, реализации его личного творческого потенциала в искусстве, в работе, в быту.

Четвертый уровень (уровень духовности) представлен образцами духовной культуры, определяющими нравственную основу деятельности и поведения. Процессы развития и саморазвития построены на осознании и духовности. Внутренние образы духовной культуры, обретенные в процессе проживания конкретных жизненных ситуаций, становятся стержнем в личной культуре человека. Значимость «высоких ориентаций» действительно велика. Развитое чувство долга, ответственность за выполнение порученного дела, верность целям и многие другие ценности могли бы усовершенствовать деятельность работника любой сферы. На этом уровне ослабевает внутренняя зависимость человека от общественной оценки его поведения. Развитию человеческого «духа» служит религия, творчество, искусство, образование, воспитание.

Все четыре уровня связаны между собой. Системообразующим элементом является духовность, которая пронизывает все «предстоящие» уровни представленной иерархии. Духовность можно рассматривать как высший духовный уровень освоения мира человеком, который проявляется в гуманизации социальных отношений, возрастании оберегающего влияния нравственности и нравов, преодолении утилитарной мотивации в поведении людей.

Многоуровневая система акмеологических ориентиров направляет прогрессивное поступательное развитие субъекта не к пиковой, конечной

точке движения, а открывает многомерное пространство личностного развития, отодвигая его горизонты, предлагая человеку получить иной, еще не освоенный, более сложный уровень опыта. Отсюда и следует поступательное восходящее развитие: вместо максимально результативного роста по «экстремальной» траектории человек движется в бесконечно «расширяющемся» пространстве открывающихся возможностей и приобретения опыта. Качественные личностные изменения могут приводить к еще более интенсивному развитию. Согласно Л.И. Анцыферовой, развитие личности неразрывно связано с ее способностью «выйти за свои пределы, подняться над собой» [4]. В свою очередь, признание поступательного развития личности связано с принципом ее целостной организации. «Личность – всегда целостность, которая развивается, формируя в своей организации все новые и новые части, каждая из которых обладает качеством породившей ее целостности, подразумевает существование ранее выделившихся частей и несет в себе возникновение новых» [4]. Тем самым предполагается возможность целостно-многомерного рассмотрения сложных явлений, включения в единую систему компонентов различной «природы», в данном случае – производственной, социально-культурной, творческой и духовной.

Этим определяются сущностные признаки «многоуровневого» акме: поступательная прогрессивная направленность; динамичность, гибкость (проявляется в разных формах активности, усложнении или упрощении деятельности, развитии личностных приоритетов и взаимоотношений); изменчивость (связана со склонностью к постоянному уточнению замыслов во времени); неустойчивость (готовность к изменениям в момент выбора направления изменений); открытость следующему уровню развития; неравномерность (в силу разнообразия и неопределенности самой жизни); функциональность (мотивирующая, ориентационная, целеполагающая, смыслообразующая функции).

5.2. Принципы функционирования «акме»

«Акме» является важным смыслообразующим феноменом, влияющим на восприятие человеком окружающей действительности во всем многообразии предметов и явлений, личностных смыслов и значений.

Анализ категории «акме» и связанных с ним феноменов позволяет говорить о принципах его функционирования, таких как, *принцип расширения, принцип вариативности, принцип взаимопроникновения.*

Принцип расширения «акме» характеризуется включением изучаемого объекта во все новые системы связей и отношений: в пространстве такие связи образуют производственные и социально-культурные отношения; творческое самовыражение и духовная направленность; во времени – периоды взросления, интенсивного развития и достижения зрелости (интеллектуальной, социальной, профессиональной, эмоциональной, творческой, духовной и др.); в феноменологическом пространстве – установление взаимосвязей на уровне категорий и понятий, жизненных целей и планов, способов осмысления одного и того же явления, действия, поступка.

По мнению Д.А. Леонтьева, «более полное по сравнению с исходной ситуацией осознание смысловых связей определенного объекта, явления или действия с жизнедеятельностью субъекта в целом приводит к изменениям, которые по отношению к исходному смыслу выступают как его вербализация, а по отношению к предметному содержанию – как расширение контекста его осмысления» [27]. Расширенное осмысление объектов, явлений и действий может приводить к переосмыслению поверхностной или неадекватной оценки жизненного смысла (жизненного пути), сложившейся под влиянием сильных эмоций или воздействием сиюминутных факторов. Например, исходя из практических соображений, человек может оценить какое-либо событие как благоприятное, полезное для текущих нужд, но спустя какое-то время осознать его негативное значение в свете стратегических целей или иных жизненных ценностей, отличных от прагматических. Наоборот, событие, оцениваемое как неблагоприятное, может впоследствии подвергнуться переоценке с иного ценностного уровня и восприниматься как благоприятное.

Принцип вариативности «акме» проявляется в его многообразии. В психолого-педагогической литературе представлены различные модели «акме»: «вершинная» модель (рассматривает «акме» как точку совершенства); «многовершинные» модели (представляют «акме» как ту вершину жизнедеятельности, с которой открываются новые ориентиры развития); интенционально-динамические модели (отражают развитие человека по восходящей линии, раскрывают процессы максимального

роста). В «вершинных» моделях «акме» имеет смысл конечной или промежуточной точки развития, за которой возможно следует спад или переход от развития к регрессу. В интенционально-динамических моделях «акме» приобретает смысл как точка качественного скачка развития, характеристиками которого являются процессуальность, многовекторность, многомерность.

В нашем исследовании мы опирались на интенционально-динамическую модель «акме». Интенция – направленность сознания на некоторый образ желаемой реальности, фрагмент реальности как предмет желания. Изучение интенций направлено не только на результаты общественной практики, но и на истоки зарождения, становления и распространения образцов поведения, деятельности, общения и взаимодействия людей, как между собой, так и с элементами их жизненной среды.

Интенционально-динамическая модель предполагает возможность мысленно конструировать наши устремления и желания и двигаться в направлении их достижения. Начинается это движение с видения некоторой перспективы (возможности), путь к которой не определен. По мере продвижения к идеалу исходные позиции людей изменяются, уточняются, дополняются, создаются условия в которых происходит движение. Перспектива расширяется и наполняется новым смыслом, иначе говоря, конструируется. Поэтому движение к «акме» сопровождается постоянным изменением вариантов предполагаемой деятельности, соотношением планируемых и реализуемых действий, выбором средств достижения целей, которые в свою очередь, зависят от выбора приоритетных ценностей. Для осуществления осмысленного свободного выбора требуется большая информативность и разнообразие проявлений системы «личность» на новых уровнях развития, которые могут вовлекать человека.

Изменяя себя под влиянием динамичности происходящего, человек ориентируется на новые значения и смыслы, выбор которых сопряжен с влиянием разнообразных внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам чаще всего относят: природные предпосылки (одаренность, генетические задатки, склонности, творческие способности, темперамент); собственные интересы личности, потребности и установки; опыт (знания, умения, особенности профессионализации); выработанные качества (воля,

самостоятельность, ответственность, инициативность и др.); мотивацию к высокопродуктивной деятельности, удовлетворенность трудом; осознание своих способностей и возможностей, критическую оценку результатов своей деятельности (ее достоинств и недостатков); специфическую мотивацию к поступательному личностно-профессиональному развитию.

Под внешними факторами понимают: новые условия, складывающиеся в результате взаимодействия с другими людьми (родителями, друзьями, педагогами, сотрудниками предприятия, руководителями и др.), организационную структуру производственного предприятия или образовательного учреждения; особенности производственного или образовательного процесса; влияние политики, науки, культуры, техники и производства; требования профессии и общества, предъявляемые к человеку на определенном историческом этапе развития.

Многообразие внутренних и внешних факторов определяет особенности и отличия в понимании и восприятии одной и той же ситуации разными людьми, чем объясняется множество инвариантов порождаемых ими значений и смыслов.

Любая деятельность является результатом изменений во внешнем и внутреннем плане человека. Накопленный человеком опыт, взгляды, жизненные установки, индивидуальные особенности, эмоциональные состояния влияют на восприятие внешних воздействий, вызывают различные варианты отклика (от одобрения и принятия до полного отрицания и неприятия), отражаются на развитии личности, ее поведении, итогах обучения и воспитания. В силу индивидуальности внутреннего мира и разнообразия внешних контактов возникает разнообразие субъективных способов осмысления одного и того же явления или события; появляется способность индивидуального сознания интегрировать разные позиции (творческие, познавательные, научные) в коммуникациях с другими людьми. В силу многообразия форм, объектов, «идеалов» и событий внешнего мира и индивидуальности их субъективного (личностного) восприятия возможно бесконечное количество и качество сочетаний, которые наиболее ярко проявляются в творчестве, познании, культуре.

Принцип взаимопроникновения выражается как потребность в реакции на дифференцию, ведущую к расчленению целого (объекта,

явления) на множество уровней (подуровней). «Наличие уровней неминуемо порождает проблему их координации, управления процессом сближения и взаимопроникновения» [39].

Представленные в исследовании уровни «акме» (производственный, социально-культурный, творческий, духовный) взаимно дополняют друг друга и служат единым пространством для осмысления путей и способов самореализации целостного человека. Каждый уровень несет в себе свою систему ценностей, имеющих особое значение для человека в тот или иной период его жизни. «Акме» одного уровня может проникнуть в состав другого уровня, чем значительно усилит свое влияние на человека. «Акме» на разных уровнях может побуждать человека к одному определенному виду деятельности или разным видам активности.

Представление человека о профессионализме может тесно связываться с идеальными представлениями о себе и опираться на нравственные категории (долг, ответственность, совесть и др.). Ответственность на уровне профессионализма распространяется и на людей, и на изделия, ими созданные. Ответственность и стыд за некачественную работу появляется и перед конкретным заказчиком (покупателем) и перед самим собой (мастером). Профессиональная совесть, чувство долга, гордость за принадлежность к профессиональному цеху приводят к совестливой работе: от уровня нравственных категорий к качеству профессионального труда здесь переход самый прямой.

Проникновение творчества на уровень профессионализма может быть связано с сильным стремлением личности в творческом самовыражении. В своей родовой сущности вся человеческая деятельность может считаться творческой, за исключением стихийной, монотонной, механической. Творят не только художники и поэты, но и ученые, инженеры, врачи, предприниматели: элементы творчества могут присутствовать в любой деятельности. Профессия своими корнями уходит в призвание, «естественную склонность», настроенность души. В английском языке это фиксируется семантически: vocation переводится и как призвание (склонность), и как профессия, а в религиозных контекстах – и как божественное призвание. Связь уровня творчества с профессией взаимна: качественная работа, насыщенная коммуникация, профессиональное взаимодействие оказывают влияние на само творчество. В свою очередь творчество требует поддержки и поощрения

инновационных идей, а также положительной обратной связи от профессионального сообщества.

Взаимопроникновение уровней актуализируется в связи с возрастанием разнообразных рисков, вызванных безудержным творчеством в области науки, информационных, нано-, био- и когнитивных технологий. На границе социального уровня и уровня творчества появляется этическое напряжение: необдуманное внедрение научных разработок в человеческую жизнь, вмешательство в природу человека и изменение среды его существования может сильно навредить, как отдельному человеку, так и всему человечеству. Ученые всего мира обратили внимание на необходимость морального сдерживания творческого энтузиазма, подкрепленного верой в безграничные возможности науки. Сила научной мысли и размах воображения переплетаются с понятиями риск и ответственность. Социальная ответственность естественным образом «проникает» на уровень творчества и становится составляющей научной деятельности и ограничителем рискованной практики. Связь социального уровня с творчеством внешне проявляется в призывах к ограничению научных исследований и применении правового регулирования в областях деятельности, связанных с антропологическими рисками. Эта связь проявляется и в легитимизации прав человека на признание обществом своей индивидуальности. Внутренне эта связь действует на уровне моральных регулятивов ученого: как моральный субъект и субъект действия он осуществляет моральный контроль за проведением рискованных экспериментов, гуманизирует технологии, что не позволяет им вторгаться в жизнедеятельность человека с угрожающей мощью. Таким образом, нравственное развитие и потенциал нравственных качеств являются основой совершенствования человека, а новейшие технологии должны осуществляться с учетом морального контекста.

Наконец, «акме» может быть основанием приобщения субъекта к тем или иным социально-культурным общностям (малой группе, производственному коллективу, обществу в целом) с присущими им ценностями и отношениями. Общественные отношения – это всегда отношения между людьми, наделенными сознанием и волей. У всех вовлеченных в общественные отношения людей есть свой «внутренний мир», представленный индивидуально интернационализированными

ценностями культуры (или культур). Например, понимание профессионализма во внутреннем плане может быть связано с представлениями о разных видах культуры: «культура труда» (умственного, физического, инструментального), «культура качества», «межкультурный диалог». В диалоге отсутствует позиция преобладания, разговор участников происходит на равных. Подлинный диалог сопровождается попыткой понять собеседника, обменяться сложившимися ценностями и персональными мирами. Диалог предполагает уважительное и требовательное отношение ко всем участникам профессионального взаимодействия. Правила для таких отношений не задаются кем-то заранее, они устанавливаются и поддерживаются субъектами производства в самом труде. Между участниками производственного процесса устанавливается профессиональное взаимодействие и обнаруживается взаимопонимание, направленное, с одной стороны, на достижение целей производства, с другой стороны, – на обогащение смыслами социально-культурного общения (при наличии похожих смысловых ориентаций и социальных ожиданий). На основе ценностно-мировоззренческих представлений субъектов взаимодействия устанавливается зависимость между поступками как элементами поведения – возникает осмысленное действие. Таким образом, многоуровневое «акме» демонстрирует «проницаемость» границы между профессиональным и социально-культурным уровнем.

По мере расширения социальной группы и углубления коммуникации происходит переход от диалога к полилогу, устанавливается сближение разных культурных общностей, преодолеваются культурные различия. На социально-культурном уровне основные ценности и смыслы разделяются большинством участников коммуникации и приобретают универсальный характер.

Отметим, что анализ одного из выделенных принципов затрагивает все другие принципы, объединяющих многоуровневое «акме» в единую систему. Воздействуя на активность личности на разных уровнях, такое «акме» направляет ее развитие в целом. Актуализация «акме» на нескольких уровнях запускает механизм реализации всего потенциала личности, так как «более сложная система наделяет своим системным качеством формы психики, поведения, деятельности, возникшие на предшествующих уровнях. Чем полноценнее развиваются формы психики,

тем более богатые потенции создаются для последующего прогресса личности. Формируется новая целостность: человек становится творцом своей собственной жизни. Важно, чтобы он был подготовленным к саморазвитию, лучше знал и понимал себя, видел свои способности и таланты, избегал переоценки или недооценки своих возможностей» [18].

Основные принципы функционирования «акме» значительно расширяют возможности профессионального обучения и воспитания. В условиях динамичных общественных изменений выпускникам системы профессионального образования необходима способность к принятию своевременных ответственных решений, что предполагает наличие как профессионализма, так и высокого уровня культуры. Становится принципиально важным обладание конструктивным мышлением и развитыми способностями к проектированию будущего. Из этого следует, что в процессе профессионального образования особое значение приобретает не просто передача накопленных знаний, но формирование способностей к проектированию своего развития, ориентированного не только на практический, но и креативно-творческий подход к жизни; необходимо воспитание, опирающееся на потенциал духовно-нравственных качеств и стремление к постоянной самоорганизации и самосовершенствованию.

Библиографический список

1. *Алтухова, Е. В.* Основы акмеологии / Е. В. Алтухова. Воронеж: Воронеж. гос. аграр. ун-т им. Императора Петра I, 2011. 167 с. Текст: непосредственный.
2. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 301 с. Текст: непосредственный.
3. *Анисимов, О. С.* Креативная акмеология: учебно-методическое пособие / О. С. Анисимов; под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 2007. 274 с. Текст: непосредственный.
4. *Анцыферова, Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. 413 с. Текст: непосредственный.
5. *Бондырева, Е. Ю.* Акмеологические аспекты развития профессионализма у современного педагога высшей школы / Е. Ю. Бондырева, Т. Р. Сафиуллина, Э. Н. Нуриева. Текст: непосредственный // Инновационная наука. 2016. Т. 3, вып. 12. С. 42–47.

6. *Валери, П.* Об искусстве: сборник / П. Валери; предисл. А. А. Вишневского; коммент. и очерк В. Козового. 2-е изд. Москва: Искусство, 1993. 507 с. Текст: непосредственный.

7. *Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / А. А. Вербицкий, Е. Г. Трунова, В. Г. Калашников [и др.]; под науч. ред. А. А. Вербицкого.* Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. 413 с. Текст: непосредственный.

8. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика-пресс, 1996. 536 с. Текст: непосредственный.

9. *Выготский, Л. С.* Проблемы возраста / Л. С. Выготский. Текст: непосредственный // Собрание сочинений: в 6 томах / Л. С. Выготский; сост. М. Г. Ярошевский; вступ. ст. А. Н. Леонтьева. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4, ч. 2. С. 258–259.

10. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. Москва: Смысл: Эксмо, 2003. 1135 с. Текст: непосредственный.

11. *Глуханюк, Н. С.* Я в профессии и профессиональное я: результаты исследований / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 173 с. Текст: непосредственный.

12. *Гречко, П. К.* Онтометодологический дискурс современности: историческая продвинутость и ее вызовы / П. К. Гречко. Москва: URSS, 2015. 301 с. Текст: непосредственный.

13. *Деркач, А. А.* Самореализация – основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 2010. 224 с. Текст: непосредственный.

14. *Деркач, А. А.* Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с. Текст: непосредственный.

15. *Деркач, А. А.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. Москва: Рос. акад. упр., 1993. 168 с. Текст: непосредственный.

16. *Деркач, А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «Модек», 2004. 751 с. Текст: непосредственный.

17. *Жукова, Н. В.* Контексты в образовании субъекта / Н. В. Жукова. Москва: Моск. гос. гуманит. ун-т им. М. А. Шолохова, 2005. 84 с. Текст: непосредственный.

18. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 234 с. Текст: непосредственный.

19. *Зеер, Э. Ф.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Текст: электронный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28>.

20. *Ильичева, И. М.* Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней) / И. М. Ильичева. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «Модек», 2003. 205 с. Текст: непосредственный.
21. *Кислов, А. Г.* Об опережающем профессиональном образовании в условиях роста социально-экономической мобильности / А. Г. Кислов. Текст: электронный // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 1 (68). С. 80–88. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2017-1-80-88>.
22. *Князев, А. М.* Психолого-акмеологическое обеспечение в системе высшего образования / А. М. Князев; под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 2007. 126 с. Текст: непосредственный.
23. *Костина, А. В.* Массовая культура как феномен постиндустриального общества / А. В. Костина. Изд. 5-е. Москва: URSS, сор. 2010. 350 с. Текст: непосредственный.
24. *Кузьмина, Н. В.* Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. Санкт-Петербург [и др.]: Изд-во Рязан. обл. ин-та развития образования, 2008. 375 с. Текст: непосредственный.
25. *Лейфрид, Н. В.* Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения / Л. И. Дементий, Н. В. Лейфрид. Текст: непосредственный // Вестник Омского университета. 2012. № 3 (65). С. 289–295.
26. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1977. 304 с. Текст: непосредственный.
27. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2003. 486 с. Текст: непосредственный.
28. *Ломов, Б. Ф.* Системность в психологии: избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. 3-е изд. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Модек, 2011. 423 с. Текст: непосредственный.
29. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. 308 с. Текст: непосредственный.
30. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва: Мир и образование, 2015. 1376 с. Текст: непосредственный.
31. *Петровский, А. В.* Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва: ИНФРА-М, 1998. 525 с. Текст: непосредственный.
32. *Полозова, Т. А.* Акмеологические основы духовно-эстетического развития человека / Т. А. Полозова. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 2007. 160 с. Текст: непосредственный.
33. *Психология образования: современный вектор развития* / науч. ред. С. Б. Малых, Т. И. Тихомирова; отв. ред. И. А. Ершова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. 790 с. <https://doi.org/10.15826/B9785799631017>. Текст: электронный.

34. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн; послесл. К. А. Абульхановой-Славской, А. Н. Славской. Москва: Наука, 1997. 189 с. Текст: непосредственный.
35. *Ушаков, А. А.* Акмеологические основы высшего образования: учебно-методическое пособие / А. А. Ушаков. Краснодар: Кубан. гос. унт, 2019. 148 с. Текст: непосредственный.
36. *Федоров, В. А.* Опережающее профессионально-педагогическое образование: аспект научного обеспечения / В. А. Федоров. Текст: электронный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. Т. 1. С. 21–25. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/4877> (дата обращения: 27.10.2023).
37. *Франкл, В. Э.* Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990. 367 с. Текст: непосредственный.
38. *Франц, А. С.* Ценности отечественной нравственной культуры / А. С. Франц. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. 251 с. Текст: непосредственный.
39. *Чапаев, Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. 3-е изд., доп. и перераб. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 372 с. Текст: непосредственный.
40. *Чапаев, Н. К.* Философия и история образования / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина. Москва: Академия, 2013. 287 с. Текст: непосредственный.
41. *Шадриков, В. Д.* Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. Москва: Университетская книга, 2010. 319 с. Текст: непосредственный.
42. *Щербакова, О. И.* Формирование и развитие конфликтологической культуры специалиста в контекстном обучении / О. И. Щербакова. Текст: непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 3 (38). С. 15–19.
43. *Эльконин, Б. Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. Москва: Тривола, 1994. 167 с. Текст: непосредственный.

Глава 6. ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ КАК УСЛОВИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Современный мир в сфере физической культуры и спорта динамичен, мы можем наблюдать, как на рынке исчезают и, пусть реже, но вновь зарождаются организации фитнес-индустрии, которые вступают в конкурентную борьбу за клиента, поэтому руководителям необходимо использовать все преимущества действующей физкультурно-оздоровительной организации. Главный ресурс организации, одна из сторон, которая может стать сильнейшей, – это персонал, и, в том числе, тренерско-преподавательский состав, действия которых влияют на все процессы в организации, именно они могут своей качественной работой приносить прибыль физкультурно-оздоровительной организации. Отсюда следует, что потребность в профессиональном обучении для улучшения навыков, повышения знаний, развития умений и профессиональных компетенций фитнес-инструкторов, тренеров и иных работников возникает на сегодняшний день в организациях физкультурно-оздоровительной сферы и требует изменения подходов к профессиональному обучению персонала.

6.1. Методология профессионального обучения в условиях организации физкультурно-оздоровительной сферы

С каждым годом становится понятнее, что получение профессионального образования в юности не гарантирует человеку трудовой занятости и востребованности на рынке труда на протяжении всей трудовой биографии. Необходимость обновления образования обусловлена стремительным ростом науки и техники, применением инновационных технологий, цифровизацией общества.

Английский термин *lifelong learning* переведен на русский язык как непрерывное образование и подразумевает под собой процесс роста общего и профессионального образовательного потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов в соответствии с потребностями личности и общества.

Истоки понятия непрерывного образования, пожалуй, можно найти в трудах Платона и Аристотеля. Именно там встречается понятие *enkyklios paideia* – «гармонизированное образование», а также суждения о систематичности изложения материала, о возможности непрерывно продвигаться на пути обучения от одной сложности к другой. Позднее, в «Теории элементарного образования» И.Г. Песталоцци процесс обучения был разделен на элементы от простого к сложному, их освоение шло постепенно на протяжении длительного времени [18].

Термин «непрерывное образование» был впервые употреблен в 1968 году в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО. Научно обоснованная идея непрерывного образования с середины 70-х годов XX века во многих странах становится весьма популярной, получает дальнейшее развитие.

Система непрерывного образования опирается на традиционную систему образования, использует ее опыт при приоритете исследовательского, деятельного навыка перед навыком накопления и воспроизведения знаний. Необходимый опыт поиска и переработки информации, реализация полученных знаний на практике и в социуме на протяжении всего профессионального пути – в этом и есть идея непрерывного образования.

Структуру непрерывного образования (рисунок 1) можно представить состоящей из следующих элементов:

- образование на протяжении всей жизни (life-long learning education);
- образование взрослых (adult education);
- непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training).



Рисунок 1 – Структура непрерывного образования

Рассмотрим подробные элементы структуры непрерывного образования.

Первым элементом исследователи по проблеме организации непрерывного образования определяют *образование на протяжении всей жизни*. Данная концепция базируется на следующих принципах:

- обучение длиною в жизнь (lifelong learning);
- образование шириною в жизнь;
- самомотивация к обучению.

Принцип *обучения длиною в жизнь* предполагает такое обучение, продолжительность которого фактически равняется продолжительности жизни человека. Данный принцип подразумевает, что людям необходимо продолжать учиться не только в детстве и юности, нужно постоянно обновлять имеющиеся знания, получать новые умения и навыки, без которых не только профессиональная, но и общая жизнедеятельность качественно ухудшается.

Принцип *образования шириною в жизнь* подразумевает, что обучением должны быть охвачены различные стороны жизнедеятельности человека, не только его профессиональные навыки, но и другие виды деятельности, которые интересны и важны субъекту.

Принцип *самотивации к обучению* подразумевает, что человек самостоятельно и сознательно развивается и повышает уровень интеллектуальных знаний. Этот принцип влияет на возможность человека занять конкурентоспособную позицию на рынке труда. Внутренняя мотивация к обучению взрослого обучающегося является основой непрерывного обучения. Внешними мотивами возможно направить взрослого человека на обучение, однако осваивает учебную программу взрослый обучающийся самостоятельно, под влиянием внутренних мотивов и саморегуляции.

Вторым и, по всей видимости, основным элементом структуры непрерывного образования будет *образование взрослых*. Когда речь идет об образовании взрослого населения, следует учитывать отличия от обучения молодого поколения. Взрослые уже имеют опыт образовательной деятельности, а также профессиональный и социальный опыт, следовательно, их запросы более конкретны и прагматичны. Кроме того, образование взрослых имеет особые требования к организации обучения (временные рамки, необходимость совмещать работу и учебу).

Во второй половине XX в. проведены исследования различных аспектов образования взрослых: организационных, философских, социологических, социально-психологических. Исследователи рассматривали обучение взрослых в рамках педагогики, называя особенности обучения взрослых «педагогикой взрослых», андрагогикой. Концепция о том, что дети и взрослые учатся по-разному, была представлена М. Ноулзом в США в начале 1970-х гг. В отечественной научной литературе к проблеме обучения взрослых впервые обратились Б.М. Бим-Бад и С.Г. Вершловский, более подробный анализ становления андрагогики дал С.И. Змеев [10].

Основное положение андрагогики, в отличие от традиционной педагогики, заключается в том, что ведущую роль в процессе обучения взрослых играет не обучающий, а обучающийся. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении, систематизации, формализации личного опыта последнего, корректировке и пополнении его знаний. К особенностям обучения взрослых ряд авторов относит наличие собственного опыта, знаний, в том числе, и негативных; желание овладеть практически-применимыми знаниями, навыками для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретных целей; предпочтение обучению только у профессионалов и в комфортной атмосфере.

Третий структурный элемент – собственно *непрерывное профессиональное образование*.

В процессе профессиональной деятельности человек постоянно пополняет запас знаний и навыков, повышает квалификацию, проходит профессиональную переподготовку, переобучение и дообучение для получения профессионально актуальных знаний и умений. В самой основе профессиональной подготовки заложен принцип непрерывности. Цели непрерывного профессионального образования заключаются в укреплении способности адаптироваться к преобразованиям, происходящим в профессиональной жизни, а также в экономике, культуре и идеологии общества в целом.

Непрерывное профессиональное образование может быть:

- *систематическим* – обучение без длительных перерывов;

- *периодическим* – регулярное обучение через более длительные промежутки времени или перерывы, обусловленные особенностями производственной деятельности;
- *эпизодическим* – обучение по необходимости, в связи с изменением места работы (социального статуса), а также для удовлетворения личных потребностей, в том числе обучение профессиональным навыкам для целей, не связанных с профессиональной деятельностью (рисунок 2).



Рисунок 2 – Развернутая структура непрерывного образования

В своей работе по проблеме обучения взрослых М. Ноулз [13] определяет семь условий практической реализации успешного процесса обучения взрослых:

- формирование климата, способствующего успешному обучению взрослых;
- создание организационной структуры для совместного с обучающимися планирования учебного процесса;
- определение потребностей взрослых в обучении;
- формирование направлений и целей обучения;
- разработка и развитие адекватных учебных планов;
- адекватные технологии осуществления непосредственной обучающей деятельности;
- оценка достигнутых результатов и определение новых потребностей в обучении.

Конкретизируя перечисленные условия, мы можем сформулировать комплекс действий, способствующих результативному обучению. Из теоретических положений андрагогики следует, что обучать надо тех, кто хочет учиться, у кого есть внутренняя потребность к обучению [17]. Практика показывает, что потребность в обучении возникает при вполне определенных обстоятельствах:

- у сотрудника есть желание и возможность сделать карьеру;
- появились новые или усложнились уже выполняемые задачи, функции (например, сотрудник фитнес-центра был занят только на групповых оздоравливающих программах для взрослых, а теперь готов работать на детских направлениях и индивидуально);
- возросли требования со стороны руководителя (например, актуальными стали такие качества, как инициатива, изобретательность, креативность в продвижении фитнес-продукта);
- возникла отрицательная обратная связь (рекламации, жалобы, претензии);
- произошло изменение технологий (например, для учета клиентов фитнес-центра в работе была программа 1С, решили внедрить SAP; в фитнес-центре обновили оборудование, например, заменили велотренажеры на сайклы);
- преподаватель (тренер, тьютор) заслуживает доверия, вызывает интерес и любопытство (опыт, достижения), желание обучиться новому.

Со стороны руководителя потребность в обучении сотрудников надо не только диагностировать, но и формировать. Однако делать это нужно не через использование отчетов или показателей премирования. Непосредственный руководитель должен объяснять своим подчиненным необходимость и целесообразность обучения. Взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, изучить необходимо. Соответственно, организаторы обучения должны предлагать такие образовательные программы, которые отвечают интересам сотрудников [30]. Другими словами, обучение должно быть не для галочки, премирования или обязательным, но формальным пунктом трудового договора, а осознанным со стороны сотрудника, и необходимым для решения производственных задач, по мнению руководителя или предпринимателя.

Осознание необходимости обучения возникает в следующих случаях:

- тема обучающей программы важна, актуальна для исполнения функций, без получения новых знаний невозможна профессиональная деятельность фитнес-инструктора или тренера на новом оборудовании, по новым программам, при изменении технологий (например, технология проведения тренировок в онлайн-формате);

- руководитель своим авторитетом убедил сотрудника (фитнес-инструктора или тренера) в необходимости освоения новых навыков или получения новых знаний для более эффективной трудовой деятельности;

- сотрудник честолюбив, стремится учиться "на перспективу", для применения новых знаний на более высокой должности или для расширения клиентуры занимающихся;

- излагаемый опыт, методики применимы в организации, то есть они соответствуют внешним и внутренним факторам;

- для удержания клиентов требуются новые навыки;

- тренинг не предполагает традиционного изложения теории (определение сущностей, четкие классификации и т.п.), а разбираемые в процессе обучения ситуации или деловые игры носят практико-ориентированный характер, то есть кейсы реальны и их решения применимы в профессиональной деятельности фитнес-инструктора или тренера.

Таким образом, если в физкультурно-оздоровительной организации нет объективных внешних и внутренних условий для применения новых знаний и навыков, то обучение будет малопродуктивным. Отсюда следует вывод, что организаторы обучения (а это, как правило, руководители физкультурно-оздоровительной организации совместно с представителями обучающей организации) должны тщательно отбирать программы обучения, критически оценивать предлагаемые фитнес-инструкторам, тренерам, администраторам и иным специалистам примеры, технологии, методы обучения. Обучающиеся хотят знать, чем обучение поможет им сегодня или завтра. Если обучающая программа оторвана от реальной практики фитнес-индустрии, если материал не воспринимается как необходимый, он считается бессмысленным. Излагаемый в ходе обучения материал должен быть практико-ориентированным, современным, реальным для применения в конкретной профессиональной деятельности. Оценить программу обучения возможно методом наблюдения в ходе обучения: заинтересованные обучающиеся не пропускают организованные

занятия, добровольно делают записи, фиксируют новые знания, участвуют в активных видах обучения, стремятся применить новое знание непосредственно в профессиональной деятельности.

Эффективность обучения измерить чуть сложнее, так как необходимо определить критерии эффективности, они могут быть различными для каждой программы обучения, а также отдаленными по времени [35]. И все же эффективность программы обучения руководителем физкультурно-спортивной организации определяется по результату профессиональной деятельности. Для руководителя коммерческой физкультурно-оздоровительной организации (например, фитнес-центр) результатом программы обучения можно считать привлечение клиентов, получение дополнительной прибыли, создание имиджа как конкурентного преимущества, не упущенная выгода. Для руководителей некоммерческих организации критерием эффективности программ обучения может стать получение спортивных результатов, побед в соревнованиях, сохранность контингента, удовлетворенность занимающихся, а также иные критерии деятельности, определенные учредителями некоммерческой физкультурной или спортивной организации.

Таким образом, непрерывное образование в организациях физкультурно-оздоровительной сферы решает конкретные задачи профессиональной деятельности фитнес-инструкторов, тренеров, администраторов, иных специалистов и организации в целом для наиболее эффективного достижения цели, поставленной перед физкультурно-оздоровительной организацией. Непрерывное образование, на сегодняшний день, это одно из условий эффективной профессиональной деятельности в физкультурно-оздоровительной сфере. Заинтересованность в непрерывном образовании проявляют как работники, стремящиеся к профессиональному росту, материальному благополучию, признанию в профессиональной сфере, так и руководители, понимающие, что вложения в обучение персонала окупаются полученной прибылью и иными результатами деятельности физкультурно-оздоровительной организации.

Надо отметить, что определенный нами выше термин *непрерывное образование* в физкультурно-оздоровительной сфере не равнозначно термину *обучение персонала*. Существует достаточно большое количество определений обучения персонала. Давайте рассмотрим основные из них.

Так, определение А.Я. Кибанова гласит, что это целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способами общения под руководством опытных преподавателей, наставников, специалистов, руководителей [3]. М. Армстронг говорит, что обучение, имеющее определенную форму, систематическое изменение поведения через формирование новых навыков, которое происходит в результате получения образования, инструктажа, развития и планомерного практического опыта [2]. А.П. Егорошин в своих трудах отмечает, что обучение персонала – это обеспечение соответствия профессиональных знаний и умений работника современному уровню развития науки, техники и производству [8]. При этом М.И. Магура констатирует, что это важнейший инструмент, с помощью которого руководство получает возможность повышать потенциал человеческих ресурсов и оказывать влияние на формирование организационной культуры [14]. Классики менеджмента Крис Арджирис и Дональд Шон утверждают, что обучение персонала возникает тогда, когда члены организации действуют, как обучающиеся для организации агенты, реагируя на изменения внутри организации и в её окружении, обнаруживая и исправляя ошибки в теоретических схемах, используемых организацией и встраивая результаты своих исследований в индивидуальные умственные образы и распределенные представления организации [1].

При анализе подходов к определению понятия *обучение персонала* можно сделать вывод, что основная составляющая данного понятия – это получение работником (в скобках отметим, что контекстуальным синонимом могут выступить такие, как сотрудник, персонал, субъект трудовой или профессиональной деятельности, профессионал и другие синонимичные понятия) знаний, умений и навыков, а также формирование и развитие компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности и решения профессиональных задач в конкретной организации физкультурно-оздоровительной сферы.

Другими словами, обобщенное понятие обучения персонала – это целенаправленный и планомерный процесс приобретения сотрудниками знаний, умений, навыков и развитие компетенций, которые позволяют им успешно справляться с поставленными профессиональными задачами,

развивают их личностные качества, необходимые для профессиональной самореализации.

Обучение персонала в организации физкультурно-оздоровительной сферы регулируется федеральными законами Российской Федерации, нормативными актами министерств и ведомств, а также локальными нормативными актами конкретного предприятия.

Основными федеральными регуляторами обучения персонала физкультурно-оздоровительной организации являются:

- Федеральный закон "Трудовой кодекс Российской Федерации" от 30.12.2001 г. № 197-ФЗ;
- Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ;
- Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ.

Трудовой кодекс Российской Федерации содержит базовые положения по профессиональному образованию работников. Так, в статье 196, которая называется "Права и обязанности работодателя по подготовке и дополнительному профессиональному образованию работников, по направлению работников на прохождение независимой оценки квалификации", сказано, что работодатель определяет необходимость подготовки работников (профессиональное образование и профессиональное обучение) и дополнительного профессионального образования, а также направления работников на прохождение независимой оценки квалификации для собственных нужд, при этом осуществляет подготовку работников и дополнительное профессиональное образование работников, направление работников (с их письменного согласия) на прохождение независимой оценки квалификации работодателем на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором, а также определяет формы подготовки и дополнительного профессионального образования работников, перечень необходимых профессий и специальностей, в том числе для направления работников на прохождение независимой оценки квалификации, устанавливается работодателем с учетом мнения представительного органа работников.

Работодатель должен создавать работникам, проходящим подготовку, необходимые условия для совмещения работы с получением

образования, предоставлять гарантии, установленные трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными актами, трудовым договором. Руководитель обязан проводить профессиональное обучение или дополнительное профессиональное образование работников, если это является условием выполнения работниками определенных видов деятельности в случаях, предусмотренных федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Есть конкретные виды деятельности, условием выполнения которых является повышение квалификации работников по направлению работодателя. Соответствующая норма установлена в части 4 статьи 196 Трудового кодекса Российской Федерации, то есть работники определенных специальностей и занимающие определенные должности обязаны согласно законам, проходить повышение квалификации. К ним, например, относятся работники физической культуры и спорта.

Трудовой кодекс Российской Федерации акцентирует внимание на обязательном обучении. Так, в соответствии со статьей 212 обеспечение охраны труда возложено на работодателя. В частности, работодатель должен обеспечить обязательное обучение работников по охране труда, в том числе, обучение безопасным методам и приемам выполнения работ, обучение оказанию первой помощи при несчастных случаях на производстве, инструктаж по охране труда, стажировку на рабочем месте и проверку знаний требований охраны труда, безопасных методов и приемов выполнения работ. Согласно статье 225 Трудового кодекса Российской Федерации обучение по охране труда и проверку знания требований охраны труда должны проходить все работники, в том числе руководители организаций, а также работодатели - индивидуальные предприниматели. Порядок обучения устанавливается Правительством Российской Федерации с учетом мнения Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений. Обучение по охране труда, энергобезопасности иницируется руководителями подразделений, которые подают заявки на обучение в отдел обучения персонала. В некоторых компаниях эти службы самостоятельно (без участия отдела обучения) организуют обучение персонала.

Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" содержит главу 9 "Профессиональное обучение", в которой цель такого обучения сформулирована как "приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратнопрограммными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования" [27].

Законом выделяются следующие виды профессионального обучения: профессиональная подготовка работников; переподготовка работников; повышение квалификации работников.

Профессиональная подготовка работников предполагает первоначальное обучение новых сотрудников организации и поэтому обычно включает в себя теоретический курс, необходимый для освоения профессиональных навыков начальной квалификации, и собственно производственное обучение. Одна из задач профессиональной подготовки – общая ориентация (адаптация) работника, то есть предоставление каждому новому сотруднику общих сведений об организации и характере работ, входящих в зону его ответственности.

Переподготовка работников – это профессиональное обучение лиц, уже имеющих профессию рабочего (профессии рабочих) или должность служащего (должности служащих), в целях получения новой профессии рабочего или новой должности служащего с учетом потребностей производства, вида профессиональной деятельности.

Повышение квалификации работников – это профессиональное обучение лиц, уже имеющих профессию рабочего (профессии рабочих) или должность служащего (должности служащих), в целях последовательного совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков по имеющейся профессии рабочего или имеющейся должности служащего без повышения образовательного уровня. В результате повышения квалификации обеспечивается соответствие квалификации сотрудника новой технике и технологии, осуществляется подготовка его к повышению в должности.

Во второй главе в статье 27 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» уточняется принадлежность лица, проходящего спортивную подготовку, к организации, реализующей

дополнительные образовательные программы спортивной подготовки, определяется на основании распорядительного акта такой организации о приеме указанного лица на обучение по дополнительной образовательной программе спортивной подготовки на основании государственного (муниципального) задания за счет бюджетных ассигнований соответствующего бюджета бюджетной системы Российской Федерации или договора об оказании платных образовательных услуг [28].

По нормам российского законодательства все виды деятельности по развитию работников должны быть основаны на равных возможностях, без дискриминации по таким признакам, как национальность, возраст или пол.

Если законодательные акты Российской Федерации определяют принципы обучения персонала, то решения Правительства Российской Федерации устанавливают квалификационные требования к персоналу на разных должностях.

По своей форме обучение в организациях физкультурно-оздоровительной сферы может иметь различные виды и классифицироваться по разным критериям. Латинское слово *forma* означает "наружный вид", "внешнее очертание", то есть форма обучения означает внешнюю сторону организации обучения, которая связана с временем и местом обучения, с порядком его осуществления, количеством обучающихся. К организационным формам обучения можно отнести такие, как: групповое обучение; индивидуальное обучение; с отрывом от работы; без отрыва от работы; внутри фитнес-центра; вне фитнес-центра; формально-организованное обучение; неформальное обучение.

Рассмотрим некоторые формы обучения чуть подробнее. Групповое обучение – это обучение, в котором принимают участие целевые группы фитнес-центра. В ходе такого вида обучения возможно возникновение групповых эффектов, из-за которых поведение, мотивация и мышление обучающегося фитнес-инструктора, тренера, администратора существенно изменяются. Эти эффекты следует направлять в позитивное русло и использовать в процессе обучения. Индивидуальное обучение подразумевает, что фитнес-инструктор, тренер и иной сотрудник обучается по индивидуальной программе или обучается отдельно от остальных работников. При индивидуальном обучении обучающийся может вносить изменения в учебный процесс, участвовать в выборе метода обучения, при

этом получает более персонифицированные новые знания и навыки, более полно удовлетворяет свои конкретные потребности в обучении.

Внутреннее обучение персонала – предоставление услуг по обучению персонала силами самой организации. Оно в основном ориентировано на низовой персонал, специалистов и руководителей среднего звена. Основными формами внутреннего обучения являются: инструкторско-методические занятия; семинары и лекции; круглые столы и конференции; обзоры литературы; тренинги формирования навыков; ротация; коучинг; наставничество. Очевидны плюсы внутрифирменного обучения: практическая направленность обучения; учет специфики организации во всей совокупности; небольшие расходы на обучение; возможность контроля за ходом обучения. Однако внутрифирменное обучение имеет и свои минусы: отсутствие обмена опытом и информацией с работниками других организаций; отвлечение от обучения для выполнения текущих дел.

Внешнее обучение персонала осуществляется организациями, которые специализируются на предоставлении услуг по обучению персонала. Как правило, в таких организациях обучаются топ-менеджеры компаний и работники, которым нужны узкоспециальные знания или необходимо формальное подтверждение квалификации (сертификат, свидетельство, диплом). Существует несколько форм внешнего обучения: получение второго высшего образования; получение дополнительного высшего образования; переподготовка; курсы повышения квалификации; лекции и семинары; конференции; стажировки на родственных предприятиях, в том числе и за рубежом. Внешнее обучение имеет несомненные достоинства, поскольку сотрудники получают возможность: получить новую информацию и обменяться идеями; полностью отключиться от текущих дел; сделать сравнительный анализ процессов. Вместе с тем, у внешнего обучения есть свои минусы: отмечается меньшая практическая направленность; в меньшей степени или вообще не учитывается специфика организации, где работает сотрудник; внешнее обучение дороже внутреннего; сотрудники нередко воспринимают это обучение как дополнительный отпуск.

Мобильное дистанционное обучение (mobile learning, или m-learning) предполагает использование, во-первых, мобильных и портативных ИТ-устройств (карманные компьютеры, мобильные телефоны, ноутбуки,

планшетные ПК), во-вторых, интернета, в-третьих, специальных обучающих программ. Такое обучение обладает большим количеством достоинств: мобильные устройства могут быть использованы в любом месте, в любое время, в том числе дома, в поездке, в гостинице; мобильные телефоны, гаджеты и тому подобное привлекают молодых людей, которые не приемлют традиционных форм обучения; мобильные устройства позволяют пользователям пройти обучение в нерабочее время и создают условия для совместного обучения и взаимодействия работников.

Существует еще одна актуальная классификация: формальное обучение и неформальное обучение. Формальное обучение – это все те формы обучения, о которых шла речь выше, то есть это обучение в колледже или вузе, на курсах переподготовки, во время стажировки, в ходе семинаров и т.п. При формальном обучении сотрудник обязательно общается с преподавателем – с наставником, тренером, тьютором и т.п. Неформальное обучение – это получение информации и формирование навыков при помощи коллег, руководителя, а также книг, журналов, интернет-ресурсов (форумы, блоги, вики) и подобных источников по инициативе самого сотрудника при выполнении закрепленных за ним работ. Дефицит материальных, моральных и временных ресурсов взрослого человека, имеющего на иждивении детей, обязательные выплаты по кредитам, ипотеке и другие финансовые обязательства, обращает его внимание на профессиональное обучение в форме самообразования и в условиях производства. Обучение основам мастерства в профессиональной деятельности дает человеку социальную и финансовую защиту [30]. Субъекты труда организации физкультурно-оздоровительной сферы – с одной стороны, профессионал, имеющий опыт и испытывающий потребность в дополнительных человеческих ресурсах для выполнения производственных задач, и, с другой стороны, работник, не обладающий достаточным уровнем профессиональных компетенций, – вступают в учебно-профессиональный процесс для достижения определенных целей. Хотя неформальное обучение происходит по инициативе самих сотрудников, крупные компании организуют и поощряют самостоятельное развитие своего персонала.

Таким образом, обучение персонала – это одно из средств достижения целей организации. Добиться того, чтобы в физкультурно-оздоровительной организации работал персонал с нужными

компетенциями, можно не только через его обучение. Однако грамотный руководитель не умаляет значение обучения персонала, понимает, что непрерывное образование может стать ресурсом развития организации и одним из конкурентных преимуществ.

6.2. Профессиональное обучение в организациях фитнес-индустрии: проблемы и их решения на современном этапе

В современной России понятие фитнес знакомо практически каждому, оно стало привычным и общеупотребительным. Сложно представить, что 30 лет назад в России не было фитнес-индустрии в том виде, в каком она присутствует в экономике сейчас, а само слово *фитнес* удивляло и привлекало своей новизной.

Фитнес как понятие пришло к нам из английского языка, а как явление – из США и Европы после открытия «железного занавеса». Первый фитнес-клуб был открыт в Санкт-Петербурге в ноябре 1990 года, однако массово фитнес-индустрия в России начала развиваться только к концу 20 века, при этом стремительно захватывая рынок физкультурно-оздоровительных услуг по всей территории страны.

В разных источниках возможно найти различные определения понятия фитнес. Неоднозначность определения обусловлена, во-первых, размытостью перевода слова с английского языка. Если перевести буквально, то *fit* – «приспособленный», а суффикс – *ness* это суффикс действия, качества или состояния. Таким образом, при дословном переводе *fitness* – приспособливаться, соответствовать.

Однако дословный перевод не может считаться определением понятия, поэтому возникла необходимость более точного трактования. И здесь возникает вторая сложность. В русском языке традиционно существуют понятия *физическая культура*, *физическая подготовка*, *физическая активность*, и эти понятия по своей сути синонимичны понятию *фитнес*. Перед исследователями встала задача найти специфические отличия фитнеса от физической подготовки, физической активности и дать наиболее точное определение понятию.

Заметим здесь, что в русский язык слово фитнес пришло с двумя –с на конце, и несколько лет слово писалось так: *фитнесс*. При дальнейшей ассимиляции слова в языке удвоенное написание –сс не сохранилось, в

слове осталась одна буква с, и теперь нормативным написанием, закрепленным в словаре, считается *фитнес* [23].

Вернемся к определению понятия фитнес. В Оксфордском толковом словаре понятие *фитнес* соотносится с английским *to be fit* (*быть в форме*) и объединяет различные виды двигательной активности, косметические процедуры, правильное сбалансированное питание, при этом двигательная активность является основным содержанием понятия [32].

При анализе опубликованных исследований российских авторов, которые в своих работах касаются определения понятия фитнес и его специфических особенностей, можно отметить, что данное понятие так и не имеет единообразного трактования, четкой формулировки. Все исследователи сходятся на том, что существует необходимость научного обоснования фитнеса и введения его в отечественную науку как отдельной дисциплины.

На сегодняшний день можно найти более десятка определений фитнеса, каждый автор привносит в определение что-то свое, именно то, что считает субъективно важным.

Так, О.В. Сапожникова определяет *фитнес* как систему занятий физической культурой, включающей не только поддержание хорошей физической формы, но и интеллектуальное, эмоциональное, социальное и духовное начало [24].

С.В. Швец считает, что *фитнес* – это двигательная активность, базирующаяся на педагогических, гигиенических, методических и материально-технических элементах физической культуры, совокупность взаимодействия которых направлена на достижение человеком физического, психического и социального благополучия – здоровья [34].

В определении В.Е. Борилкевича *фитнес* – динамический многофакторный процесс, складывающийся из компонентов физического, психического, духовного и социального состояний [4].

В матрице определений (см. таблицу 1) можно увидеть общее в определении понятия фитнес, а именно: отношение к физической активности человека, совокупность состояний и результативность, направленная на улучшение жизнедеятельности человека.

Таблица 1 – Матрица подходов к определению понятия *фитнес*

Автор (группа авторов)	Определение	Год опубликования
---------------------------	-------------	----------------------

или источник		
Ю.В. Татура	Сбалансированное состояние оптимальных уровней силы, гибкости, контроля за весом тела, сердечно-сосудистых возможностей, позитивного физического и психического настроения, что позволяет человеку жить полноценно, быть свободным от контролируемых факторов риска и развить потенциальные физические способности.	2006
Эксперты Национального фитнес-сообщества	Физическая активность, которая предлагается в форме услуги и осуществляется в целях оздоровления, улучшения физического навыка и физического совершенствования, реализуемая в соответствии с разработанными программами тренировок, питания и поведения (стандартных и индивидуальных), в подготовленном для этого месте (фитнес-клуб, спортивные сооружения, природные парки и т.п.) с использованием специального оборудования при участии специалистов (тренеров, врачей, диетологов).	2010
О.Л. Иваненко	Совокупность мероприятий, обеспечивающих разностороннее физическое развитие человека, улучшение и формирование его здоровья, так и современная форма двигательной активности и ее отдельные критерии.	2007
В.Е. Борилкевич	Динамический многофакторный процесс, складывающийся из компонентов физического, психического, духовного и социального состояний.	2003
С.В. Швец	Двигательная активность, базирующаяся на педагогических, гигиенических, методических и материально-технических элементах физической культуры, совокупность взаимодействия которых направлена на достижение человеком физического, психического и социального благополучия – здоровья	2015
О.В. Сапожникова	Система занятий физической культурой, включающей не только поддержание хорошей физической формы, но и интеллектуальное, эмоциональное, социальное и духовное начало	2015
Т.Н. Шутова и др.	Инновационное направление оздоровительной физической культуры, совокупность передовых технологий, средств, методов, форм и	2017

	современного оборудования, способствующих оздоровлению, повышению физической работоспособности.	
--	---	--

Вид оздоровительной культуры, которая решает оздоровительные, воспитательные и образовательные задачи физического воспитания, а также формирует интерес и потребности к дополнительным занятиям в свободное время, воспринимается потенциальным потребителем как *фитнес-услуги*, реализуемые в определенных местах. Такие места получили название *фитнес-клуба, фитнес-зала, фитнес-центра*.

Фитнес-зал в своей структуре имеет зал (залы) для индивидуальных и групповых занятий физической активностью под руководством тренера или фитнес-инструктора.

Фитнес-клуб подразумевает комплекс, сочетающий зал, бассейн, кардиозону, сауну, зал для аэробных занятий, занятий йогой и иное сочетание специально приспособленных помещений для удовлетворения потребности населения в физической активности.

Фитнес-центр – это физкультурно-спортивные организации, целью деятельности которых является оказание гражданам услуг по физической подготовке и физическому развитию. Данное определение закреплено на законодательном государственном уровне в 2019 году 2 августа №303-ФЗ, и это определение теперь прописано в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» № 329-ФЗ в дополнительной статье [28]. Такие организации призваны организовывать работу по формированию здорового образа жизни граждан, создавать условия для сохранения и укрепления их физического здоровья, а также физического воспитания. При этом оговорено, что они могут быть членами общероссийских и международных спортивных объединений. Фитнес-центры могут устанавливать стандарты качества оказываемых услуг.

В выше указанной статье закона перечислены права и обязанности фитнес-центров и их объединений. Так, фитнес-центры имеют право на: организацию и оказание гражданам услуг по физической подготовке и физическому развитию; организацию и проведение официальных физкультурных или спортивных мероприятий; осуществление подготовки населения к выполнению нормативов испытаний (тестов) нормативов ГТО.

В числе обязанностей фитнес-центров есть такие, как создание

условий по оказанию гражданам услуг по физической подготовке и развитию, привлечение квалифицированных работников и обеспечение условий для повышения их квалификации, а также безвозмездное предоставление субъектам официального статистического учета первичных статистических и административных данных.

Не случайно потребовалось законодательно закрепить статус фитнес-центра, так как фитнес-индустрия на рынке услуг за 30 лет заняла свою нишу, предприятия фитнес-индустрии приносят прибыль владельцам и доходы в казну государства.

В 2019 году РБК опубликовали исследование рынка фитнес-услуг, в котором анализируются макроэкономические показатели, потребительские индексы, ключевые показатели российского рынка фитнес-услуг, динамика рынка, географическая структура, а также краткие результаты анкетирования фитнес-объектов. Ситуация на рынке фитнес услуг в 2019 году характеризовалась как стабильная, в стадии стагнации, без видимых причин к улучшению.

Мировые и российские мероприятия по предотвращению пандемии и нераспространению новой коронавирусной инфекции 2020-22 годах обрушила рынок фитнес-услуг из-за невозможности оказывать услуги населению в течение 4 месяцев 2020 года, и в течение последующих полутора лет часть ограничений были не сняты.

Потери клиентов даже после возвращения фитнес-центров к работе заметны, особенно в регионах. Часть клиентов остались на онлайн-платформах, нашли для себя преимущества занятий дома. Часть клиентов не вернулись по состоянию здоровья (болеют сами, контактные с заболевшими, находятся на карантине, перенесли вакцинацию, на фоне изоляции и стресса обострились хронические заболевания и т.д.). Есть клиенты, которые продолжают избегать социальных контактов, предпочитают их минимизировать, готовы заниматься на свежем воздухе, но не во всех фитнес-центрах есть подобные программы. Некоторых клиентов не устраивают дополнительные меры в фитнес-центрах: масочный режим, термометрия, предварительная запись, дистанция, санитайзеры и их обязательное использование. Клиенты, у которых на фоне ограничительных мероприятий снизились доходы, также отказываются от посещения фитнес-центров. И клиенты с низкой мотивацией к регулярным физическим занятиям после длительного

перерыва не могут вернуться в фитнес-залы для продолжения тренировочного процесса, откладывают посещение на потом.

Фитнес-центрам привлечь новых клиентов в сложившихся условиях достаточно сложно. В сегодняшних непростых для фитнес-индустрии условиях фитнес-центрам приходится менять *стратегию* деятельности, находить стратегические решения, направленные на выживание и сохранение бизнеса.

В этот же непростой период фитнес-центры столкнулись и с кадровой проблемой. Снижение клиентов ведет к снижению возможных заработков персонала фитнес-центров, и, как следствие, возникла текучесть кадров. Тренеры вынуждены искать дополнительный заработок в других фитнес-центрах, работая внешними совместителями, или совсем изменить род деятельности на более прибыльный с точки зрения доходов. На рынке труда найти квалифицированных фитнес-инструкторов и тренеров руководителю достаточно сложно, поэтому на возникающие вакансии готовы принять потенциальных тренеров, планируя их дообучение в самой организации. Так, перед предпринимателями в сфере фитнеса и руководителями фитнес-центров и иных физкультурно-оздоровительных организаций встает вопрос организации профессионального обучения при выполнении трудо-профессиональных обязательств, выработки новой стратегии управления, в основе которой лежит обучение персонала фитнес-центра.

Успешному развитию фитнес-индустрии в России пришлось пережить серьезный кризис, последствия которого будут заметны еще длительное время. Минимизировать потери для бизнеса возможно грамотной выработкой *стратегии управления*, учитывающей влияние на фитнес-организацию непредсказуемых внешних факторов, а также актуализирующей внутренние ресурсы и конкурентные преимущества организации в части профессионализма персонала. В 2020-22 году для всех организаций физкультурно-оздоровительной направленности, для всех фитнес-центров на первый план вышли проблемы, связанные с мерами по предотвращению распространения коронавирусной инфекции COVID-19, социально-экономическая ситуация, обострившаяся в 2022 году, то есть те внешние факторы, которые нельзя было предвидеть, и которые не поддаются внутреннему контролю, следовательно, появилась острая необходимость изменить стратегии управления организацией.

Само слово *стратегия* заимствовано из военной науки, где стратегия понимается как концепция достижения победы. Когда руководитель фитнес-центра или предприниматель в сфере фитнес-индустрии решает задачи по сохранению и развитию бизнеса в условиях негативного влияния внешней среды, выработка *стратегии обучения персонала* является скорее необходимостью, чем простым следованием привычным бизнес-действиям.

Среди всех свойств стратегии для стратегии обучения персонала как конкурентного преимущества в сложных социально-экономических условиях можно выделить следующие основные *признаки*:

- Стратегия обучения персонала фитнес-центра – это план организации обучения персонала, ориентир, направление развития через обучение, то есть руководство обучением персонала по разработанному плану.
- Стратегия обучения персонала фитнес-центра – это принцип поведения или следование некоторой модели поведения, доминантой в которой становится профессиональное обучение.
- Стратегия обучения персонала фитнес-центра – это позиция, в частности, позиционирование товара или услуги на рынке, оказываемой квалифицированным, то есть обученным, персоналом.
- Стратегия обучения персонала фитнес-центра – это перспектива, взгляд в будущее организации.
- Стратегия обучения персонала фитнес-центра – это прием, особый маневр, позволяющий обойти конкурентов.

Каждая организация физкультурно-оздоровительной сферы вне зависимости от формы регистрации и срока деятельности так или иначе рассматривает проблемы стратегического развития через обучение персонала [12]. Чем крупнее организация, тем большая необходимость разработки стратегических планов по обучению персонала и их реализации. Любая стратегия, в том числе, и стратегия обучения персонала, подвергается контролю со стороны разработчика. Из-за неопределенности и неточности расчетов стратегический проект может превратиться в пустую затею, неоправданное расходование финансовых, временных и иных ресурсов.

Стратегия обучения персонала фитнес-центра не должна содержать в себе взаимно несовместимых целей и приемов, она должна быть

последовательна в своей структуре. Гармоничная стратегия обучения персонала призвана обеспечить адаптивную реакцию на внешнюю среду и происходящие в ней изменения. Стратегия обучения персонала предоставляет возможность приобретения и поддержания конкурентных преимуществ в избранной сфере деятельности, в частности, в сфере оказания фитнес-услуг. Стратегия обучения персонала не должна предъявлять чрезмерные требования к ресурсам, в результате реализации стратегии обучения персонала у организации не должны возникать нерешаемые проблемы.

Стратегия обучения персонала в общих чертах отражает характер физкультурно-оздоровительной организации и ее отличительные особенности, она указывает руководству фитнес-центра общий курс развития в условиях динамичной внешней среды.

Управление изменениями – это всегда сложный процесс. Если раньше руководитель фитнес-центра имел кадровый выбор, предложения на рынке труда превышали спрос на кадры, и задача руководителя была – выбрать лучших тренеров, тренеров с именем, тренеров, на которых есть спрос у клиентов, то в сложившихся условиях перед руководителем стоит задача сохранить кадровый состав всеми имеющимися способами, привлечь новых специалистов и организовать их обучение на рабочем месте.

Каждая стратегия относится к определенному временному промежутку, за пределами которого она утрачивает свои положительные качества. Стратегия обучения персонала должна быть четко ограничена по времени, в период которого решаются вопросы кадрового голода фитнес-центра.

Единой, оптимальной для всех стратегии обучения персонала не существует. Что хорошо для одного фитнес-центра, для другой физкультурно-оздоровительной организации может оказаться разрушительным, так как разработанная стратегия обучения персонала не учла внутренние факторы организации.

Стратегия обучения персонала фитнес-центра отражает уникальность организации, ее отличительные особенности, ориентирует их работать как конкурентные преимущества.

Стратегическое управление при обучении персонала выражается в следующих пяти *функциях*:

- Планирование стратегии обучения персонала.
- Выполнение стратегических планов по реализации обучения.
- Координация действий по реализации стратегических задач.
- Мотивация на достижение стратегических решений.
- Контроль за процессом выполнения стратегии обучения персоналов.

Для того, чтобы создать стратегию обучения персонала, необходимо решить, как минимум, три задачи:

- Формулирование стратегического видения обучения.
- Установка целей обучения.
- Разработка стратегии обучения персонала.

Суть стратегии обучения персонала в фитнес-бизнесе состоит в том, чтобы выстроить достаточно сильную и потенциально гибкую позицию по обучению персонала, чтобы фитнес-центр достиг поставленных целей вопреки всем непредвиденным вмешательствам внешних сил [8].

Результатом стратегии обучения персонала можно считать создание конкурентных преимуществ на перспективу быстрее, чем конкуренты, за счет обученного персонала.

Как правило, в каждой достаточно крупной физкультурно-оздоровительной организации, в крупном фитнес-центре на различных уровнях существуют свои особые стратегии, которые связаны между собой, все они выстроены в определенную иерархическую систему. Рассмотрим некоторые практические направления реализации стратегии обучения персонала в фитнес-центре.

Обучение, развитие работников является важнейшим условием успешного функционирования любой организации [30]. Помимо прямого влияния на финансовые результаты посредством повышения уровня профессионального мастерства, капиталовложения в профессиональное развитие способствуют созданию благоприятного климата в фитнес-центре, повышают мотивацию сотрудников и их преданность организации, обеспечивает преемственность в управлении. Обучение естественно и необходимо человеку, но все же требует сознательных усилий, так как обучение – это не пассивная деятельность, человек должен активно трудиться в процессе обучения, прилагать сознательные усилия для освоения информации. Успешность обучения зависит от степени

трудности воспринимаемого материала: слишком легкий или за пределами трудный для усвоения материал снижает эффективность его восприятия. Только тогда, когда обучающийся прилагает достаточные усилия, учебный материал принимается полностью. В профессиональном обучении работников спортивно-оздоровительной сферы наиболее значимой становится практическая направленность. Теоретическая база важна для понимания и освоения практических умений. Новые знания должны быть связаны с жизнью и предшествующим опытом человека, и чем теснее эта связь, тем успешнее будут усвоены знания [29].

В любом процессе обучения можно выделить пять существенных элементов. Первые два элемента - разнообразие и ясность - связаны с действиями обучающего. Следующие два элемента - вовлеченность и успех - связаны с действиями обучающегося. Последний элемент – сходство - описывает отношения между обучающим и обучающимся. Вовлеченность обучающегося в процесс обучения – необходимое условие успешности освоения информации. Если обучающийся не принимает активного участия в процессе обучения, никакого обучения не будет. Фактически, чем более интерактивен процесс обучения, тем больше будут успехи обучающегося. При этом ситуация успеха в обучении – необходимое условие. Обучающий должен быть уверен, что его подопечный сможет успешно усвоить то, что преподается. Если взрослый человек в учебной деятельности попадает в ситуацию неуспеха, он может найти причины для отказа от обучения, и наоборот, ситуация успеха является мощным стимулом к продолжению обучения.

Основой организации процесса обучения персонала фитнес-центра становится проектирование учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда на основе индивидуальной программы обучения, преследующей индивидуальные, конкретные и достижимые цели обучения каждого обучающегося фитнес-инструктора, тренера и иного специалиста.

Учебно-профессиональное взаимодействие субъектов труда заключается в развитии компетенций сотрудника (тренера, инструктора, администратора), выполняющего профессиональные функции в реальных производственных условиях физкультурно-оздоровительной организации, фитнес-центра [30]. Обучающий и обучающийся вступают во взаимодействие для решения учебных и профессиональных задач, при этом роль обучающегося является активной, так как именно обучающийся

заинтересован как можно скорее и качественнее овладеть профессиональными знаниями и умениями, чтобы выполнять свои трудовые обязанности на более высоком уровне, а, следовательно, иметь более высокий доход. В фитнес-индустрии профессионализм оценивается материально, так как на профессионального и грамотного тренера у клиентов есть спрос, а значит, доход тренера возрастает.

Современным типом организации образовательной деятельности является проектно-технологический тип, который состоит в том, что продуктивная деятельность человека разбивается на отдельные завершённые циклы, которые называются *проектами*.

Проектирование, как особый вид мыслительной деятельности, основано на природном умении человека (в отличие от животного) мысленно создавать модели будущего и воплощать их в жизнь. Латинское слово «*projektus*» - «выброшенный вперед», «выступающий» - означает прототип, прообраз какого-либо вида деятельности. Каждое действие, совершаемое не импульсивно, а целенаправленно, осуществляется на основе прообраза, проекта.

Проектировочная деятельность в стратегическом смысле – пошаговое осуществление образа будущего, планирование от цели принципиально новой для организации деятельности, ограниченной по срокам и ресурсам. Таким образом можно определить проект как прагматическую направленность на результат, который достигается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. В результате решения практической проблемы мы имеем конкретный продукт, готовый к потреблению. При решении теоретической проблемы получаем конкретное решение, оформленное в информационном продукте. Человек перестает быть собственником идеи, отказывается от своего, частного, чтобы получить шанс натолкнуться на что-то другое, наполниться им, проявить его в своем творчестве.

Проектирование по объекту воздействия можно классифицировать на техническое или инженерное (проектирование вещей) и социальное (создание моделей общественных явлений, новых форм общественной жизни). В социальном проектировании отдельным блоком выделяется проектирование педагогическое.

Основное отличие педагогического (образовательного) проектирования заключается в его направленности не только на объект

проектирования, но и на субъекты (участников), и на сам процесс. Другими словами, педагогическое проектирование – способ инновационного преобразования педагогической действительности, оно основано на принципах прогностичности, пошаговости, нормирования, обратной связи, продуктивности, культурной аналогии.

Профессиональное обучение персонала фитнес-центра может быть представлено в виде образовательного проекта, в основе которого лежит учебно-профессиональное взаимодействие обучающего и обучающегося – потенциального фитнес-инструктора, тренера, администратора.

Алгоритм проектной деятельности руководителя фитнес-центра по разработке и внедрению образовательного проекта определен следующими шагами:

Выявление необходимости разработки образовательного проекта; определение ожидаемого результата; формулирование цели проекта. Результаты анализа потребностей работодателей к подготовке работников в режиме внутрипроизводственного обучения, анализа возможностей удовлетворения потребностей фитнес-центра в профессиональном обучении персонала, анализа образовательных предпочтений потенциальных фитнес-инструкторов, тренеров позволят определить ожидаемый результат проекта.

Постановка задач по реализации цели проекта; определение идей, способов достижения цели и решения задач; определение необходимых работ для достижения цели. Целеполагание один из самых значимых шагов проектирования. Пока руководитель не сформулирует цель внедрения образовательного проекта, не определит конкретные задачи, любая попытка обучения кадров будет спонтанной, инвестиции в реализацию проекта рискованными.

Разработка концепции проекта (совокупность основополагающих идей коллективной деятельности); прогнозирование результатов (ожидаемые положительные результаты, возможные риски, способы их компенсации). Структурно-функциональная модель учебно-профессионального взаимодействия [30], ее содержательное наполнение на этом этапе проектирования позволит наглядно представить весь механизм реализации образовательного проекта.

Определение участников проектной деятельности на этапе разработки и запуска проекта; формирование команды и распределение

функций; определение сроков исполнения. Руководителем образовательного проекта, как правило, является руководитель самого фитнес-центра. Функции обучающего субъекта могут выполняться не только руководителем, но и другим опытным профессионалом, в том числе, приглашенным из вне. Обучающийся субъект на этом шаге проектирования включается в работу как полноправный участник проекта.

Структурное планирование; установление деловых контактов; самоорганизация субъектов проектирования; соорганизация способов коллективного управления проектировочной деятельностью; заключение контрактов, ввод в действие системы управления. Деятельность участников образовательного проекта регламентируется и закрепляется документально. Договор ученичества или иная форма локальных актов определяет права и обязанности сторон.

Разработка содержания; организация выполнения работ; коммуникации и связи участников. На данном шаге возможно вновь опереться на разработанную структурно-функциональную модель, уже наполненную конкретным содержанием. Организация взаимодействия участников образовательного проекта в таком случае не будет стихийной, выполнение запланированного объема работ не потребует дополнительных ресурсов времени, коммуникации будут иметь продуктивный неконфликтный характер.

Апробация и экспериментальная проверка результатов деятельности; оценка и подведение промежуточных итогов; сопоставление цели с достигнутыми результатами; социализация результатов проектировочной деятельности (защита проекта). Достигнутые результаты используются в профессиональной деятельности, а также могут быть предъявлены внутри фитнес-центра или вне его. При успешном завершении образовательного проекта обучающийся субъект (фитнес-инструктор, тренер и иной специалист) имеет возможность подтвердить полученную квалификацию, сдав квалификационный экзамен в организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Поиск источников дополнительного финансирования продолжения проектировочной деятельности. Работодатель, самостоятельно инвестируя ресурсы в образовательный проект, получив положительный результат реализации проекта, может задуматься о дополнительных источниках финансирования, таких как предоставление условий для производственной

практики учащимся и студентам организаций, осуществляющих образовательную деятельность; получение государственной поддержки при реализации программ опережающего обучения для высвобождаемых работников.

Наращивание потенциала (перепланирование); отбор технологий и их тиражирование; укрепление структуры проекта; расширение социального партнерства; обучение коллег и партнеров.

Образовательный проект, реализованный в полном объеме, имеет воспроизводимый характер, возможны некоторые содержательные изменения при изменении участников проекта или других условий. Получив достаточный опыт создания и реализации образовательного проекта, руководитель может его транслировать коллегам и партнерам вне своего предприятия, обмениваясь опытом и обсуждая проблемы с использованием возможностей сетевого взаимодействия.

Проектирование, как представление о необходимых действиях по реализации педагогического замысла, можно выразить как сумму программирования и планирования, где программирование – это создание программы, которая представляет набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного, а планирование – это разработка плана достижения цели, детализирование проекта. Проектирование предполагает осознанное и самостоятельное принятие решения о деятельности и ответственности за совершенный выбор. В отличие от традиционной организации профессиональной подготовки, где преобладает роль обучающего, проектировочная деятельность возможна при включении всех субъектов обучения в профессиональные коммуникации.

Для реализации разработанного проекта необходимы определенные условия, которые имеются в наличии или требуется их создание дополнительно. Под условиями понимаются специально организованные внешние обстоятельства, без которых обусловленный проект эффективно функционировать не сможет. В практике реализации проекта обычно создается не одно условие, а комплекс взаимосвязанных условий, обеспечивающих определенный достижимый результат проекта. Для конкретизации условий необходимо выявить внешние факторы, существенно влияющие на реализацию проекта и степень достижения результата. Условия управления деятельностью, обеспечивающие

целенаправленное планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль над процессом учебно-профессионального взаимодействия работников, можно определить, как *организационные условия*. Если проект имеет образовательную направленность, то для эффективной его реализации одних организационных условий недостаточно, возникает потребность в определении специфических *педагогических условий* как совокупности педагогических факторов и специально созданных обстоятельств, от которых зависит продуктивность процесса обучения. При выявлении *организационно-педагогических условий* реализации образовательного проекта, в основе которого лежит учебно-профессиональное взаимодействие работников микропредприятия, учитываются, во-первых, специфика среды фитнес-центра; во-вторых, индивидуальные особенности субъектов взаимодействия; в-третьих, своеобразие неформальной педагогической деятельности в процессе профессионального обучения на рабочем месте. Выявленные организационно-педагогические условия обеспечивают возможности учебно-профессионального взаимодействия работников фитнес-центра удовлетворить потребности личности, общества и экономики в повышении эффективности профессионального обучения персонала в условиях фитнес-центра.

Аналитическая деятельность подтверждает работоспособность предложенной субъект-субъектного образовательного проекта учебно-профессионального взаимодействия работников фитнес-центра в различных профессиональных условиях. Концептуальными положениями стратегии обучения персонала организации в физкультурно-оздоровительной сфере стали идеи непрерывности образования, андрагогические подходы к обучению, раскрываемые и реализуемые следующими принципами: самоорганизация субъектов, мотивированность на успех, непрерывность и планомерность взаимодействия, комплексность, партнерские отношения в профессиональных коммуникациях.

Стратегической целью учебно-профессионального взаимодействия является удовлетворение потребности субъектов труда в профессиональном обучении в условиях физкультурно-оздоровительной организации. Конкретизация цели выражена в необходимости доведения до определенного уровня профессиональных компетенций при первичном обучении, дообучении, повышении квалификации в процессе учебно-

профессионального взаимодействия субъектов труда. Процессуально взаимодействие субъектов организуется как выстраивание профессионального диалога для решения учебных и производственных задач и как постоянное самообразование субъектов взаимодействия по решаемым вопросам.

Таким образом, стратегия обучения персонала фитнес-центра, представленная как образовательный проект учебно-профессионального взаимодействия, позволяет осознать процесс обучения как системную деятельность субъектов труда по развитию профессиональных компетенций фитнес-инструктора, тренера, администратора и иных работников организации в физкультурно-оздоровительной сфере.

6.3. Информационно-коммуникативная модель физического развития студенческой молодежи в условиях ограничения двигательной активности

До недавнего времени современный мир неуклонно двигался в сторону глобализации, которая, как многим казалось, может сделать жизнь человека более стабильной и придать ей новое качество. Лежащие в основе глобализации экономические и политические отношения, значение которых многократно усиливается развитием виртуализации и цифровизации жизни населения всего мира, привели к широкому распространению информационно-коммуникативных технологий, являющихся признаком перехода к постиндустриальному обществу. Глобализации способствовал бурный рост сети Интернет, ставшей по-настоящему «всемирной паутиной». Процесс общения между людьми, находящимися в совершенно разных частях Земли, упростился до предела.

При этом глобализация не стала панацеей, не смогла защитить мир от экономических кризисов, и, более того, породила многие новые проблемы. Больно ударила по процессу глобализации и пандемия, вызванная вирусом COVID-19. Именно возможность беспрепятственного перемещения между отдельными странами, которая рассматривалась как одно из главных благ глобализации, привела, по сути, к неконтролируемому распространению заболевания по всему миру. Государствам пришлось принимать срочные меры по максимально возможному сокращению контактов с теми странами, жители которых оказались наиболее охвачены пандемией. Во многих случаях пришлось

вводить ограничения на перемещение даже в границах одной территории или одного населенного пункта.

Одним из главных направлений борьбы с пандемией явилось существенное возможное ограничение контактов среди населения, что не могло не сказаться на здоровье, психическом и физическом состоянии людей. В условиях введенных ограничений значительно снизилась физическая активность населения как в результате запрещения выходить в ряде случаев на улицу, в том числе для занятий физической культурой, так и в ограничении работы фитнес-клубов, стадионов, иных спортивных сооружений, а также спортивных кружков и секций. При этом возможности выполнять физические упражнения дома у большинства жителей России весьма ограничены, как и удаленный доступ к услугам квалифицированных тренеров и специалистов.

Ограничительные мероприятия сильнее всего сказались именно на тех видах физической активности, которые наиболее популярны в России. Так, по результатам опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), самыми популярными (и одновременно доступными для самостоятельных занятий) видами физической активности среди россиян являются именно бег, легкая атлетика или спортивная ходьба (36%). Довольно популярны также фитнес или комплексные занятия физкультурой (25% в целом, а среди женщин - 35%) [32].

В определенной степени на популярность занятий физическими упражнениями повлияли отмена или перенос спортивных мероприятий, либо проведение их без зрителей, особенно таких крупных, как Олимпийские Игры-2020 в Токио.

Измененный в связи с пандемией формат проведения массовых спортивных и физкультурных мероприятий также не способствовал росту количества их участников, примером чему может служить «Льжня России-2021», которую, несмотря на увеличение количества дней проведения, посетило гораздо меньше физкультурников, чем в предыдущие годы.

Ограничительные мероприятия не могли не сказаться на сфере образования. Так, российским высшим учебным заведениям пришлось полностью перестраивать свою работу, причем делать это применительно

ко всем этапам, начиная от приема в университет и заканчивая выдачей дипломов.

Да, в большинстве случаев зачисление в высшее учебное заведение в настоящее время производится на основании результатов Единого государственного экзамена, проведение которого не относится к компетенции высших учебных заведений. Однако уже сама возможность подать документы для поступления в университет не лично, а посредством использования сети Интернет (путем использования портала Государственных услуг или через сайт университета) не только существенно экономит время и ресурсы как учебного заведения, так и самого абитуриента, особенно если поступление предполагается в университет, территориально удаленный от места жительства абитуриента. Заметим, что во время пандемии при дистанционном способе подачи документов значительно снизился риск инфицирования вирусом COVID-19.

Необходимо также учесть, что во многих высших учебных заведениях для абитуриентов устраиваются дополнительные испытания. Чаще всего такие испытания проводятся при поступлении для обучения творческим специальностям, а также по направлениям, связанным со спортивной подготовкой (в том числе в ведомственные учебные заведения, например, в военные). В целях недопущения заражения вирусом COVID-19 в ряде случаев такие испытания проводились дистанционно. Так, при проведении вступительных испытаний в Российском государственном профессионально-педагогическом университете оценка выполнения поступающими спортивных нормативов уже в 2020 году производилась именно дистанционно.

Безусловно, дистанционные способы оценки нормативов затрудняли последующую подготовку студентов по физической культуре. Кроме этого, и до возникновения пандемии было очевидно, что для многих молодых людей поступление в университет и последующее обучение связано со стрессовой ситуацией, а также с неизбежным изменением привычного образа жизни. Опыт показывает, что даже без влияния ограничительных мероприятий зачастую двигательная активность студента сокращается по сравнению с периодом, предшествующим началу обучения, в результате чего ее уровень становится недостаточным. Габибов А.Б. и Семенченко В.В. отмечают, что объем недельной

двигательной активности студентов не должен быть менее восьми часов. Поэтому дополнительно к объему аудиторных занятий физической культурой, определяемым Федеральным государственным образовательным стандартом как четыре часа в неделю, необходимо внедрение самостоятельных занятий под руководством и контролем преподавателей кафедр физического воспитания [6].

Российские университеты в условиях ограничительных мероприятий столкнулись с проблемами как экономического, так и организационного характера, связанными с необходимостью эффективной организации дистанционного образовательного процесса, изменения образовательной политики применительно к современным реалиям, совершенствованию материально-технической базы университетов. Вынужденное изменение учебного процесса в сторону дистанционного обучения породило немалые риски, и сегодня нет данных, как скажутся эти изменения на качестве образования.

Большую тревогу вызывает то обстоятельство, что ограничительные мероприятия, введенные в связи с распространением вируса COVID-19, заставили высшие учебные заведения разрабатывать и внедрять инновационные решения в весьма короткие сроки, обеспечивать реализацию дистанционного обучения с помощью использования различных интернет-платформ, мессенджеров, информационных ресурсов и социальных сетей. Зачастую данные нововведения реализовались без достаточной проработки, методом проб и ошибок, поэтому оценить результаты новшеств весьма затруднительно.

Нельзя не отметить, что наряду с финансовыми и техническими проблемами перед преподавателями и студентами встали и определенные психологические проблемы. Так, в связке «преподаватель-студент» наметился явный дефицит живого общения, возросли затраты времени на выполнение теоретических заданий и составление отчетности в условиях, имеющих у многих сложностей доступа к компьютеру в связи с тем, что другие члены семьи также были переведены на удаленную работу или учебу; периодически возникали и перебои со связью либо имели место отказы в работе оборудования, провоцирующие возникновение стрессовых ситуаций. Наблюдалось также недостаточное взаимодействие одногруппников между собой и с преподавателем, что в дальнейшем породило у студентов проблемы с социализацией и коммуникацией в силу

отсутствия необходимых навыков, которые обычно вырабатываются в рамках традиционного обучения.

Для преподавателей дополнительные трудности возникли из-за невозможности индивидуального консультирования студентов, увеличения времени на удаленное общение с ними, поскольку последнее предполагает более детализированное объяснение материала по сравнению с аудиторными занятиями.

Конечно, университеты реализовывали различные образовательные программы, имеющие между собой значительные отличия, выражавшиеся, в том числе в разном соотношении часов лекций, семинаров, практических занятий, лабораторных, курсовых, контрольных работ, однако рассмотреть влияние ограничительных мероприятий на все эти программы затруднительно, но можно изучить тенденции на примере преподавания такого предмета, как «Физическая культура», не забывая о проблеме здоровьесбережения студенческой молодежи.

Несмотря на значительные сложности, связанные с вынужденной перестройкой учебного процесса, в настоящее время имеется возможность для обновления системы физического воспитания в рамках высших учебных заведений, перехода от устаревших методик к современным методам преподавания физической культуры.

Изменения давно назрели, они необходимы, и ограничения, проявившиеся в пандемию, как это ни парадоксально, могут выступить катализатором обновлений. Информатизация современного общества означает и информатизацию образования. Соответственно, существует необходимость в создании новой информационно-коммуникативной модели физического воспитания. Такая модель должна в полной мере задействовать возможности современных способов передачи информации в интерактивном режиме на основе использования информационно-коммуникативных технологий, что будет способствовать переходу системы физического воспитания студентов на инновационный путь развития.

Современное образовательное учреждение, выполняя социальный заказ общества на подготовку компетентного, всесторонне развитого специалиста, имеет значительные возможности для формирования здоровьесберегающей среды, способной противостоять негативным

последствиям вынужденного ограничения двигательной активности студентов.

Целью информационно-коммуникативной модели физического воспитания (рисунок 3) является формирование ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой, в том числе к соответствующим самостоятельным занятиям.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

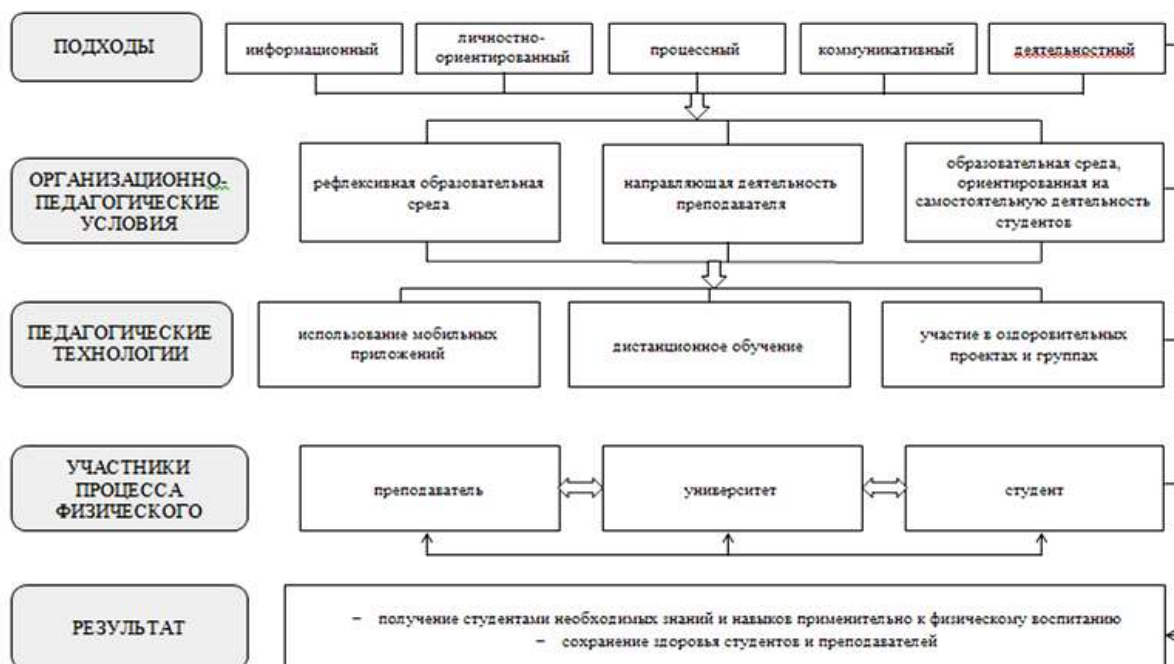


Рисунок 3 – Информационно-коммуникативная модель физического воспитания

Деятельность университета, направленная на организацию физического воспитания своих студентов, призвана удовлетворить биологические, эстетические и социальные нужды обучающихся в высшем учебном заведении молодых людей. При этом необходимой предпосылкой возникновения привычки к участию в занятиях физической культурой является формирование соответствующей мотивации. Она должна включать в себя как стремление к получению необходимых знаний о физическом самовоспитании с последующим их применением в профессиональной и социальной жизнедеятельности, так и положительные эмоции, испытываемые в связи с самостоятельным выполнением

физических упражнений и получением результата от данного вида физической активности.

Информационно-коммуникативная модель физического воспитания должна учитывать характерное для многих молодых людей стремление к успеху и лидерству в своей среде. Для существенного числа студентов признание достижений своими товарищами намного важнее, чем даже полученные в ходе учебного процесса оценки.

Необходимо упомянуть и не менее характерное для молодых людей желание к самосовершенствованию, которое также следует учитывать при построении системы физического воспитания в университете в рамках данной модели. Такое стремление, находящее свое выражение в том числе в самостоятельных занятиях физической культурой, способствует формированию творческого потенциала будущих специалистов, позволяет учитывать индивидуальные интересы и потребности студентов.

Применение информационно-коммуникативной модели физического воспитания модели должно иметь своим итогом формирование у студентов устойчивой мотивации к занятиям физической культурой (включая самостоятельные), повышение самоорганизации и самодисциплины, получение навыков самообразования, формирование социально полезных качеств личности студентов, в том числе необходимых для будущей профессиональной деятельности, что, безусловно, повлияет на достижение «акме».

Информационно-коммуникативная модель физического воспитания реализуется в сочетании следующих подходов.

Информационный подход рассматривает обучение в двух плоскостях: как информационно-коммуникативный процесс группового обучения, и информационные процессы, которые протекают на ментальном уровне обучающегося под влиянием окружения и ведущие к накоплению и оперированию информации. Информационный подход показывает свою практическую ценность в сфере управления познавательной деятельностью обучающихся, решая проблему определения объема содержания обучения, последовательность предоставления учебного материала, время обучения [19].

Личностно-ориентированный подход имеет в своей основе субъект-субъектные отношения, построенные на взаимодействии студента и преподавателя как равноправных участников процесса достижения

образовательных целей применительно к физическому воспитанию студента, а также создание таких условий данного образовательного процесса, в которых студент способен к эффективному саморазвитию.

Процессный подход в рамках данной модели проявляется в том, что физическое воспитание рассматривается как закономерный, управляемый и последовательный процесс.

Коммуникативный подход позволяет формировать у студентов устойчивую мотивацию к занятиям физической культурой через построение обучения с учетом того обстоятельства, что студент является самостоятельным, творческим, инициативным участником образовательного процесса, направляемого преподавателем.

Деятельностный подход предполагает признание того, что формирование личности происходит в деятельности. Для обеспечения подготовки к здоровьесберегающей деятельности следует принимать меры к вовлечению студентов в социально-значимую и нравственно-ориентированную деятельность.

Дистанционное обучение является основной педагогической технологией, реализуемой в рамках информационно-коммуникативной модели физического воспитания. Как известно, одним из главных признаков здоровья студента является способность адаптироваться к изменяющимся условиям внутренней и внешней среды. Крепкое здоровье - это одно из условий активности, достижения поставленных целей и полного самоутверждения личности. Между здоровьем и обучением существует неразрывная связь: чем крепче здоровье учащихся, тем продуктивнее их обучение.

В условиях длительной пандемии, вызванной вирусом COVID-19, состояние здоровья студентов приобрело особое значение. Стремление университетов к сохранению здоровья учащихся стало причиной перехода с очного обучения на дистанционное, поэтому дистанционное обучение в условиях ограничительных мероприятий объективно становится основной педагогической технологией в рамках информационно-коммуникативной модели физического воспитания. При этом и до пандемии дистанционное обучение, представляющее собой форму инновационного образовательного процесса, основанную на применении современных информационно-компьютерных технологий, пользовалось заметной

популярностью, но в условиях ограничительных мероприятий его роль значительно возросла.

Сущность дистанционного обучения состоит в том, что студент получает необходимые знания и навыки не через непосредственное общение с преподавателем, что характерно для традиционных методов обучения, а удаленно, путем применения современных способов коммуникации.

Следует признать, что широкое использование дистанционного обучения двояко повлияло на образ жизни студентов. С одной стороны, дистанционное обучение позволило российским студентам минимизировать возможность случайных контактов с зараженными коронавирусной инфекцией в таких местах, как общественный транспорт или университет. Переход на дистанционное обучение также способствовал появлению большего количества свободного времени у студентов, что позволило снизить уровень стресса в их жизни, связанного с нехваткой времени на обучение (сдачу задолженностей, написание рефератов, исследовательских работ, статей и т.д.). Снижению уровня стресса также способствовали домашняя обстановка и возможность обучения в максимально комфортном для студента темпе.

Однако с переходом на дистанционное обучение также связаны факторы, ухудшающие общее состояние здоровья учащейся молодежи. Отсутствие потребности в передвижении к месту учебы привело к тому, что активность многих студентов свелась к минимуму. Более того, студенты отмечали, что постоянное нахождение в одном помещении приводит к нервозности, отсутствию концентрации при обучении, сонливости и постоянным головным болям из-за недостатка кислорода в организме и малой двигательной активности.

Между тем, сами по себе ограничительные мероприятия и переход на дистанционное обучение не могут полностью исключить физическую активность студентов, хотя способны ее видоизменить. Если ранее, до пандемии вируса COVID-19, двигательная активность студентов в определенной мере обеспечивалась за счет проведения практических занятий по физической культуре в рамках учебного процесса, то с переходом университетов к дистанционным формам обучения у многих студентов возник дефицит движения.

Столкнувшись с многочисленными ограничениями, высшие учебные учреждения вынуждены были организовать образовательный процесс с использованием технологий дистанционного обучения. При этом перед университетами возникла необходимость разработки новых подходов и методов взаимодействия со студентами, адекватного выбора цели и задач, организационных форм, методов и средств физического воспитания для обеспечения эффективности физического воспитания студентов в условиях введения карантинных мероприятий. Высшим учебным заведениям пришлось многое пересмотреть в организации учебного процесса: содержание, формы, методы, технологии обучения, методическое обеспечение процесса. Вместе с тем потенциальные перспективы и дидактические свойства технологии дистанционного обучения являются исключительно своевременными и перспективными для использования в процессе физического воспитания в сфере высшего образования и рассматриваются как фактор здоровьесбережения студентов.

Применение технологий дистанционного обучения в физическом воспитании позволяет студентам как получить необходимый объем знаний, так и приобрести навыки их применения, что является предпосылкой для формирования самостоятельности будущего специалиста. Важно, чтобы студент научился самостоятельно преодолевать возникающие трудности для противодействия вынужденному ограничению двигательной активности.

С учетом того, что студент во многом самостоятельно будет усваивать необходимые знания, теоретический материал, поданный в соответствии с современными подходами, должен быть изложен доступно, продуманно и оптимизирован по структуре. При этом учебные электронные программы, которые делают возможным активное получение знаний студентами, должны обеспечивать оценивание их возможностей и достижений.

Полагаем, что основными задачами физического воспитания в рамках образовательного процесса, построенного с использованием технологий дистанционного обучения, является воспитание сознательного отношения студентов к своему здоровью как высшей социальной ценности, формирование гигиенических навыков и основ здорового образа жизни, сохранение и укрепление физического и психического здоровья, что является важным условием акмеологических достижений.

В качестве примера применения современных технологий в рамках информационно-коммуникативной модели физического воспитания можно рассмотреть использование мобильных приложений.

Такие приложения зачастую устанавливаются в мобильном телефоне, с которым сегодняшние студенты не расстаются буквально ни днем, ни ночью, что может быть эффективно использовано, в том числе в целях повышения двигательной активности. Современный преподаватель вполне способен порекомендовать студенту то или иное приложение, а также использовать данные, полученные с использованием мобильного приложения, для оценки выполненной студентом работы или достигнутых результатов. Так, при самостоятельных занятиях физической культурой студент не всегда может объективно оценить достигнутый результат и представить его преподавателю, а мобильные приложения зачастую способны это сделать, в том числе выдать необходимые статистические данные, что наглядно и весьма удобно, поскольку от пользователя не требуется вести математические подсчеты.

Также можно использовать приложения, которые могут отслеживать проведенные занятия и составлять программы тренировок, содержащие полезные советы для новичков, в том числе в отношении питания, отдыха и техники выполнения определенных упражнений. Подобные программы тренировок значительно способствуют процессу физического совершенствования (особенно на его начальном этапе) и помогают не совершать распространенных ошибок. Кроме того, заложенная в мобильных приложениях возможность поделиться достигнутыми результатами со своими друзьями и с преподавателем, сравнить эти результаты с показателями других занимающихся физическими упражнениями лиц (даже находящихся за тысячи километров или в других странах) способна дополнительно мотивировать студента к занятиям физической культурой.

Как показывает исследование, проведенное на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета, то или иное мобильное приложение использует 61% студентов, занимающихся физкультурой и спортом.

Наиболее часто (46% опрошенных) студентами используются достаточно простые приложения (так называемые «трекеры»), поскольку подобные приложения обычно имеются в большинстве современных

смартфонов. Кроме того, трекеры легки в освоении и использовании, и в основном просто ведут статистику шагов, бега, пройденного пути.

Специализированные приложения для фитнеса используются гораздо реже (в 27% случаев), зато эти приложения позволяют создавать программу тренировок, контролировать время их проведения, вести подсчет затраченных калорий и т.д. Чаще всего специализированные приложения применяют те студенты, которые решили «серьезно заняться собой», рассчитывающие на достижение определенных результатов.

Еще реже по понятным причинам экономического характера студенты используют платные приложения (обычно для занятий фитнесом), в которых каждая программа тренировок подбирается индивидуально тренером. Такие приложения используют 11% студентов, занимающихся физкультурой и спортом.

Следует отметить, что большинство опрошенных (54%) отметило увеличение продуктивности занятий после начала использования мобильных приложений, а 70% студентов высказали удовлетворенность применяемым приложением [5].

Если обратиться к конкретным мобильным приложениям для занятий физической культурой, то нетрудно заметить, что значительная их часть создана с участием крупных производителей спортивных товаров и одежды (например, «Nike Training Club», «Adidas Running»). Конечно, во многом разработка данных приложений обусловлена рекламными целями, но большие возможности корпораций позволяют создавать качественный продукт, в том числе с привлечением хорошо зарекомендовавших себя специалистов и тренеров. Кроме того, зачастую использование этих приложений является бесплатным (по крайней мере, на начальном уровне), что вполне отвечает интересам студентов.

Другим способом вовлечения студентов в занятия физической культурой является использование для данной цели различных оздоровительных онлайн-проектов. При этом возможно, как создание таких проектов самим университетом (что, естественно, потребует от учебного заведения определенных вложений), так и присоединение к уже существующим.

Такие проекты, как правило, направлены на вовлечение различных слоев населения в регулярные занятия физической культурой. В рамках данных проектов проводятся разного рода онлайн-мероприятия, мастер-

классы, круглые столы и т.д. Несомненный интерес представляет проект «Человек идущий», объединяющий любителей ходьбы из многих регионов России, имеющий собственное мобильное приложение. В данном приложении ведется статистика шагов, сделанных участником за время участия в проекте, учитывается пройденное расстояние, а также потраченные калории, при этом участник проекта может устанавливать ежедневные цели по каждой из этих категорий и следить за достигнутым результатом.

Привлекает в данном приложении возможность объединяться в команды (в том числе существуют соревнования и для студентов). Так, в октябре-ноябре 2020 года одна из команд Российского государственного профессионально-педагогического университета заняла 10 место по общему числу пройденных шагов из 130 студенческих команд, сформированных по всей России. Участие в команде дополнительно мотивирует ее участников, поскольку не только позволяет следить за личными успехами, но и оценивать свой вклад в достижение общего результата.

Конечно, ни мобильные приложения, ни различного рода онлайн-проекты не могут в полной мере заменить непосредственное общение студента с квалифицированным преподавателем университета, однако эти программы являются эффективным инструментом для восполнения недостатка двигательной активности, а также для формирования готовности студентов к самостоятельным занятиям физической культурой.

Информационно-коммуникативная модель физического воспитания предполагает проявление самостоятельности со стороны студента, выражающейся в необходимости прилагать усилия как для самостоятельного получения теоретических знаний, так и для выработки навыков их применения. Отсутствие самостоятельной работы в условиях дистанционного обучения, а также неспособность построить свою самообразовательную деятельность будет иметь результатом то, что поставленная цель не будет достигнута. Поэтому особое значение для реализации указанной модели является видоизменение функций преподавателя.

Преподаватель в рамках данной модели – не столько учитель, сколько наставник или консультант, направляющий процесс обучения, владеющий методами допустимого психологического воздействия на

обучаемого. Преподаватель физического воспитания должен способствовать осознанию студентом опасности вынужденного снижения двигательной активности и принять меры к формированию устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни. Основой здорового образа жизни студента в этом случае будет являться индивидуальная система поведения и привычек, обеспечивающая нужный уровень жизнедеятельности студентов в условиях дистанционного обучения, что позволит студентам сохранить здоровье и провести время на самоизоляции не только без негативных последствий для организма, но и с пользой.

Преподавателям физической культуры хорошо известно, что особенно сложно приобщить к занятиям физическими упражнениями тех молодых людей, которые в течение длительного времени вели пассивный образ жизни и не имели достаточной физической нагрузки. Такие студенты неохотно приобщаются не только к регулярным тренировкам, их сложно мотивировать даже просто начать заниматься физической культурой. Кроме того, молодые люди часто теряют интерес к занятиям в том случае, если уже через небольшое время после начала тренировок они не замечают существенных, видимых сдвигов в своем физическом состоянии.

Представляется, что особую роль в том, чтобы сохранить у студента желание вести здоровый образ жизни и продолжать заниматься физической культурой играет умение преподавателя сформировать у конкретного молодого человека соответствующую мотивацию.

Особую роль при организации самостоятельных занятий физическими упражнениями играет взаимодействие студента и преподавателя физической культуры, поскольку именно преподаватель способен оказать студенту необходимую помощь, сделать занятия наиболее эффективными и добиться требуемого результата. Однако самостоятельность студента в данном случае не отменяет также и контроля со стороны преподавателя за качеством выполняемой студентом работы, а также оценки данной работы, причем очевидно, что критерии оценки должны отличаться от принятых в отношении занятий, имеющих место в рамках обычного, «аудиторного» учебного процесса. При этом внимание преподавателей к самостоятельной работе студентов должно проявляться не только в контроле выполнения поставленных перед студентами задач, но и в том, чтобы научить молодых людей работать самостоятельно и творчески.

Полагаем, что возникновение у студента потребности в занятиях физическими упражнениями связано с осознанием им как положительных последствий осуществления систематической двигательной активности, так и всех негативных моментов, связанных с ее отсутствием. Студент, который до сих пор не отличался стремлением к ведению здорового образа жизни, не занимался физической культурой в необходимом объеме, прежде всего, должен изменить свое отношение к собственному поведению. Преподаватель должен помочь молодому человеку осознать, что физические упражнения могут быть не досадной обязанностью, отнимающей часть времени, которого студенту всегда не хватает и которое можно потратить на другие, более привычные и менее энергозатратные занятия, а вполне приятным времяпрепровождением. Такому осознанию будет очень способствовать собственный выбор студентом как формы физической активности, так и места для проведения тренировки, а также тех людей, с которыми он общается во время занятий. Конечно, в рамках учебной деятельности такой выбор не всегда возможен, но зато он вполне реализуем при организации самостоятельных занятий физической культурой.

Студент будет воспринимать занятия физической культурой как необходимую часть повседневной жизни наиболее полно и сознательно в том случае, если он заинтересован в этих занятиях. Наличие интереса при проведении занятий придаст приобретенным в ходе занятий навыкам и знаниям прочность и глубину. Если же интерес отсутствует, то знания усваиваются медленно, формально, навыки не находят применения в жизни и быстро забываются.

Также следует отметить, что многие преподаватели физического воспитания до недавнего времени не имели должного представления ни о возможностях современных информационных технологий применительно к организации учебного процесса, ни о технических вопросах использования данных технологий. Теперь же необходимость организации дистанционного обучения заставила преподавателей в той или иной мере овладеть данными технологиями, причем самым эффективным образом – на собственном опыте. Информационно-коммуникативная модель физического воспитания может быть реализована только при наличии у преподавателя достаточных знаний о современных методах коммуникации

и навыках их применения, поэтому учиться должен не только студент, но и преподаватель.

Для успешного функционирования информационно-коммуникативной модели физического воспитания должны быть задействованы такие организационно-педагогические условия, как:

- 1) рефлексивная образовательная среда;
- 2) направляющая деятельность преподавателя;
- 3) образовательная среда, ориентированная на самостоятельную деятельность студентов.

Первое организационно-педагогическое условие – *рефлексивная образовательная среда*. По определению В.А. Чупиной и О.А. Федоренко, рефлексия представляет собой «форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и убеждений, являющуюся основанием мышления и деятельности и состоящую из трех этапов: анализа деятельности с затруднением, ее субъективной критической реконструкции и поиска новой нормы деятельности» [33, с. 5].

Именно рефлексия позволяет студенту наилучшим образом усвоить изучаемый материал, поскольку процесс получения знаний в этом случае происходит не механически, а вполне осознанно, на основе анализа полученной информации. Рефлексивная образовательная среда способствует выходу студента из позиции исключительно ведомого в образовательном процессе, оценке самим обучающимся достигнутых результатов и собственного внутреннего роста.

Направляющая деятельность преподавателя заключается в том, что преподаватель перестает быть простым ретранслятором знаний. В рамках рассматриваемой модели преподаватель является консультантом, а также лицом, организующим образовательный процесс в условиях значительной самоорганизации студентов и стимулирующим деятельность обучающихся по самостоятельному получению знаний и навыков.

Таким образом, главной целью преподавателя является именно организация познавательной деятельности студентов, направленной на самостоятельное приобретение ими необходимых знаний и навыков в области физического воспитания.

Выступая в роли консультанта, преподаватель направляет студентов, подсказывает, каким образом может быть решена та или иная

практическая проблема, тем самым содействуя развитию самостоятельности у студентов.

Третьим организационно-педагогическим условием выступает *образовательная среда, ориентированная на самостоятельную деятельность студентов.*

Данное условие предполагает организацию системы привлечения студентов к самостоятельным занятиям физической культурой, в том числе создание студенческого спортивного клуба, который будет работать, учитывая интересы студентов, а также привлечение студентов к соревнованиям и спортивным мероприятиям различного уровня, активизацию самостоятельной работы студентов с использованием инструкторской практики во время занятия и ведение дневника самоконтроля с анализом своих результатов.

Необходимо иметь в виду, что добиться необходимого уровня физической активности только за счет часов, выделяемых учебным планом высшего учебного заведения на аудиторные занятия физической культурой, как правило, не представляется возможным, и особенно это относится к периодам ограничительных мероприятий, когда многие занятия проводятся дистанционно. В связи с этим университетам следует особое внимание уделять организации самостоятельных занятий физической культурой для своих студентов, поскольку именно такие занятия с наибольшей эффективностью способны выработать у молодого человека привычку к постоянному выполнению определенной физической нагрузки.

Говоря об образовательной деятельности в области физической культуры, Ашмарин Б.А. выделял следующие уровни владения знаниями:

- ознакомление с теоретическим материалом, его восприятие (первичный уровень);
- осмысление полученной информации (уровень репродукции);
- возможность оперировать знаниями в различных условиях, применяя их на практике (уровень владения гностическими умениями);
- готовность к творческому применению знаний (уровень трансформации) [26].

При этом высший уровень владения знаниями – это способность обучающегося творчески применять знания для достижения поставленных

целей, его готовность к самообразованию и непрерывному образованию [22].

Исходя из возможностей, имеющихся в каждом конкретном случае, университетам необходимо разрабатывать организационные модели методического сопровождения самостоятельных занятий физической культурой, предусматривающие предоставление студентам возможности выбора видов физкультурно-оздоровительной деятельности и индивидуальных направлений физического самосовершенствования. Такие модели должны охватывать, в том числе и периоды экзаменационных сессий, как наиболее важные для развития самостоятельности у студентов.

Целесообразно также разработать определенную форму отчетности студента, которая позволила бы проследить динамику самостоятельной работы, достигнутые результаты, а также выявить недостатки. Вполне возможны ведение и передача подобной отчетности и в электронном виде, что значительно снизит затраты на ее заполнение студентом и проверку преподавателем. Такая отчетность интересна в первую очередь и для самого студента, поскольку позволит ему отслеживать изменения в уровне своей подготовленности в результате самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Внедрение информационно-коммуникативной модели физического воспитания требует со стороны университета коррекции своих функций и прежде всего организационной поддержки.

Именно университет должен отвечать за техническое обеспечение реализации указанной модели, предоставив преподавателю оборудование, которое необходимо для учебного процесса, вести базы данных, предоставлять необходимую информацию всем участникам процесса обучения и возможность скачивания необходимых файлов и программ. Особо следует упомянуть, что в рамках дистанционного обучения значительно возрастает роль доступности электронной библиотеки университета и других образовательных ресурсов, включая видеоматериалы. Важно, чтобы и преподаватели, и студенты имели круглосуточный доступ к учебно-методическим материалам (в том числе к дополнительным, которые выходят за рамки собственно образовательной программы), а также возможность установления своевременной обратной связи между собой.

На сайте университета должны быть размещены тесты промежуточного и итогового контроля, если, исходя из особенностей изучаемой дисциплины, имеется возможность осуществлять контроль дистанционно.

В настоящее время университетами при реализации программ дистанционного обучения широко используются различные информационные ресурсы и социальные сети (Moodle, Zoom, Skype, Viber, Telegram и прочие). Большинство данных платформ хорошо известны современным студентам, в связи с чем последние не испытывают проблем при их применении. Вместе с тем часть преподавателей оказалась не готова к применению современных средств коммуникации, и поэтому университетам следует озаботиться не только встраиванием этих ресурсов в процесс обучения, но и помощью преподавателям (а при необходимости – и отдельным студентам) в их освоении.

Велика роль высшего учебного заведения и при организации внеурочной (по сути самостоятельной) оздоровительной деятельности студентов, которая может реализовываться, например, путем использования возможностей сайта университета как через поддержку объединений студентов внутри учебного заведения, так и в сетевых межвузовских проектах. В частности, именно сайт университета позволяет студентам в условиях ограничительных мероприятий самоорганизовываться в рамках спортивного и туристического клубов, поскольку централизованно это делать существенно легче, чем через общение каждого с каждым.

Информационно-коммуникативная модель физического воспитания дает широкие возможности для контроля и оценки преподавателем достигнутых студентом результатов, о чем уже говорилось выше.

Во многих случаях студент может оперативно представить преподавателю выполненное задание, не вступая с ним в непосредственное взаимодействие. Для оценки достигнутых студентом результатов очень важно, чтобы обучающийся вел дневник самонаблюдений, тем более что делать это с помощью заполнения определенной формы на компьютере не занимает много времени.

Преподаватель также зачастую имеет возможность оперативной обработки полученных от обучающихся материалов с помощью различных компьютерных программ, хотя это применимо далеко не ко всем заданиям.

Вместе с тем, конечной целью информационно-коммуникативной модели физического воспитания является не возможность дистанционного взаимодействия преподавателя и студента, а получение последним необходимых знаний и навыков в области физического воспитания, и, конечно, повышение физической активности и оздоровление студента.

Примечательно, что для многих молодых людей весьма важным является отношение к ним своих товарищей, а также потребность к признанию достигнутых результатов. Молодому человеку далеко не безразлично, что думают о нем другие студенты, как оценивают его самого и его поступки.

Конечно, для университета приоритетно то, каких результатов достиг тот или иной студент в процессе занятий физической культурой, в чем конкретно выразился итог этих упражнений. Однако побудить студента к физической активности можно и путем разъяснения перспектив укрепления положения студента в социальной группе в случае достижения определенных результатов в процессе физического самосовершенствования. Именно поэтому в рассматриваемом случае целесообразно доведение достигнутых студентом результатов до его товарищей. Если на учебных занятиях по физической культуре обычно имеет место выставление оценок, связанных с выполнением тех или иных установленных нормативов, и именно полученные оценки являются критерием успешности обучения (в том числе в глазах студентов), то для оценивания результатов самостоятельных занятий физической культурой данный подход не может быть признан оптимальным.

Полагаем, что в данном случае в первую очередь важно не само по себе достижение результатов в их абсолютном выражении (секунды, килограммы и т.д.), а имеющаяся динамика результатов. В конце концов, исходные физические данные у всех людей разные, как и предрасположенность к тому или иному виду физической активности, в связи с чем оценка результатов самостоятельных занятий физической культурой должна производиться в зависимости от того, как изменились контрольные показатели у студента за отчетный период. При этом указанные показатели должны состоять из двух групп: универсальные, характеризующие общий уровень физического развития, и специальные, избранные в зависимости от основной направленности самостоятельных занятий (поскольку очевидно, что, например, занятия атлетической

гимнастикой и занятия бегом по-разному влияют на организм занимающегося).

Поэтому именно оценка, полученная за самостоятельные занятия физической культурой, в которой будет учтена положительная динамика, достигнутая в результате данных занятий, особенно доведенная до других студентов, позволит поднять самооценку у тех обучающихся, которым трудно конкурировать с другими студентами в силу недостаточно хорошей физической формы на момент поступления в университет, а также даст стимул к дальнейшим занятиям.

Таким образом, пандемия, вызванная вирусом COVID-19, и сопутствующие ей ограничительные мероприятия дали заметный толчок к применению дистанционных форм получения высшего образования, которые и ранее были в достаточной степени востребованными.

Предлагаемая информационно-коммуникативная модель физического воспитания, прежде всего, направлена на решение двух основных задач, важных в контексте достижения вершин в развитии:

- получение студентами необходимых знаний и навыков применительно к физическому воспитанию;
- сохранение здоровья студентов и преподавателей.

Данная модель позволяет сохранить по мере возможности преимущества, традиционно используемого университетами личностно-направленного аудиторного обучения с теми перспективами, которые открывают современные информационные технологии, получив на выходе новое качество высшего образования. Применение предлагаемой модели формирует у студентов такое важное качество, как самостоятельность, что впоследствии позволит обучающимся стать конкурентоспособными на рынке труда. Ограничительные мероприятия рано или поздно прекратят свое действие, а те полезные нововведения, которые включает в себе информационно-коммуникативная модель физического воспитания, будут востребованы и в дальнейшем.

Библиографический список

1. *Арджирис, К.* Организационное научение / К. Арджирис. Москва: ИНФРА-М, 2004. 562 с. Текст: непосредственный.

2. *Армстронг, М.* Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. 10-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 846 с. Текст: непосредственный.
3. *Баранова, Н. В.* Вклад А. И. Кибанова в развитие научного направления по управлению персоналом в России / Н. В. Баранова Текст: электронный // Human Progress. 2018. Т. 4, № 9. С. 1. URL: http://progresshuman.com/-images/2018/Tom4_9/Baranova.pdf (дата обращения: 12.10.2023).
4. *Борилкевич, В. Е.* Об идентификации понятия "фитнесс" / В. Е. Борилкевич. Текст: непосредственный / Теория и практика физической культуры. 2003. № 2. С. 45–46.
5. *Веденина, О. А.* Мобильные приложения для занятий спортом / О. А. Веденина, Д. М. Данилов, М. К. Медведский. Текст: непосредственный // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: сборник статей 9-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. С. 62-66.
6. *Габибов, А. Б.* Проблемные аспекты развития физической культуры и спорта в вузах / А. Б. Габибов, В. В. Семенченко. Текст: непосредственный // Вестник Донского государственного аграрного университета. 2015. № 2-3 (17). С. 86-92.
7. *Дмитриев, М. Е.* Особенности обучения персонала организации // М. Е. Дмитриев, А. М. Серёжкин. Текст: непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 15. С. 300–303.
8. *Егоршин, А. П.* Управление персоналом / А. П. Егоршин. 7-е изд., доп. и перераб. Нижний Новгород: НИМБ, 2010. 1092 с. Текст: непосредственный.
9. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Москва, 2009. 378 с. Текст: непосредственный.
10. *Змеёв, С. И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. Москва: PER SE, 2007. 294 с. Текст: непосредственный.
11. *Ильин, Г. Л.* Философия образования: идея непрерывности / Г. Л. Ильин. Москва: Вузовская книга, 2002. 223 с. Текст: непосредственный.
12. *Комлева, С. В.* Предпринимательство в физкультурно-оздоровительной сфере / С. В. Комлева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 57 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0687-7> (дата обращения: 17.11.2023). Текст: электронный.
13. *Кукуев, А. И.* Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модели / А. И. Кукуев. Текст: непосредственный // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона. 2008. № 3–4. С. 29–34.
14. *Магура, М. И.* Организация обучения персонала компании / М. И. Магура, М. Б. Курбатова. Москва: Бизнесшкола «Интел-синтез», 2002. 192 с. Текст: непосредственный.
15. *Найн, А. Я.* Инновации в образовании / А. Я. Найн. Челябинск: Челяб. фил. Ин-та проф. образования, 1995. 288 с. Текст: непосредственный.

16. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2002. 319 с. Текст: непосредственный.

17. *Образование взрослых: опыт и проблемы* / под ред. С. Г. Вершловского. Санкт-Петербург: С.-Петерб. ин-т внешнеэкон. связей, экономики и права: О-во "Знание" Санкт-Петербурга и Ленингр. обл., 2002. 166 с. Текст: непосредственный.

18. *Песталоцци, И. Г.* Избранные педагогические сочинения: в 2 томах / И. Г. Песталоцци; под ред. В. Л. Ротенберг, В. М. Кларина. Москва: Педагогика, 1981. Т. 1. 334 с. Текст: непосредственный.

19. *Петров, А. О.* Информационный подход как методология педагогического исследования образовательного процесса повышения квалификации / А. О. Петров. Текст: непосредственный // Современное педагогическое образование. 2019. № 12. С. 16-20.

20. *Петровская, О. А.* Система обучения персонала как управленческий ресурс организации / О. А. Петровская. Текст: непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1, Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2009. № 2. С. 78–84.

21. *Петряков, П. А.* Корпоративная педагогика. Концепция и технологии корпоративного воспитания, обучения и образовательного менеджмента в организациях / П. А. Петряков, М. Н. Певзнер, О. Грауманн. Palmarium Academic Publishing, 2012. 372 с. Текст: непосредственный.

22. *Поволоцкий, К. В.* Спортивная подготовка курсантов летного училища в условиях реализации ФГОС ВО / К.В. Поволоцкий. Текст: непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 4. С. 54-57.

23. *Сайкина, Е. Г.* Семантические аспекты отдельных понятий в области фитнеса / Е. Г. Сайкина, Г. Н. Пономарев. Текст: непосредственный // Теория физической культуры. 2011. № 8. С. 6–10.

24. *Сапожникова, О. В.* Фитнес / О. В. Сапожникова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 141 с. Текст: непосредственный.

25. *Спортивная Россия.* Текст: электронный // URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/sportivnaja-rossija> (дата обращения: 23.10.2023).

26. *Теория и методика физического воспитания: учебник для студентов факультетов физической культуры педагогических институтов* / Под ред. Б. А. Ашмарина. Москва: Просвещение, 1990. 287 с. Текст: непосредственный.

27. *Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».* Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lmqo8m76tc461791003 (дата обращения: 20.11.2023).

28. *Федеральный закон РФ от 2 августа 2019 г. № 303-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» в части совершенствования деятельности фитнес-центров».* Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_330663/?ysclid=lmqocluki9707971661
(дата обращения: 20.11.2023).

29. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с. Текст: непосредственный.

30. Федоров, В. А. Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия / В. А. Федоров, С. В. Комлева. Текст: электронный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 2. С. 124–144. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-2-124-144>.

31. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова. Текст: электронный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 93–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-93-119>.

32. Фитнес в модернизации физкультурного образования и его роль в оздоровлении населения России: сборник материалов международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25 сентября 2010 г. / под общ. ред. Г. Н. Пономарёва, Е. Г. Сайкиной. Санкт-Петербург: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2010. 291 с. Текст: непосредственный.

33. Чупина, В. А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии / В. А. Чупина, О. А. Федоренко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 200 с. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/28004> (дата обращения: 17.11.2023). Текст: электронный.

34. Швец, С. В. Фитнес – вызов нового времени / С. В. Швец. Текст: непосредственный // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2013. № 1. С. 77–79.

35. *Scientific-Theoretical Background the Organization of Geobotany Employees of the Micro Enterprises Sport and Recreation Sector* / Т. V. Andruhina, Е. М. Dorozhkin, Е. V. Zaitseva, S. V. Komleva, А. S. Sosnin, V. A. Savinova. Text: direct // International journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11, no. 17. P. 9773–9785.

Заключение

Акмеология (от др.-греч. ακμή, акме – вершина, др.-греч. λόγος, logos) – междисциплинарная наука, интегрирующая психолого-педагогическое знание и опирающаяся на исследования антропологии, физиологии, социологии, аксиологии и других человековедческих наук и дисциплин. Акмеология утверждает, что развитие образования неотъемлемо от исследования проблем развития личности, сознания, мышления и деятельности. Она отвечает на вызовы, диктуемые диалектическими процессами глобализации и регионализации, динамикой технологического производства, требованиями к компетенциям специалистов на рынке труда. Акмеология выполняет свое основное предназначение - помочь человеку найти новые возможности реализации потенциала в изменяющемся мире.

Акмеология рассматривает как объективные условия достижения вершин, которые лежат вне деятельности человека, в которые он включен в силу обстоятельств и не имеет возможности повлиять на них, так и субъективные условия, зависящие от его воли, способностей, позиции, субъектности. Конкретизируем объективные и субъективные условия, аспекты которых были рассмотрены авторами в монографии.

К объективным условиям относятся: создана комфортная среда профессиональной деятельности, в которой выстроены конструктивные отношения, присутствует готовность к кооперации, к вовлечению в творческую деятельность коллег; организована рефлексивно-творческая деятельность человека, благодаря которой он планирует и осуществляет собственное профессиональное развитие; во взаимодействии с коллегами возникают акмеологические обстоятельства-события, которые способствуют кульминациям и «пикам» в профессиональном развитии; у человека имеется комплекс таких сочетающихся между собой индивидуальных особенностей, как состояние физического здоровья, психо-физиологические особенности, личностное своеобразие, генетически унаследованные черты и т.д.; у человека есть свобода выбора, в которой он реализует свои ценностные установки и совокупность внешних условий, которые Н. Макиавелли назвал «судьбоносным лобби».

Субъективные условия, способствующие достижению «акме», связаны с активной деятельностью человека, когда он выступает

субъектом собственной профессиональной деятельности; стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению; обладает жизненным, социальным, профессиональным видами опыта и интегрирует их в решении личностно-профессиональных задач, формируя тем самым витальный опыт; считает профессиональную проблему личностно значимой; развивает имеющиеся компетенции в ходе профессиональной деятельности; учитывает временные, пространственные, бытовые, профессиональные, социальные факторы в достижении профессиональной цели.

Профессионализм, как отмечалось авторами на страницах данной монографии, – это интегральная психологическая характеристика человека труда, отражающая уровень и характер овладения человеком профессией, означающая, что человек выполняет свою трудовую деятельность на уровне высоких образцов, сложившихся в профессии к настоящему времени. Профессионализм включает обеспечение человеком высокой результативности труда, эффективное выполнение профессиональной деятельности во взаимодействии с другими людьми, наличие профессионально важных качеств личности. Поэтому понятие профессионализма охватывает три стороны труда: профессиональную деятельность, профессиональное общение, личность профессионала. В этой триаде вершинные достижения человека детерминированы комплексом личностно-профессиональных качеств, ведь один из законов акмеологии гласит: личностное определяет профессиональное.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 301 с. Текст: непосредственный.
2. *Актуальные* вопросы развития среднего профессионального образования / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, О. Ф. Клинк, А. И. Сатдыков, И. С. Сергеев, А. А. Факторович. Москва: Федерал. ин-т развития образования, 2016. 256 с. Текст: непосредственный.
3. *Алтухова, Е. В.* Основы акмеологии / Е. В. Алтухова. Воронеж: Воронеж. гос. аграр. ун-т им. Императора Петра I, 2011. 167 с. Текст: непосредственный.
4. *Анисимов, О. С.* Креативная акмеология: учебно-методическое пособие / О. С. Анисимов; под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 2007. 274 с. Текст: непосредственный.
5. *Антология* педагогической мысли Древней Руси и Русского государства. XIV–XVII вв. / редкол.: С. Ф. Егоров [и др.]. М.: Педагогика, 1985. 367 с. Текст: непосредственный.
6. *Анцыферова, Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. 413 с. Текст: непосредственный.
7. *Арджирис, К.* Организационное научение / К. Арджирис. Москва: ИНФРА-М, 2004. 562 с. Текст: непосредственный.
8. *Армстронг, М.* Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. 10-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 846 с. Текст: непосредственный.
9. *Асмолов, А. Г.* Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов. М.: Акрополь, 2018. 212 с. Текст: непосредственный.
10. *Асмолов, А. Г.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
11. *Асмолов, А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов. Текст: электронный // Психологические исследования: электронный журнал. 2015. Т. 8, № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.10.2023).
12. *Атлас* новых профессий / П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова [и др.]; ред. Д. Варламова; Агентство стратег. инициатив. 2-я ред. Москва: Сколково, 2015. 287 с. https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas_2.0.pdf?ysclid=lmj532pirk933158210 (дата обращения: 22.10.2023). Текст: электронный.
13. *Атлас* новых профессий / П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова [и др.]; под ред. П. Лукши: Агентство стратег. инициатив, Моск. шк. упр. Сколково. Москва: Олимп-Бизнес, 2015. 216 с. Текст: непосредственный.

14. *Баранова, Н. В.* Вклад А. И. Кибанова в развитие научного направления по управлению персоналом в России / Н. В. Баранова Текст: электронный // Human Progress. 2018. Т. 4, № 9. С. 1. URL: http://progresshuman.com/-images/2018/Tom4_9/Baranova.pdf (дата обращения: 12.10.2022).
15. *Батышев, С. Я.* Производственная педагогика: учебник для работников, занимающихся профессиональным обучением рабочих на производстве / С. Я. Батышев. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Машиностроение, 1984. 672 с. Текст: непосредственный.
16. *Батышев, С. Я.* Рабочий высокой квалификации. Как готовить / С. Я. Батышев. Текст: непосредственный // Проблемы совершенствования учебных планов и программ: тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции, 15 июня 1976 г. Москва: Акад. пед. наук СССР, 1976. С. 4–10.
17. *Батышев, С. Я.* Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. Москва: Педагогика, 1988. 175 с. Текст: непосредственный.
18. *Беляева, А. П.* Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании / А. П. Беляева. Москва: Высшая школа, 1978. 160 с. Текст: непосредственный.
19. *Беляков, С. А.* Среднее профессиональное образование. Состояние и прогноз развития / С. А. Беляков, Т. Л. Клячко, Е. А. Полушкина. Москва: Дело, 2018. 48 с. Текст: непосредственный.
20. *Болбаков, Р. Г.* Анализ когнитивности в науке и образовании / Р. Г. Болбаков. Текст: электронный // Перспективы науки и образования. 2014. № 4 (10). С. 15–19. URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive/14-04/> (дата обращения: 12.10.2023).
21. *Болотова, А. К.* Психология развития и возрастная психология / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2012. 526 с. Текст: непосредственный.
22. *Бондырева, Е. Ю.* Акмеологические аспекты развития профессионализма у современного педагога высшей школы / Е. Ю. Бондырева, Т. Р. Сафиуллина, Э. Н. Нуриева. Текст: непосредственный // Инновационная наука. 2016. Т. 3, вып. 12. С. 42–47.
23. *Борилкевич, В. Е.* Об идентификации понятия "фитнесс" / В. Е. Борилкевич. Текст: непосредственный / Теория и практика физической культуры. 2003. № 2. С. 45–46.
24. *Валери, П.* Об искусстве: сборник / П. Валери; предисл. А. А. Вишневого; коммент. и очерк В. Козового. 2-е изд. Москва: Искусство, 1993. 507 с. Текст: непосредственный.
25. *Веденева, О. В.* История педагогики / О. В. Веденева, Л. И. Сава, Н. Я. Сайгушев. Санкт-Петербург: Научное издательство СПбГУ, 2017. 373 с. Текст: непосредственный.

26. *Веденина, О. А.* Мобильные приложения для занятий спортом / О. А. Веденина, Д. М. Данилов, М. К. Медведский. Текст: непосредственный // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: сборник статей 9-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. С. 62-66.
27. *Веселов, А. Н.* Профессионально-техническое образование в СССР / А. Н. Веселов. Москва: Профиздат, 1961. 234 с. Текст: непосредственный.
28. *ВКП (б).* XVIII съезд Всесоюзной Коммунистической Партии (б), 10–21 марта 1939 г.: стенографический отчет. Москва: Госполитиздат, 1939. 742 с. Текст: непосредственный.
29. *Вопросы* взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих: сборник научных трудов / отв. ред. М. И. Махмутов. Москва: Акад. пед. наук СССР, 1982. 144 с. Текст: непосредственный.
30. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика-пресс, 1996. 536 с. Текст: непосредственный.
31. *Выготский, Л. С.* Проблемы возраста / Л. С. Выготский. Текст: непосредственный // Собрание сочинений: в 6 томах / Л. С. Выготский; сост. М. Г. Ярошевский; вступ. ст. А. Н. Леонтьева. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4, ч. 2. С. 258–259.
32. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. Москва: Смысл: Эксмо, 2003. 1135 с. Текст: непосредственный.
33. *Габиров, А. Б.* Проблемные аспекты развития физической культуры и спорта в вузах / А. Б. Габиров, В. В. Семенченко. Текст: непосредственный // Вестник Донского государственного аграрного университета. 2015. № 2-3 (17). С. 86-92.
34. *Гайсинович, С. Е.* Педагогика фабзавуча / С. Е. Гайсинович. Текст: непосредственный // Вестник просвещения. 1926. № 5–6. С. 105–112.
35. *Гидлевский, А. В.* Опережающее разнообразие как механизм развития систем / А. В. Гидлевский, Л. А. Максименко. Текст: непосредственный // Динамика систем, механизмов и машин. 2014. № 6. С. 79–82.
36. *Глуханюк, Н. С.* Я в профессии и профессиональное я: результаты исследований / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 173 с. Текст: непосредственный.
37. *Гребнева, Д. М.* Управление проектной деятельностью школьников в условиях дистанционного обучения / Д. М. Гребнева. Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 3 (6). С. 22–30. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-3-22-30>.
38. *Гречко, П. К.* Онтотологический дискурс современности: историческая продвинутость и ее вызовы / П. К. Гречко. Москва: URSS, 2015. 301 с. Текст: непосредственный.
39. *Гриффин П.* Школам нужны аналитики / П. Гриффин. URL: <http://www.edutainme.ru/post/griffin> (дата обращения: 22.10.2023). Текст: электронный.

40. *Гузанов, Б. Н.* Междисциплинарный подход к формированию транспрофессиональных компетенций студентов профессионально-педагогического вуза / Б. Н. Гузанов, М. А. Федулова. Текст: электронный // Инженерное мышление: социальные перспективы: материалы международной междисциплинарной конференции (Екатеринбург, 12–13 февраля 2020 г.). Екатеринбург: Деловая книга, 2020. С. 123–129. URL: <http://hdl.handle.net/10995/94962> (дата обращения: 23.10.2023).
41. *Гузанов, Б. Н.* Трансдисциплинарный подход при формировании навыков самореализации в процессе подготовки магистров / Б. Н. Гузанов, А. А. Баранова, И. А. Звонарева. Текст: электронный // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 187–191. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00926>.
42. *Данилаев, Д. П.* Технологическое образование и инженерная педагогика / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов. Текст: электронный // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 55–82. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-55-82>.
43. *Деркач, А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «Модек», 2004. 751 с. Текст: непосредственный.
44. *Деркач, А. А.* Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с. Текст: непосредственный.
45. *Деркач, А. А.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. Москва: Рос. акад. упр., 1993. 168 с. Текст: непосредственный.
46. *Деркач, А. А.* Самореализация – основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 2010. 224 с. Текст: непосредственный.
47. *Джурицкий, А. Н.* История педагогики и образования / А. Н. Джурицкий. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2011. 675 с. Текст: непосредственный.
48. *Джурицкий, А. Н.* История педагогики / А. Н. Джурицкий. Москва: Владос, 2000. 432 с. Текст: непосредственный.
49. *Дмитриев, М. Е.* Особенности обучения персонала организации // М. Е. Дмитриев, А. М. Серёжкин. Текст: непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 15. С. 300–303.
50. *Добрякова, М. С.* Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М. С. Добрякова, О. В. Юрченко, Е. Г. Новикова. Москва: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2018. 72 с. (Современная аналитика образования. № 4 (21)). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408113173.pdf> (дата обращения: 17.11.2023). Текст: электронный.
51. *Дубицкий, В. В.* К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования / В. В. Дубицкий, А. А. Коновалов, А. Г. Кислов. Текст: электронный // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.00>.
52. *Дудко, С. А.* Этапы становления и тенденции развития нейрообразования в мире / С. А. Дудко. Текст: электронный // Гуманитарные исследования. Педагогика и

психология. 2020. № 2. С. 9–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-i-tendentsiirazvitiya-neuroobrazovaniya-v-mire> (дата обращения: 12.10.2023).

53. *Егоршин, А. П.* Управление персоналом / А. П. Егоршин. 7-е изд., доп. и перераб. Нижний Новгород: НИМБ, 2010. 1092 с. Текст: непосредственный.

54. *Ермаков, Д. С.* Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков / Д. С. Ермаков. Текст: электронный // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 104–1121. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-104-112>.

55. *Ефанов, А. В.* Ремесленное образование: сохраняя традиции, опережая время / А. В. Ефанов. Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. Т. 1. С. 64–67.

56. *Жукова, Н. В.* Контексты в образовании субъекта / Н. В. Жукова. Москва: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова, 2005. 84 с. Текст: непосредственный.

57. *Захарова, И. Г.* Возможности концепции agile для поддержки профессионального самоопределения студентов-педагогов с использованием платформы TRELLO / И. Г. Захарова, Е. Г. Белякова. Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 454. С. 190–197.

58. *Зеер, Э. Ф.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Текст: электронный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28>.

59. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с. Текст: непосредственный.

60. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Москва, 2009. 378 с. Текст: непосредственный.

61. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 234 с. Текст: непосредственный.

62. *Змеёв, С. И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. Москва: PER SE, 2007. 294 с. Текст: непосредственный.

63. *Зуев, Д. Д.* Школьный учебник / Д. Д. Зуев. Москва: Педагогика, 1983. 240 с. Текст: непосредственный.

64. *Иванов, Б. И.* Становление и развитие технических наук / Б. И. Иванов, В. В. Чешев. Ленинград: Наука, 1977. 264 с. Текст: непосредственный.

65. *Ильин, Г. Л.* Философия образования: идея непрерывности / Г. Л. Ильин. Москва: Вузовская книга, 2002. 223 с. Текст: непосредственный.

66. *Ильичева, И. М.* Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней) / И. М. Ильичева. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «Модек», 2003. 205 с. Текст: непосредственный.

67. *История педагогики* / под ред. Н. М. Константинова. Москва: Просвещение, 1982. 446 с. Текст: непосредственный.
68. *История педагогики. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в.* / под ред. А. И. Пискунова. Москва: Творческий центр "Сфера", 1997. 192 с. Текст: непосредственный.
69. *Кардонов, Ю. С.* Области применения нейротехнологий в реальном секторе экономики / Ю. С. Кардонов. Текст: непосредственный // *Инновации и инвестиции*. 2020. № 8. С. 191–193.
70. *Кислов, А. Г.* Об опережающем профессиональном образовании в условиях роста социально-экономической мобильности / А. Г. Кислов. Текст: электронный // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2017. № 1 (68). С. 80–88. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2017-1-80-88>.
71. *Кислов, А. Г.* От опережающего к транспрофессиональному образованию / А. Г. Кислов. Текст: электронный // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 1. С. 54–74. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-54-74>.
72. *Князев, А. М.* Психолого-акмеологическое обеспечение в системе высшего образования / А. М. Князев; под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 2007. 126 с. Текст: непосредственный.
73. *Ковальчук, М. В.* Наука и жизнь: моя конвергенция / М. В. Ковальчук. 2-е изд., стер. Москва: Академ-книга, 2012. Т. 1: Автобиографические наброски. Научно-популярные и концептуальные статьи. 302 с. Текст: непосредственный.
74. *Комарницкая, Е. А.* Совершенствование системы непрерывной подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения / Е. А. Комарницкая, Е. А. Шашенкова. Текст: электронный // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2021. № 4 (7). С. 11–28. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-11-28>.
75. *Комлева, С. В.* Предпринимательство в физкультурно-оздоровительной сфере / С. В. Комлева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 57 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0687-7> (дата обращения: 17.01.2023). Текст: электронный.
76. *Кондратьев, В. В.* Инженерная педагогика как основа системы подготовки преподавателей технических университетов / В. В. Кондратьев. Текст: непосредственный // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27, № 2. С. 29–38.
77. *Корнетов, Г. Б.* История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли" / Г. Б. Корнетов. Москва: УРАО, 2003. 296 с. Текст: непосредственный.
78. *Костина, А. В.* Массовая культура как феномен постиндустриального общества / А. В. Костина. Изд. 5-е. Москва: URSS, сор. 2010. 350 с. Текст: непосредственный.
79. *Кузьмина, Н. В.* Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. Санкт-Петербург [и др.]: Изд-во Рязан. обл. ин-та развития образования, 2008. 375 с. Текст: непосредственный.

80. *Кукуев, А. И.* Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модели / А. И. Кукуев. Текст: непосредственный // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона. 2008. № 3–4. С. 29–34.
81. *Кыдырова, Б. А.* Когнитивная педагогика: основные проблемы и возможности / Б. А. Кыдырова. Текст: непосредственный // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. 2020. Вып. 3, ч. 2. С. 841–842.
82. *Лебедева, Е. В.* Временная транспектива как фактор преадаптации к неопределенности профессионального будущего / Е. В. Лебедева. Текст: электронный // Евразийский Союз Ученых / Eurasian Union Scientists. 2020. Вып. 12 (81), т. 1. С. 13–17. <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.1.81.1149>.
83. *Лебедева, М. Ю.* Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд / М. Ю. Лебедева, Т. С. Веселовская, О. Ф. Купрещенко. Текст: электронный // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.5>.
84. *Лейффрид, Н. В.* Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения / Л. И. Дементий, Н. В. Лейффрид. Текст: непосредственный // Вестник Омского университета. 2012. № 3 (65). С. 289–295.
85. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1977. 304 с. Текст: непосредственный.
86. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения. Т. 1 / А. Н. Леонтьев. Москва: Педагогика, 1983. 392 с. Текст: непосредственный.
87. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2003. 486 с. Текст: непосредственный.
88. *Лескова, И. А.* Проблема обновления содержания высшего образования в контексте феномена сложности / И. А. Лескова. Текст: непосредственный // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 92–101.
89. *Листвин, А. А.* Антиномии современного среднего профессионального образования / А. А. Листвин. Текст: электронный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 103–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-1-103-119>.
90. *Ломов, Б. Ф.* Системность в психологии: избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. 3-е изд. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2011. 423 с. Текст: непосредственный.
91. *Лукьянов, О. В.* Аутентификация образовательных практик в дистанционном обучении / О. В. Лукьянов, И. А. Дубинина, Е. В. Бредун. Текст: электронный // Сибирский психологический журнал. 2021. № 80. С. 53–66. <https://doi.org/10.17223/17267080/80/3>.
92. *Лыжин, А. И.* Профессионально-педагогические кадры: новые технологии подготовки / А. И. Лыжин, А. В. Феоктистов. Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 19–29. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-19-29>.

93. *Магура, М. И.* Организация обучения персонала компании / М. И. Магура, М. Б. Курбатова. Москва: Бизнесшкола «Интел-синтез», 2002. 192 с. Текст: непосредственный.
94. *Малиновский, В. П.* Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий / В. П. Малиновский. Текст: электронный // Векторы развития российской науки: Российское экспертное обозрение. 2007. № 3 (21). С. 21–24. URL: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html> (дата обращения: 17.11.2023).
95. *Марков, В. Н.* Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.13 / В. Н. Марков. Москва, 2004. 453 с. Текст: непосредственный.
96. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. 308 с. Текст: непосредственный.
97. *Маслоу, А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. Москва: Смысл, 1999. 425 с. Текст: непосредственный.
98. *Медынский, Е. Н.* Народное образование в СССР / Е. Н. Медынский. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. 260 с. Текст: непосредственный.
99. *Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук: сборник статей / отв. ред. Б. М. Кедров [и др.].* Москва: Наука, 1981. 360 с. Текст: непосредственный.
100. *Мироненко, Е. С.* Компетенции XXI века vs образование XXI века / Е. С. Мироненко. Текст: электронный // Вопросы территориального развития. 2019. № 2 (47). С. 1–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-xxi-veka-vs-obrazovanie-xxi-veka/viewer> (дата обращения: 17.11.2023).
101. *Назарова, Е. С.* Результаты диагностирования уровня развитости учебно-производственного компонента профессионализма мастера производственного обучения / Е. С. Назарова. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68, ч. 2. С. 245–249.
102. *Найн, А. Я.* Инновации в образовании / А. Я. Найн. Челябинск: Челяб. фил. Ин-та проф. образования, 1995. 288 с. Текст: непосредственный.
103. *Наумкин, Н. И.* Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде / Н. И. Наумкин, Н. Н. Шекшаева, Е. В. Забродина. Текст: электронный // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 64–98. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-5-64-98>.
104. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2002. 319 с. Текст: непосредственный.
105. *О мероприятиях по подготовке контингентов в школы ФЗУ и техникумы.* (утверждено Политбюро ЦК ВКП (б) 15.04.1931 г.). Приложение № 3 к п. 33, пр. ПБ № 34 // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 821. Л. 19.
106. *О ФЗУ* (утверждено Политбюро ЦК ВКП (б) 5 июня 1931 г.). Приложение № 2 к п. 16, пр. ПБ № 41 // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 828. Л. 23–25.

107. *О ходе* капитального строительства школ фабрично-заводского ученичества по объединениям «Всехимпром», «Востокосталь» и «ВАТО». Текст: непосредственный // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1931 год. Москва: Управление Делами СНК СССР, 1931. С. 683–684.

108. *Образование* взрослых: опыт и проблемы / под ред. С. Г. Вершловского. Санкт-Петербург: С.-Петерб. ин-т внешнеэкон. связей, экономики и права: О-во "Знание" Санкт-Петербурга и Ленингр. обл., 2002. 166 с. Текст: непосредственный.

109. *Обухов, А. С.* Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира / А. С. Обухов // Исследователь/Researcher. 2019. № 1–2 (25–26). С. 10–21. Текст: непосредственный.

110. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва: Мир и образование, 2015. 1376 с. Текст: непосредственный.

111. *Ольховая, Т. А.* Новые практики инженерного образования в условиях дистанционного обучения / Т. А. Ольховая, Е. В. Пояркова. Текст: электронный // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 8–9. С. 142–154. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-142-154>.

112. *Осипов, В. Г.* Система образования и НТР / В. Г. Осипов. Ереван: Акад. наук Армян. ССР, 1985. 178 с. Текст: непосредственный.

113. *Основы профессиональной педагогики* / под ред. С. Я. Батышева, С. А. Шапоринского. Москва: Высшая школа, 1977. 504 с. Текст: непосредственный.

114. *Осовский, Е. Г.* Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940) / Е. Г. Осовский. Москва: Высшая школа, 1980. 287 с. Текст: непосредственный.

115. *Отечественное* ремесленное образование: история и современность / Г. М. Романцев, А. В. Ефанов, Е. Ю. Бычкова, А. В. Моисеев. Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2018. С. 134–138.

116. *Очерки* истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Педагогика. 1981. 253 с. Текст: непосредственный.

117. *Очерки* истории школы и педагогической мысли народов. Конец XIX – начало XX вв. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Б. К. Тебиева. Москва: Педагогика, 1991. 446 с. Текст: непосредственный.

118. *Очерки* истории школы и педагогической мысли народов с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. Москва: Педагогика, 1989. 479 с. Текст: непосредственный.

119. *Песталоцци, И. Г.* Избранные педагогические сочинения: в 2 томах / И. Г. Песталоцци; под ред. В. Л. Ротенберг, В. М. Кларина. Москва: Педагогика, 1981. Т. 1. 334 с. Текст: непосредственный.

120. *Петров, А. О.* Информационный подход как методология педагогического исследования образовательного процесса повышения квалификации / А. О. Петров. Текст: непосредственный // Современное педагогическое образование. 2019. № 12. С. 16-20.

121. *Петровская, О. А.* Система обучения персонала как управленческий ресурс организации / О. А. Петровская. Текст: непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1, Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2009. № 2. С. 78–84.

122. *Петровский, А. В.* Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва: ИНФРА-М, 1998. 525 с. Текст: непосредственный.

123. *Петряков, П. А.* Корпоративная педагогика. Концепция и технологии корпоративного воспитания, обучения и образовательного менеджмента в организациях / П. А. Петряков, М. Н. Певзнер, О. Грауманн. Palmarium Academic Publishing, 2012. 372 с. Текст: непосредственный.

124. *Поволоцкий, К. В.* Спортивная подготовка курсантов летного училища в условиях реализации ФГОС ВО / К.В. Поволоцкий. Текст: непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 4. С. 54-57.

125. *Полозова, Т. А.* Акмеологические основы духовно-эстетического развития человека / Т. А. Полозова. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 2007. 160 с. Текст: непосредственный.

126. *Постановление* Политбюро ЦК ВКП(б) от 1.VII.1933 г. Об улучшении постановки дела подготовки и использования кадров (по ВТУЗ'ам, техникумам и фабзавучам). Приложение № 6 к п. 17 пр. ПБ № 140. // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 925. Л. 36–43.

127. *Постановление* Правительства РФ от 14.01.2022 № 4 "Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на оказание государственной поддержки развития образовательно-производственных центров (кластеров) на основе интеграции образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, и организаций, действующих в реальном секторе экономики, в рамках федерального проекта "Профессионалитет" государственной программы Российской Федерации "Развитие образования". Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_407624/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/ (дата обращения: 23.09.2023).

128. *Постановление* СНК СССР о мероприятиях по улучшению работы школ фабрично-заводского ученичества, находящихся в ведении высших советов народного хозяйства Союза ССР и союзных республик. 08.06.1931 г. Текст: электронный // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.09.2023).

129. *Постановление* СНК СССР о призыве городской и колхозной молодёжи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского

обучения. 02.10.1940 г. Текст: электронный // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.09.2023).

130. *Постановление ЦИК и СНК СССР о школах фабрично-заводского ученичества*. 15.09.1933 г. Текст: электронный // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.09.2023).

131. *Приказ № 423 наркома оборонной промышленности СССР М. Кагановича об улучшении подготовки рабочих кадров на предприятиях оборонной промышленности 15 ноября 1938 г.* // РГАЭ. Ф. 8044. Оп. 1. Д. 38. Л. 172–173 об.

132. *Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография* / А. А. Вербицкий, Е. Г. Трунова, В. Г. Калашников [и др.]; под науч. ред. А. А. Вербицкого. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. 413 с. Текст: непосредственный.

133. *Психология образования: современный вектор развития* / науч. ред. С. Б. Малых, Т. И. Тихомирова; отв. ред. И. А. Ершова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. 790 с. <https://doi.org/10.15826/B9785799631017>. Текст: электронный.

134. *Пузанов, М. Ф.* Развитие форм и методов подготовки рабочих / М. Ф. Пузанов. Москва: Высшая школа, 1978. 334 с. Текст: непосредственный.

135. *Распоряжение Правительства РФ от 03.09.2021 № 2443-р «Об утверждении перечня профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики Российской Федерации».* Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/70873.html/> (дата обращения: 20.09.2023).

136. *Распоряжение Правительства РФ от 5 мая 2014 г. № 755-р «О Перечне профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики РФ».* Текст: электронный // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70549930/> (дата обращения: 20.09.2023).

137. *Регуш, Л. А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 352 с. Текст: непосредственный.

138. *Розов, М. А.* Пути научных открытий / М. А. Розов. Текст: непосредственный // Вопросы философии. 1981. № 8. С. 138–147.

139. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн; послесл. К. А. Абульхановой-Славской, А. Н. Славской. Москва: Наука, 1997. 189 с. Текст: непосредственный.

140. *Савельева, Т. Н.* Как жили египтяне во времена строительства пирамид / Т. Н. Савельева. Москва: Наука, 1971. 118 с. Текст: непосредственный.

141. *Сайкина, Е. Г.* Семантические аспекты отдельных понятий в области фитнеса / Е. Г. Сайкина, Г. Н. Пономарев. Текст: непосредственный // Теория физической культуры. 2011. № 8. С. 6–10.

142. *Сапожникова, О. В.* Фитнес / О. В. Сапожникова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 141 с. Текст: непосредственный.

143. *Скворцова, М. А.* Формирование образовательно-производственных кластеров в системе среднего профессионального образования как инструмент реализации региональной экономической политики / М. А. Скворцова, В. С. Неумывакин. Текст: электронный // *Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики)*. 2021. Т. 12, № 3. С. 86–104. <https://doi.org/10.17835/2078-5429.2021.12.3.086-104>.

144. *Соловов, А. В.* Коронавирусные зигзаги электронного дистанционного обучения / А. В. Соловов, А. А. Меньшикова. Текст: электронный // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 6. С. 60–69. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-60-69>.

145. *Сорокин, П.* Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соколова. Москва: Политиздат, 1992. 543 с. Текст: непосредственный.

146. *Спортивная Россия*. Текст: электронный // URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/sportivnaja-grossija> (дата обращения: 23.10.2023).

147. *Среднее профессиональное образование. Образовательные эксклюзии и вопросы трудоустройства выпускников СПО: социологический аспект* / Т. Л. Клячко, Е. А. Полушкина, Л. Ю. Бедарева, Д. М. Логинов, Е. В. Ломтева; под ред. Т. Л. Клячко. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021. 26 с. Текст: непосредственный.

148. *Сычева, Л. С.* Современные процессы формирования наук: опыт эмпирического исследования / Л. С. Сычева. Новосибирск: Наука, 1984. 161 с. Текст: непосредственный.

149. *Теория и методика физического воспитания: учебник для студентов факультетов физической культуры педагогических институтов* / Под ред. Б. А. Ашмарина. Москва: Просвещение, 1990. 287 с. Текст: непосредственный.

150. *Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография* / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова, Т. Д. Буковой, В. С. Третьякова; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 142 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6> (дата обращения: 17.11.2023). Текст: электронный.

151. *Трапезникова, А. В.* Транспрофессионализм как компетенция: содержание понятия / А. В. Трапезникова, С. А. Литвина. Текст: непосредственный // *Психология в современном мире: сборник статей Международной научно-практической конференции*, Москва, 28 апреля 2017 г. Москва: Моск. гос. ун-т дизайна и технологии, 2017. С. 146–148.

152. *Третьякова, В. С.* Транспрофессионализм: проблемы и пути решения / В. С. Третьякова. Текст: электронный // *Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции*, Нижний Тагил, 29 января 2019 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. С. 287–290. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/28584> (дата обращения: 17.11.2023).

153. Указ Президиума Верховного Совета СССР о государственных трудовых резервах СССР. 2.10.1940 г. Текст: электронный // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.09.2023).

154. Ушаков, А. А. Акмеологические основы высшего образования: учебно-методическое пособие / А. А. Ушаков. Краснодар: Кубан. гос. унт, 2019. 148 с. Текст: непосредственный.

155. Ушинский, К. Д. Необходимость ремесленных школ в столице / К. Д. Ушинский. Текст: непосредственный // Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. Москва: Педагогика, 1974. Т. 2: Проблемы русской школы. С. 215–218.

156. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lmqo8m76tc461791003 (дата обращения: 20.11.2023).

157. Федеральный закон РФ от 2 августа 2019 г. № 303-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» в части совершенствования деятельности фитнес-центров». Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_330663/?ysclid=lmqocluki9707971661 (дата обращения: 20.11.2023).

158. Федоров, В. А. Опережающее профессионально-педагогическое образование: аспект научного обеспечения / В. А. Федоров. Текст: электронный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. Т. 1. С. 21–25. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/4877> (дата обращения: 27.10.2023).

159. Федоров, В. А. Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия / В. А. Федоров, С. В. Комлева. Текст: электронный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 2. С. 124–144. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-2-124-144>.

160. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова. Текст: электронный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 93–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-93-119>.

161. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с. Текст: непосредственный.

162. Фитнес в модернизации физкультурного образования и его роль в оздоровлении населения России: сборник материалов международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25 сентября 2010 г. / под общ. ред. Г. Н. Пономарёва, Е. Г. Сайкиной. Санкт-Петербург: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2010. 291 с. Текст: непосредственный.

163. *Франкл, В. Э.* Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990. 367 с. Текст: непосредственный.
164. *Франц, А. С.* Ценности отечественной нравственной культуры / А. С. Франц. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. 251 с. Текст: непосредственный.
165. *Хамидулин, В. С.* Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе / В. С. Хамидулин. Текст: электронный // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 135–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>.
166. *Хижная, А. В.* Развитие SOFT SKILLS («гибких навыков») для успешной карьеры выпускников / А. В. Хижная, Н. В. Быстрова, Е. Н. Шарыгина. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2019. Вып. 65, ч. 2. С. 261–264.
167. *Чапаев, Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. 3-е изд., доп. и перераб. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 372 с. Текст: непосредственный.
168. *Чапаев, Н. К.* Тенденции развития горнозаводских школ на Урале (XVIII–XIX вв.) как составной части русской педагогической культуры / Н. К. Чапаев, О. Б. Акимова, А. К. Шелепов; под ред. Н. К. Чапаева. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. 212 с. Текст: непосредственный.
169. *Чапаев, Н. К.* Философия и история образования / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина. Москва: Академия, 2013. 287 с. Текст: непосредственный.
170. *Чошанов, М. А.* Инженерия дистанционного обучения / М. А. Чошанов. Москва: Лаборатория знаний, 2021. 304 с. Текст: непосредственный.
171. *Чупина, В. А.* Готовность магистрантов-дизайнеров к самообразовательной деятельности в контексте транспрофессионализма / В. А. Чупина, Т. И. Банникова. Текст: электронный // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10, № 3 (41). С. 10–15. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-3-10-15>.
172. *Чупина, В. А.* Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии / В. А. Чупина, О. А. Федоренко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 200 с. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/28004> (дата обращения: 17.11.2023). Текст: электронный.
173. *Шадриков, В. Д.* Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. Москва: Университетская книга, 2010. 319 с. Текст: непосредственный.
174. *Шапоринский, С. А.* Вопросы теории производственного обучения / С. А. Шапоринский. Москва: Высшая школа, 1981. 208 с. Текст: непосредственный.
175. *Швец, С. В.* Фитнес – вызов нового времени / С. В. Швец. Текст: непосредственный // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2013. № 1. С. 77–79.
176. *Щербакова, О. И.* Формирование и развитие конфликтологической культуры специалиста в контекстном обучении / О. И. Щербакова. Текст:

непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 3 (38). С. 15–19.

177. *Эльконин, Б. Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. Москва: Тривола, 1994. 167 с. Текст: непосредственный.

178. *Ялалов, Ф. Г.* Профессиональная многомерность / Ф. Г. Ялалов. Казань: Центр инновац. технологий, 2013. 179 с. Текст: непосредственный.

179. *A systematic mapping study on game-related methods for software engineering education / Souza M. R. de A., Veado L., Moreira R. T., Figueiredo E., Costa H.* Text: electronic // *Information and Software Technology*. 2018. Vol. 95. P. 201–218. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2017.09.014>.

180. *Agile Manifesto for Teaching and Learning / Krehbiel T. C., Salzarulo P. A., Cosmah M. L., Forren J., Gannod G., Havelka D., A. R. Hulshult, Merhout J.* Text: electronic // *Journal of Effective Teaching*. 2017. Vol. 17, no 2. P. 90–111

181. *Barr, H.* Interprofessionaleducation / H. Barr. NewYork; London: JohnWiley&Sons, 2002. 47 p. Text: direct.

182. *Bragg, L. A.* Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature / Bragg L. A., Walsh C., Heyeres M. Text: electronic // *Computers & Education*. 2021. Vol. 166. P. 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>.

183. *Cattaneo, A.* How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors / Cattaneo A., Antonietti C., Rauseo M. Text: electronic // *Computers & Education*. 2022. Vol. 176. P. 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>.

184. *Christoforidou, M.* Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development / Christoforidou M., Kyriakides L. Text: electronic // *Studies in Educational Evaluation*. 2021. Vol. 70. P. 101051. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101051>.

185. *Chun, A.* The agile teaching/learning methodology and its e-learning platform / Chun A. Text: electronic // *Lecture Notes in Computer Science*. Berlin: Springer-Verlag Heidelberg, 2004. Vol. 3143: *Advances in Web-Based Learning – ICWL 2004*, Third International Conference, Beijing, China, August 8–11. P. 11–18. https://doi.org/10.1007/978-3-540-27859-7_2.

186. *Competencies of future vocational teachers: perspective of in-service teachers and educational experts / W. Wagiran, P. Pardjono, W. Suyanto, H. Sofyan, S. Soenarto, A. Yudiantoko.* Text: electronic // *Jurnal Cakrawala Pendidikan*. 2019. T. 38, iss. 2. P. 387–397. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i2.25393>.

187. *Comprehension of networked hypertexts in students with hearing or language problems / Blom H., Segers E., Knoors H., Hermans D., Verhoeven L.* Text: electronic // *Learning and Individual Differences*. 2019. Vol. 73. P. 124–137. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.006>.

188. *Dille, K. B.* Teachers' professional development in formal online communities: A

scoping review / Dille K. B., Røkenes K. Text: electronic // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 105. P. 103431. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103431>.

189. *Feiler, J. B.* Three pillars of educational neuroscience from threedecades of literature / Feiler J. B., Stabio M. E. Text: electronic // Trends in Neuroscience and Education. 2018. Vol. 13. P. 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.11.001>.

190. *Gao, Q.* Professional development and ICT literacy of college teachers based on FPGA and image target recognition education / Gao Q. Text: electronic // Microprocessors and Microsystems. 2021. Vol. 80. P. 103349. <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2020.103349>.

191. *Grimheden, M. E.* Can agile methods enhance mechatronics design education? / Grimheden M. E. Text: electronic // Mechatronics. 2013. Vol. 23, iss. 8. P. 967–973. <https://doi.org/10.1016/j.mechatronics.2013.01.003>.

192. *Harden, R. M.* Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective / R. M. Harden. Text: direct // Medical Teacher. 1998. Vol. 20. P. 409–416.

193. *Horsburgh, M.* Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning / M. Horsburgh, R. Lamdin, E. Williamson. Text: electronic // Medical Education. 2001. Vol. 35. P. 876–883. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00959.x>.

194. *On a pursuit* for perfecting an undergraduate requirement engineering course / Rupakheti C. R., Hays M., Mohan S., Chenoweth S., Stouder A. Text: direct // Journal of Systems and Software. 2018. Vol. 144. P. 366–381.

195. *Perkin, G.* The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World / G. Perkin. London: Routledge, 1996. 272 p. <https://doi.org/10.4324/9780203439357>. Text: electronic.

196. *Pietsch, S.* Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung / S. Pietsch. Kassel: Kassel University Press, 2010. 294 s. Text: direct.

197. *Powell, J.* Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism / J. Powell, A. Pickard. Text: electronic // 30 th Annual Conference ATEE, Amsterdam, 22–26 October 2005. Amsterdam, 2005. P. 417–421. A. URL: http://www.atee2005.nl/download/papers/08_bb.pdf (date of access: 20.10.2023).

198. *Professional* development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact / Sipman G., Martens R., Tholke J., McKenney S. Text: electronic // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 106. P. 103442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>.

199. *Schaefer, E. E.* Using Neurofeedback and Mindfulness Pedagogies to Teach Open Listening / Schaefer E. E. Text: electronic // Computers and Composition. 2018. Vol. 50. P. 78–104. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.07.002>.

200. *Scientific-Theoretical* Background the Organization of Geobotany Employees of the Micro Enterprises Sport and Recreation Sector / T. V. Andruhina, E. M. Dorozhkin, E. V. Zaitseva, S. V. Komleva, A. S. Sosnin, V. A. Savinova/ Text: direct // International journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11, no. 17. P. 9773–9785

201. *Shet, S. V.* Proposed managerial competencies for Industry 4.0 – Implications for social sustainability / Shet S. V., Pereira V. Text: electronic // Technological Forecasting &

Social Change. 2021. Vol. 173. P. 121180. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121080>.

202. *Smith, E.* What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students / Smith E., Yasukawa K. Text: electronic // International Journal of Training Research. 2017. Vol. 15, iss. 1: VET Teaching and Teacher Education. P. 23–40. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>.

203. *Tapani, A.* Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education / Tapani A., Salonen A. Text: electronic // International Journal for Research in Vocational Education and Training. 2019. № 6 (3). P. 243–260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>.

204. *Warneke, D.* Aktionsforschung und Praxisbezug in der Darf-Lehrerausbildung / D. Warneke. Kassel: Kassel University Press, 2007. 599 s. Text: direct.

205. *Woschank, M.* Teaching and Learning Methods in the Context of Industrial Logistics Engineering Education / Woschank M., Pacher C. Text: electronic // Procedia Manufacturing. 2020. Vol. 51. P. 1709–1716. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.10.238>.

206. *Zhan, Q.* Principles and a Framework of Performance Evaluation for Learners in Distance Vocational Education / Q. Zhan, L. Zhang. Text: electronic // Procedia Engineering. 2011. Vol. 15. P. 4183–4187. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.08.785>.

Сведения об авторах

Афанасьев Дмитрий Константинович – учитель МАОУ СОШ № 23, г. Екатеринбург.

Банникова Татьяна Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры современных технологий архитектурно-строительного проектирования ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», г. Екатеринбург.

Бычкова Екатерина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург.

Веденина Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

Дубицкий Валерий Васильевич – доктор социологических наук, профессор, и.о. ректора, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

Комлева Светлана Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

Соколова Светлана Рудольфовна – учитель МБОУ СОШ № 2, г. Советский ХМАО-Югра.

Феоктистов Андрей Владимирович – доктор технических наук, профессор, первый проректор, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

Чупина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Особенности взаимодействия педагогических и производственных факторов на основных этапах становления теории и практики профессионального образования: историко-логический аспект.....	5
1.1. Практический (донаучный) этап развития педагогики.....	5
1.2. Этап зарождения научно-педагогических идей и образовательных систем.....	15
1.3. Этап функционирования педагогики как относительно автономной научной дисциплины.....	28
Библиографический список.....	33
Глава 2. Развитие ценностных основ обучающихся профессионального образования (опыт фабрично – заводских ученичеств в 1930 – е годы).....	36
2.1. Проблемы и перспективы развития отечественного профессионального образования.....	36
2.2. Переосмысление отечественного опыта в условиях развития ценностных основ профессионального образования....	41
Библиографический список.....	47
Глава 3. Подготовка мастеров производственного обучения к организации образовательного процесса в условиях реализации проекта «Профессионалитет».....	50
3.1. Модель подготовки мастеров производственного обучения к организации образовательного процесса в условиях реализации проекта «Профессионалитет».....	50
3.2. Университетский проект по подготовке кадров уровня «Профессионалитет».....	69
Библиографический список.....	73

Глава 4. Педагогическое содержание и акмеологический потенциал транспрофессионализма.....	78
4.1. Педагогические характеристики понятия транспрофессионализма.....	78
4.2. Роль личностно-профессионального потенциала в развитии транспрофессионализма.....	94
Библиографический список.....	103
Глава 5. Многоуровневая система акмеологических ориентиров развития личности.....	107
5.1. Многоуровневая система «акме».....	107
5.2. Принципы функционирования «акме».....	124
Библиографический список.....	131
Глава 6. Физическое развитие молодежи как условие акмеологических достижений.....	135
6.1. Методология профессионального обучения в условиях организации физкультурно-оздоровительной сферы.....	135
6.2. Профессиональное обучение в организациях фитнес-индустрии: проблемы и их решения на современном этапе.....	150
6.3. Информационно-коммуникативная модель физического развития студенческой молодежи в условиях ограничения двигательной активности.....	165
Библиографический список.....	185
Заключение.....	189
Список литературы.....	191
Сведения об авторах.....	208

Научное издание

*Дубицкий Валерий Васильевич, Чапаев Николай Кузьмич,
Чупина Валентина Александровна и др.*

**АКМЕОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 23.11.2023 Формат 60×84/8. Бумага для множ. аппаратов.

Печать плоская.

Усл. печ. л. 11,4 Уч.-изд. л. 12,5 Тираж 500 экз. Заказ № 7779

ООО «Издательство УМЦ УПИ»
620078, Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, оф. 2
тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17

Отпечатано в типографии с готового оригинал-макета
в ООО «Издательство УМЦ УПИ»
620078, Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, оф. 2

