Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»

ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА:
смена парадигм

Коллективная монография

Бийск
АГГПУ им. В.М. Шукшина
2019

ББК 74.48
П 24

Печатается по решению Ученого совета
ФГБОУ ВО «АГГПУ»

Рецензенты:

Темербекова А.А. – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

Агавелян Р.О. – доктор психологических наук, профессор, директор института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)

Научный редактор: Попова О.В. – доктор педагогических наук, профессор

П 24 Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография в 2 томах. Том 1 / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, Н.В. Волкова, Т.И. Громогласова, Е.Б. Манузина, Н.А. Швец, М.В. Довыдова, Е.В. Дудышева, Л.А. Романова, Т.В. Гаврутенко; под общ. ред. проф. О.В. Поповой; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВО «АГГПУ», 2019. – 396 с. – 500 экз.

ISBN 978-5-85127-941-6

В монографии рассмотрены особенности связей и взаимодействий традиционной и инновационной педагогики; социальные и педагогические основания смены парадигм в педагогике XXI века; исследованы теоретические и практические аспекты соединения традиций и инноваций в инновационных образовательных технологиях; представлены примеры практической реализации образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях на примере Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина.

Научное издание рекомендовано для академической общественности, высших учебных заведений, органов управления образованием, работников образования, педагогов, аспирантов, магистрантов, студентов и всех заинтересованных лиц, занимающихся проблемами профессионального образования.

ISBN 978-5-85127-941-6 (том 1)
ISBN 978-5-85127-940-9

© Л.А. Мокрецова, О.В. Попова,
Н.В. Волкова, Т.И. Громогласова,
Е.Б. Манузина, Н.А. Швец,
М.В. Довыдова, Е.В. Дудышева,
Л.А. Романова, Т.В. Гаврутенко.
© ФГБОУ ВО «АГГПУ», 2019.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

МОКРЕЦОВА *Людмила Алексеевна*	доктор педагогических наук, профессор	глава 1, 2, 3
ПОПОВА *Ольга Викторовна*	доктор педагогических наук, профессор	глава 1, 2, 3
ВОЛКОВА *Наталья Викторовна*	кандидат педагогических наук, доцент	1.1
ГРОМОГЛАСОВА *Татьяна Игоревна*	кандидат филологических наук	1.3
МАНУЗИНА *Елена Борисовна*	кандидат педагогических наук, доцент	2.2
ШВЕЦ *Наталья Алексеевна*	кандидат педагогических наук	2.3
ДОВЫДОВА *Марина Викторовна*	кандидат педагогических наук, доцент	2.4
ДУДЫШЕВА *Елена Валерьевна*	кандидат педагогических наук, доцент	3.1; 3.2; 3.4
РОМАНОВА *Людмила Анатольевна*		3.1
ГАВРУТЕНКО *Татьяна Витальевна*	кандидат педагогических наук	3.4

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ…….…….....……..... 5

ВВЕДЕНИЕ…..……..……..…….…… 7

ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИКА ТРАДИЦИЙ И ПЕДАГОГИКА ИННОВАЦИЙ……..….. 14

1.1. Традиции как опыт, апробированный на практике и превратившийся в практику……..…… 14
1.2. Инновации, обеспечивающие качественный рост эффективности образования……...……..... 40
1.3. Традиции и инновации в неразрывном единстве гармоничного взаимодействия…….……...…… 65
1.4. Педагогика XXI века в активном освоении ситуации социальных перемен……..... 86

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СМЕНЫ ПАРАДИГМ В ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА…….. 108

2.1. Новые образовательные парадигмы как совокупность стандартов, методологических норм, ценностных критериев…… 108
2.2 Инновационная парадигма образования: социальный заказ государственного и глобального уровня……...……..... 134
2.3. Личностные парадигмы педагога и обучаемого как основа обеспечения качества образования..……...…… 162
2.4. Национальные проекты XXI века и их влияние на смену парадигм в образовании…….…….…….....…… 204

ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА……...…….……... 237

3.1. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии... 237
3.2. Цифровизация образования: тенденции и перспективы…….....…… 268
3.3. Роботизированное обучение и Roweb-технологии…….……...…….. 291
3.4. Смешанное обучение как соединение традиций и инноваций……..... 327

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……...…….…….…… 355

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК…….…….…….…..... 362

ПРЕДИСЛОВИЕ

В древности люди учились для того,
чтобы совершенствовать себя.
Ныне учатся для того, чтобы удивить других.
Конфуций

Уважаемые читатели!

Вам предоставляется возможность ознакомиться с интересным исследованием, которое обобщено в коллективной монографии «Педагогика XXI век: смена парадигм». Особенностью данной монографии является то, что коллектив авторов поставил цель рассмотреть современные инновационные процессы в образовании с точки зрения неразрывного единства и гармоничного взаимодействия с традициями как опыт, апробированный на практике и превратившийся в практику. Это, по мнению авторов, делает инновационные процессы в образовании более эффективными. Как эпиграф к представлению данной работы выбраны слова Конфуция, которые в XXI веке предостерегают от инноваций, способных только удивлять.

В развитие идей монографии авторы рассматривают педагогику XXI века как основанную, в первую очередь, на активном освоении системой образования, в целом, и профессионального образования, в частности, ситуации социальных перемен, происходящих на глобальном, международном уровне, на уровне России, региональных, муниципальных уровнях, а также на уровне каждой образовательной организации. На основе комплексного, системного подхода предлагается структура рассмотрения проблем, задач, особенностей современной педагогики как педагогики традиций и педагогики инноваций, обеспечивающих качественный рост эффективности образования. Авторами достаточно подробно рассматривается смена образовательных парадигм, которая продиктована социальными запросами государственного и глобального уровня.

В монографии проведен анализ теоретических и практических аспектов в педагогике XXI века в разрезе: электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, цифровизации образования, Roweb-технологий и смешан-

ного обучения. Каждое из направлений рассматривается авторами с позиций взаимодействия и взаимозависимости традиций и инноваций. К несомненному достижению монографии можно отнести рассмотрение инновационных изменений в дидактике, сочетающей традиционные педагогические достижения и современные инновационные, прорывные педагогические технологии.

Авторами монографии обобщен опыт и результаты практической реализации сочетания традиций и инноваций в образовательной деятельности Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина в новых социальных и педагогических условиях XXI века. Коллективная монография выходит в год, соединивший в себе две юбилейные даты: 80-летний юбилей университета и 90-летний юбилей Василия Макаровича Шукшина, чье имя носит университет. Появление настоящей монографии актуально и полезно для начала широкой дискуссии по затронутым вопросам, а также для органов управления образованием, работников образования, педагогов, студентов, магистрантов, аспирантов, занимающихся проблемами профессионального образования.

И.М. Зельцер

доктор экономических наук, академик Межрегиональной общественной организации «Академия жилищно-коммунального хозяйства», профессор кафедры Негосударственного учреждения дополнительного образования «Региональный институт повышения квалификации руководителей и специалистов» (г. Новосибирск), главный редактор международного научного журнала «Инновации в жизнь»

ВВЕДЕНИЕ

Современные социальные условия и изменения, которые происходят в XXI веке, продиктовали такие вызовы системе образования, как: стремительно меняющийся мир, новые способы восприятия и интерпретации мира, культурное, социальное, просветительское, образовательное разнообразие, технологизированность, цифровизация, роботизация многих сфер жизнедеятельности и другие.

Следует отметить, что в Российской Федерации приняты 12 новых национальных проектов федерального масштаба, которые разработаны по следующим базовым направлениям: Здравоохранение, Образование, Жилье и городская среда, Экология, Автодороги, Рынок труда, Наука, Цифровая экономика, Культура, Малый бизнес, Сотрудничество и экспорт, Магистральная инфраструктура. Президент В.В. Путин на заседании Совета по стратегическому развитию и национальным проектам 24.10.2018 года подчеркнул: «…Национальные проекты призваны объединять граждан для достижения прорыва. Это необходимо на поворотном, рубежном этапе истории нашей страны» [67]. Каждый из этих проектов не может быть реализован без подготовки кадров, востребованных в современных социально-профессиональных условиях, а также без значительных изменений в сфере образования и науки как основы социально-экономических перемен.

Несомненно, особенностью настоящего периода развития общества является его информатизация, которая в социальном аспекте представляет собой процесс перехода социума от одной формы своего существования к другой, стоящей на более высокой ступени общественного развития. Информатизация влечет коренную перестройку социальной структуры общества: изменяется структура экономики, она становится цифровой, что повлечет отмирание одних и появление других профессий, усилится потребность общества в творческом и интеллектуальном труде, потребуется интенсификация процессов подготовки и переподготовки специалистов.

Исходя из поставленных перед образованием запросов социума на глобальном и государственном уровне, мы сочли актуальным рассмотрение проблем педагогики XXI века как отклик на необходимость подготовки кадров нового поколения. Глубокие профессиональные знания, навыки эффективного их использования, личная инициатива, творчество, самостоятельность всегда отличали деятельность хорошего специалиста, а для специалиста, владеющего профессиональными технологиями XXI века, необходимо также иметь компетенции универсальные, общепрофессиональные и профессиональные, быть широко образованной личностью, владеть основами самообразования и саморазвития.

Глобальные тенденции мирового сообщества дают полное право говорить о том, что государство успешно функционирует лишь тогда, когда приоритетно занимается укреплением и развитием системы образования, обеспечивая непрерывность образования своих граждан.

Авторы коллективной монографии – это специалисты в области педагогики, психологии, теории и методики профессионального образования, которые, приступая к рассмотрению особенностей, задач и проблем педагогики XXI века, пришли к выводу, что рассмотрение данного вопроса требует, по меньшей мере, разрешения следующего круга противоречий:

- между потребностями общества в специалистов, владеющих современными социально-профессиональными компетенциями (социальный заказ общества) и отсутствием возможности подготовки образовательными организациями специалистов, под конкретные требования социально-профессионального пространства (возможности образовательной среды и требования стандартов);

- между потребностью в активном освоении образовательными организациями ситуации социальных перемен и недостаточном исследовании возможности гармоничного взаимодействия педагогических традиций и инноваций в их неразрывном единстве;

- между возникшими социальными и педагогическими основаниями смены парадигм в педагогике XXI века, наличием постоянно изменяющейся совокупности стандартов и недостаточной проработанностью методологических норм, ценностных критериев учета личностных парадигм педагога и обучаемого;

- между потребностью инновационных изменений дидактики в педагогике XXI века и недостаточной проработанностью данного направления в педагогической теории и практике.

Разрешение этого комплекса противоречий, выявленных авторским коллективом, поставило нас перед необходимостью проведения теоретического и практического анализа педагогической теории конца XX и начала XXI века для выявления путей разрешения некоторых аспектов вышеназванных противоречий. Кроме того, такая сложная и требующая многогранного исследования тематика как «Педагогика XXI века: смена парадигм» требует не просто рассмотрения противоречий с точки зрения позиции каждого автора, а единого научного подхода ко всему тексту, предлагаемому в данной монографии. Поэтому мы посчитали необходимым определить научное поле исследований в цели, объекте, предмете, гипотезе, задачах и основной идее нашего исследования.

Цель, поставленная в данной монографии, – это определение теоретических и практических аспектов педагогики XXI века в неразрывном единстве гармоничного взаимодействия традиций и инноваций.

Объектом исследования монографии является педагогика XXI века как отклик на запросы быстроменяющегося социума.

Предметом исследования являются взаимосвязь традиций и инноваций в условиях смены социальных и педагогических парадигм педагогики XXI века.

В гипотезе нашего исследования мы исходим из предположения о том, что внедрение инноваций, обеспечивающих качество образования в целом и подготовки специалистов, в частности, будет эффективным, если обеспечено гармоничное единство традиций и инноваций.

В настоящей коллективной монографии, которая логически продолжает цикл ранее опубликованных авторами работ, мы обратили внимание на решение следующих задач:

1) рассмотреть особенности связей и взаимодействий педагогики традиционной и инновационной;

2) изучить социальные и педагогические основания смены парадигм в педагогике XXI века;

3) исследовать теоретические и практические аспекты соединения традиций и инноваций в инновационных образовательных технологиях XXI века;

4) выявить и систематизировать инновационные изменения дидактики в педагогике XXI века;

5) представить примеры практической реализации образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века на примере Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина (далее АГГПУ им. В.М. Шукшина).

Основная идея монографии состоит в том, что в ходе исследования рассмотрены следующие аспекты педагогики XXI века:

1. Педагогика XXI века в активном освоении ситуации социальных перемен и неразрывном единстве гармоничного взаимодействия традиций и инноваций.

2. Традиции как опыт, апробированный на практике и превратившийся в практику, и инновации, обеспечивающие качественный рост эффективности образования.

3. Новые образовательные парадигмы педагогики XXI века как совокупность стандартов, методологических норм, ценностных критериев, а также личностные парадигмы педагога и обучаемого.

4. Теоретические и практические аспекты в педагогике XXI века в части электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, цифровизации и роботизации образования и смешанного обучения как соединения традиций и инноваций.

5. Дидактические особенности структуры и содержания образования, проблемы инновационного обучения и пути их преодоления с применением методов активизации образовательной деятельности приемлемых в педагогике XXI века.

6. Практическая реализация образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века на примере: электронной информационной образовательной среды (далее ЭИОС) и образовательного контента, соответствующих требованиям педагогики XXI века.

Монография, исходя из логики построения, будет издана в двух томах. Представляемый читателю первый том состоит из предисловия, введения, трех глав, заключения, библиографического списка.

В *предисловии* доктор экономических наук, профессор кафедры негосударственного учреждения дополнительного образования «Региональный институт повышения квалификации руководителей и специалистов» И.М. Зельцер указывает на актуальность и значимость коллективной монографии для начала широкой дискуссии по затронутым вопросам, а также для органов управления образованием, работников образования, педагогов, студентов, магистрантов, аспирантов, занимающихся проблемами профессионального образования.

Во *введении* авторами представлен научный аппарат и структура педагогического исследования, изложенного в монографии.

Первая глава рассматривает многообразие взаимодействий, взаимозависимостей, традиционных подходов в образовании и инновационных составляющих в педагогике XXI века. Авторами анализируется активное освоение образовательными организациями ситуации социальных перемен, влияющих на реализацию традиций и инноваций, как опыта, апробированного на практике и превратившегося в практику и обеспечивающего качественный рост эффективности образования. Здесь также рассматриваются возможности гармоничного взаимодействия традиций и инноваций в неразрывном единстве.

Вторая глава исследует социальные и педагогические основания смены парадигм в педагогике XXI века, описывает влияние Национальных проектов XXI

века и на смену парадигм в образовании, а также показывает новые образовательные парадигмы как социальный заказ международного и государственного уровней, как совокупность стандартов и личностных парадигм педагога и обучаемого в педагогике XXI века.

В *третьей главе* авторы, рассматривая теоретические и практические аспекты в педагогике XXI века, изучают наиболее распространенные инновационные образовательные технологии с точки зрения влияния традиций на эффективность реализации инноваций. Изучая электронное обучение и дистанционные образовательные технологии (далее ЭО и ДОТ), исследуются проблемы и преимущества такого образования. Авторы находят пути преодоления проблем путем разумного включения традиционных образовательных форм, методов и средств в систему ЭО и ДОТ, а также возможности разумного сочетания полномасштабного применения ЭО и ДОТ и традиционного образовательного процесса через ЭИОС.

Также большое внимание уделяется цифровизации образования в части тенденций и перспектив использования цифровых образовательных технологий и их влияния на современную традиционную образовательную среду. Большое внимание авторами уделено такому инновационному направлению, как роботизированное обучение и Roweb-технологии. Включение игровых, имитационных и интеллектуальных роботов в образовательную деятельность – это требование сегодняшнего дня для системы образования при реализации обучения, сопровождения, организации самостоятельной работы и особенно всех видов текущего и промежуточного контроля. Авторы монографии считают, что смешанное обучение является основой соединения традиций и инноваций в образовании XXI века.

Поскольку монография запланирована как двухтомное издание, далее коллектив авторов, исследуя инновационные изменения, планирует:

✓ рассмотреть инновационные изменения дидактики в педагогике XXI века;

✓ предложить академическому сообществу свое видение необходимых изменений в дидактических подходах;

✓ рекомендовать дидактические методы активизации образовательной деятельности с учетом возможностей, предлагаемых педагогикой XXI века;

✓ представить практическую реализацию образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века;

✓ показать возможности реальных и виртуальных взаимодействий педагога, администраторов и студентов через включение цифровых и роботизированных средств в единую информационную образовательную среду образовательной организации и др.

Ни у кого не вызывает сомнения, что современное образование с позиций педагогики XXI века должно представлять гибкую модель, а не жесткое навязывание инноваций в ущерб сложившихся веками педагогических традиций. Благодаря гибкому подходу можно добиться индивидуализации образования, гибкой индивидуальной и даже персонифицированной образовательной траектории под запросы обучаемого, возможности педагога, а также под конкретный запрос любого работодателя.

Поэтому мы понимаем, что наше исследование не является исчерпывающим и, несомненно, будет продолжено. Исходя из всего вышесказанного и учитывая несомненную значимость исследований в области педагогики XXI, которая ориентирована на смену образовательных парадигм, мы просим академическую общественность, обучаемых, педагогов образовательных организаций различных уровней вступить в дискуссию по проблемам, задачам, направлениям педагогики XXI века и предлагаем рассматривать нашу коллективную монографию как начало такой дискуссии.

ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИКА ТРАДИЦИЙ И ПЕДАГОГИКА ИННОВАЦИЙ

1.1. Традиции как опыт, апробированный на практике и превратившийся в практику

Научно-технический прогресс не только подверг модернизационному воздействию общественно-политический строй, но и оказал ощутимое влияние на культуру, искусство, мировосприятие, существенно модифицировал духовное и нравственное развитие общества. В общественном сознании если не главной, то немаловажной составляющей таких изменений считают уход современного человека от традиций и акцентирование внимания на технических новациях. Такое мнение существует даже по отношению к изменениям в социальных системах таких, как образовательное пространство [253].

На наш взгляд, такая позиция исследователей обусловлена самим осмыслением традиции, которое либо привязывается (чаще всего) к натуралистическому концепту, предполагающему отображение социокультурных явлений в контексте анализа обрядов и обычаев, либо сводится к пониманию традиции как укорененных коллективных норм и правил поведения, которые давно устарели, поэтому «обращение к прошлому» не имеет никакой практической значимости в современной действительности [18]. Полагаем, что указанный исследовательский подход в толковании традиции значительно сужает ее понимание, уводит от осознания этого феномена с позиции смыслового содержания эмпирических практик жизнедеятельности, занижает роль и значение традиции в бытии современного общества [253].

Авторы данной монографии задались вопросом: «Что есть традиция?» Проведя теоретическое исследование данной проблемы, мы обнаружили, что существует множество мнений, но однозначного, единого общенаучного определения этого феномена пока не выработано.

Ни у кого не вызывает сомнений то, что традиции также древни, как само человечество. Они носят исторический характер, ибо возникли и формировались в процессе трудовой и общественной деятельности людей, складываясь не по желанию отдельных лиц и групп, а имели под собой объективную основу.

Традиции возникали как закономерное явление общественного развития и играли огромную роль в организации усилий рода и племени в борьбе с силами природы, в формировании лучших черт человеческой личности. Нарушение традиций в древние времена считалось недопустимым и каралось неминуемым наказанием. Исходя из сказанного выше, согласимся с мнением Г.Ф. Биктагировой о том, что «любая система традиций строится на современном фундаменте, хотя и опирается на постоянно возобновляемое прошлое» [18]. Исходя из направления нашего исследования, мы взяли за основу наиболее распространенные определения термина «традиция»:

1. Понятие «традиция» восходит к латинскому глаголу *tradere*, означающему «передавать» [88].

2. Традиции – это элементы социально-культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению [42].

3. Традиция (*лат.* tradition «передача») – это элементы культурного наследия, передающиеся из поколения к поколению и сохраняющиеся в определенном обществе в течение длительного времени [88].

4. Традиция (*лат.* traditio «предание», «обычай») – это множество представлений, обрядов, привычек и навыков практической и общественной деятельности, передаваемых из поколения в поколение, выступающих одним из регуляторов общественных отношений [94].

5. Традиции – это воплощенный в социальных стереотипах некий исторически сложившийся групповой опыт, который аккумулируется и воспроизводится в обществе [94].

6. Традиция в современных философских исследованиях трактуется как форма существования социального духа, стремление которой заключается в связи прошлого и будущего через настоящее [251].

7. Традиция – это совокупность (комплекс) различных представлений, ритуалов и обрядов, привычек и навыков практической деятельности, сформировавшаяся в определенном обществе чередой ряда поколений и играющая в этом обществе роль регулятора общественных отношений [251].

8. Традиции – это обычаи, повторяющиеся события или действия, отражающие менталитет людей, связанных кровными узами, способствующие их объединению, взаимопониманию, близости [165].

9. Традиции – это исторически сложившиеся устойчивые и наиболее обобщенные нормы и принципы общественных отношений людей, передаваемые из поколения в поколение и охраняемые силой общественного мнения [207].

10. Традиции – социальное и культурное наследие, передающееся из поколения в поколение и воспроизводящееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени [254].

11. Традиции в образовании следует понимать как устоявшиеся элементы содержания, средств и технологий обучения и воспитания, которые передаются из одного поколения работников образования к другому [258].

12. Традиция в педагогике – это феномен передачи знаний и опыта от одного поколения к другому. Традиция в педагогике имеет внешнюю сторону, которую определяет воспитание, заданное извне посредством официальных требований, целей, содержания и методов, и внутреннюю сторону, определяемую внутренними концепциями личности, базирующимися на самовоспитании, самообразовании, саморазвитии [88].

Рассмотрев базовые для нашей монографии определения «традиций», обобщим, что эти терминологические границы определяют весь спектр понятия «традиция», который необходим в педагогике XXI века. Мы пришли к пониманию, что, если рассматривать традиции как опыт, апробированный на практике и

превратившийся в практику, нам необходимо исследовать традиции в воспитании и развитии личности; традиции в педагогической деятельности; традиции, которые из опыта стали практикой образовательной деятельности. Исходя из этого, данный параграф был структурирован в соответствии с выявленными нами направлениями сохранения традиций, их развития и включения значимых традиций в практику педагогики XXI века.

Для дальнейшего рассмотрения проблемы традиций и их применения в теории и практике образования были выявлены основные этапы формирования традиций, которые представлены на рисунке 1.

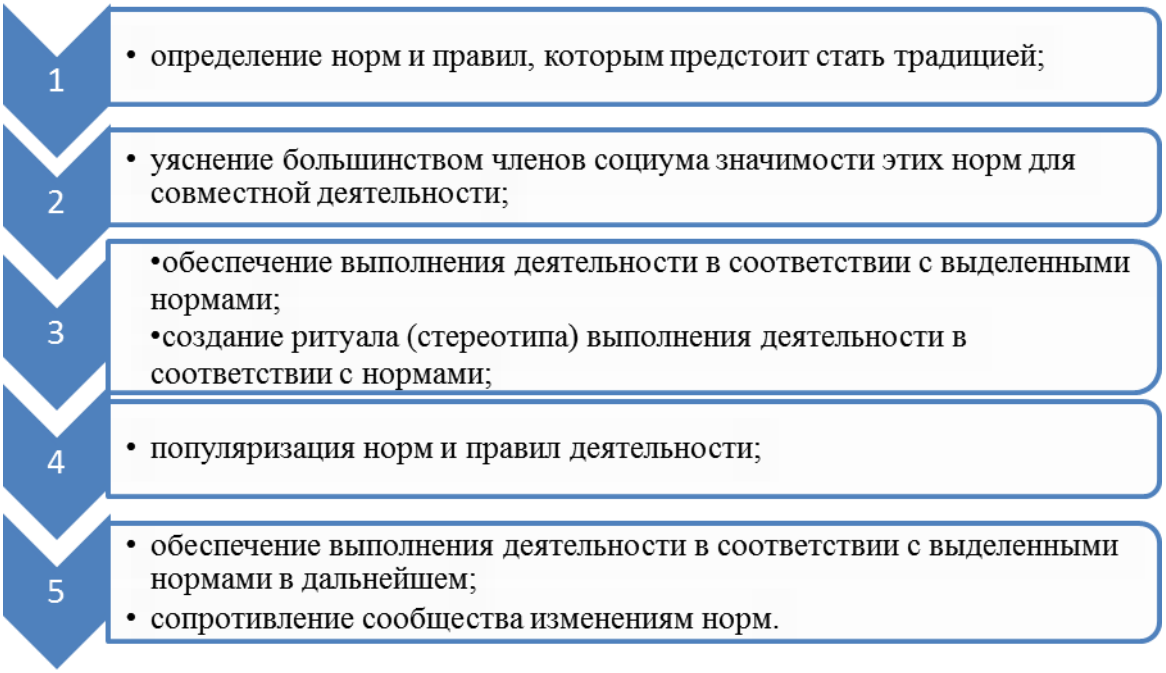


Рисунок 1. Основные этапы формирования традиций

В современной теории и практике, как правило, выделяют пять базовых этапов, когда инновации в практике деятельности превращается в традиции, которые представлены на рисунке в виде обобщенных задач каждого этапа [99, с. 67].

Так, *на первом этапе* идет некое определение норм и правил, которым предстоит стать традицией, при этом вся совокупность норм и правил, посредством которых осуществляется регулирование поведения, деятельности и взаимоотно-

шений, представляет собой систему нормативного регулирования общественных отношений, как в социуме в целом, так и в организациях и коллективах. Нормы и правила основываются на общности социально-экономических, культурных, морально-нравственных, профессиональных общественных и других интересов людей, которые данные нормы определяют.

На *втором этапе* идет проверка действенности норм и правил их уяснения для большинства членов социума, в котором они образовались. На данном этапе определяется значимость этих норм для совместной деятельности, взаимоотношений, общения, решения совместных задач, обеспечения развития и процветания и др. Второй этап образования традиции – это проверка норм и правил на их жизнеспособность и полезность.

На *третьем этапе* после проверки норм и правил, влияющих на их жизнеспособность и полезность, начинается процесс внедрения норм и правил как обязательных для выполнения деятельности. Такая деятельность, как правило, ведет к созданию ритуала (стереотипа) выполнения деятельности в соответствии с вновь сформулированными нормами и правилами. При этом ритуал – это некая совокупность действий, сопровождающих образовательную деятельность, или выработанный или установленный порядок совершения образовательного процесса в целом, или отдельных его составляющих. Из ритуала образуется стереотип (от *др.-греч.* στερεός – твердый + τύπος – отпечаток) – сформированная мыслительная оценка инновационных действий и их результатов, которая может отражаться в соответствующем стереотипном поведении участников образовательной деятельности [13].

Далее происходит процесс популяризации норм и правил деятельности как процесс распространения инновации в современной и доступной форме для широкого круга людей, имеющих определенный уровень подготовленности для получения и реализации инновации. Популяризация инновационного процесса для превращения его в некую новую традицию – это «перевод» специализированных знаний на язык малоподготовленного участника образовательной деятельности.

Это одна из самых важных задач, стоящих перед популяризаторами инноваций. Задачей популяризатора инноваций является превращение скучных для неспециалиста научных данных в интересную и понятную большинству информацию [31].

После популяризации наступает *четвертый этап* пропаганды инновации. Пропаганда (*лат.* propaganda дословно – «подлежащая распространению (вера)», от *лат*. propago – «распространяю») понимается как открытое распространение взглядов, фактов, аргументов и других сведений с целью формирования мнения академического сообщества об инновации или иных целей, способствующих распространению инновации. Такие поэтапные действия по превращению инновации в обновленную традицию обеспечивают выполнение образовательной деятельности в соответствии с выделенными нормами в дальнейшем.

Однако необходимо учитывать, что прежде чем инновация станет новой традицией, она непременно переживет стадию сопротивления сообщества изменениям норм как некое противодействие, воспрепятствование инновации.

Поведение человека в обществе, его отношение к другим людям, мироощущение, личные качества во многом определяют традиции воспитания. У воспитания как основы традиций, которые необходимы в педагогике XXI века, есть два слоя: внешний и внутренний. Внешний слой, как правило, задан внешними факторами, в том числе и воспитательными и образовательными парадигмами, принятыми в государстве. Цели, требования, содержание и методы воспитания задаются официальными органами и выражаются явно в концепциях личности как некий концептуальный образец, модель гражданина, которого должна подготовить социальная, воспитательная и образовательная среда для выполнения государственных целей [210, 212]. Данные концепции наиболее активно ориентируют педагогические науки на создание теорий воспитания, базирующихся на традициях этноса, социума, нации. Эти традиции направлены на формирование тех качеств личности, которые соответствуют общепринятым идеалам и воплощают образец государственных ценностей [7].

Среди таких традиций особое место занимают те, что связаны с поэтапным планомерным, разделенным на возрастные периоды, воспитанием, начиная с рождения ребенка и проходящим через весь жизненный цикл личности. В этом плане показательны высказывания, накопившиеся в народной педагогике: «Ребенок это взрослый, который пока не вырос» [250, с. 15] и «Каждый шаг вперед становится возможным только потому, что сделан предыдущий» [250, с. 23].

Внутренний слой воспитания связан с возможностями и потребностями личности в накоплении и сохранении традиций. Именно здесь решается одна из главных задач воспитания, связанная с выявлением склонностей и дарований, развитием личности в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его способностями и возможностями, полученными как через внешний слой воспитания, так и путем сохранения традиций семьи, общности, народа и др.

Специальные исследования, проведенные авторами в разные годы, показали, что воспитание может обеспечить развитие определенных качеств, только опираясь на заложенные природой задатки, а также на сохранении традиций как основы социального воспитания. Воздействуя на развитие человека, воспитание само зависит от развития, оно постоянно опирается на достигнутый уровень развития и те особенности и традиции социальной среды, в которую помещен человек, и жизненными условиями, созданными данной социальной средой [212].

В современных условиях динамично развивающегося мира основной задачей России становится защита базовых общечеловеческих ценностей и позитивных традиций, накопленных многовековой историей России. Сегодня Россия – это страна, где поддерживаются традиционные, базовые ценности: крепкая семья, рождение и воспитание детей, ценности гуманизма и духовные ценности. К сожалению, сегодня во многих странах мира пропагандируются и законодательно поддерживаются иные ценности: потребление, однополые браки, некие особые права для людей, скажем так, с отклонениями в психике. Разрушается семья – разрушается общество, гибнет общество – гибнет страна [72]. Возрождение России, поддержание ее статуса как великой державы сегодня связано не только с решением

политических, экономических, социальных проблем, но, прежде всего, с воспитанием Человека в человеке, формированием у него духовности, нравственности, исторически сложившейся российской ментальности. Главную роль в этом должно играть сохранение базовых традиций в семье, социуме и, конечно, в педагогике XXI века. Родители – первые, с кем ребенок знакомится, первые, кто его окружает и заботится о нем, первые, кто на него существенно влияет. Независимо от того, сколько времени родители будут проводить с ребенком, он будет копировать в первую очередь поведение своих родителей [165]. Традиций, которые требуют сохранения и включения в систему образования и воспитания педагогики XXI века, не обязательно должно быть много. Они просто должны быть.

Часто говорят о единстве семьи и школы в воспитании детей. Но на практике бывает иногда трудно достичь этого единства. Трудность заключается в том, что родители – взрослые люди, которые имеют свои взгляды, закрепленные стереотипы, например, такие как: «я и так все знаю» – отрицание возможности приобретения нового опыта. Нужно беречь хорошие семейные традиции и передавать их своим детям, чтобы они смогли передать своим. Передавать традиции из поколения в поколение – это священный процесс [57]. Очень приятно передавать детям или внукам традиции своего детства. Так предоставим им тоже такую возможность – чтобы было что вспомнить и рассказать.

Большое значение в этих процессах, на наш взгляд, имеют народные традиции. Эти исторически сложившиеся совокупности воспитательного и социального опыта, норм поведения, общественных традиций должны передаваться из поколения в поколение, создавая особую общность, которая носит название «нация».

Для России огромное значение в XXI веке имеют традиции духовно-нравственного воспитания, которые определяются ментальностью народов России, сохранением духовной общности и единения. Не меньшее значение имеет опыт сохранения трудовых традиций. Опубликовано очень много научной, художественной, публицистической литературы о трудолюбии русского народа, которое формировалось веками, о привычке трудиться, почтении и уважении к труду,

ответственности за порученное дело. Несомненно, традиции трудового воспитания должны занять должное место в педагогике XXI века.

Важнейшее значение в традициях воспитания имеют традиции бережного отношения к ценностям, созданным трудом человека и природой. Эти традиции всегда имели и имеют непреходящее значение и очень актуальны в современных условиях и воспитании в XXI веке [200]. В народной педагогической практике мы обнаруживаем осознанное и неосознанное стремление использовать в воспитательных целях каждую часть, область жизни. «Традиция жива, пока ее чтут, берегут» [49]. Особое направление русской педагогики составляло учение о гуманном воспитании, определяющем духовно-нравственное содержание внутреннего мира личности. Такое воспитание осуществляется под влиянием гуманитарных наук. Н.И. Пирогов утверждал: «Нигде не заключается столько образовательности для внутреннего мира человека, как в учении, недаром названным гуманным» [169, с. 213]. Также огромное значение имеют традиции в гражданском и патриотическом воспитании. Сохранение традиций гражданственности и патриотизма является основой терпимости ко всему позитивно-положительному и нетерпимости к пагубно влияющему на взаимоотношения в социуме.

В современном российском обществе идея гражданского и патриотического воспитания крайне востребована. Подавляющая часть россиян (89%) считают, что ему следует уделять больше внимания. Показательно, что такой точки зрения придерживаются респонденты всех социально-демографических групп: существенных различий не наблюдается ни по идейно-политическим предпочтениям, ни по уровню образования, социальной адаптированности и даже по возрасту. Большинство респондентов считает, что сегодня следовало бы обратиться к опыту патриотического воспитания советского времени: сторонников этой идеи почти втрое больше, чем противников (62% против 22%). Соотношение мнений в группе молодых респондентов выглядит иначе, но и здесь эту идею чаще поддерживают, чем отвергают (46% против 34%). А вот к опыту других стран респонденты во всех возрастных группах относятся более скептически. Поддерживают эту идею

31% респондентов, в то время как 39% опрошенных относятся к ней крайне негативно [217].

Президент В.В. Путин так определил круг традиций, которые непременно должны войти в педагогику XXI века: «...Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» [194]. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года также указывает на конкретный набор традиций, которые:

1) направлены на усиление единения российского общества, переосмысление таких ценностей, как гражданская идентичность, патриотизм, ответственная жизненная позиция;

2) призваны консолидировать усилия государства и общества, направленные на решение задач формирования российской идентичности;

3) утверждают главенство семьи в вопросах воспитания как деятельности, направленной на изменение связей с миром, с людьми, формирующей активную позицию личности;

4) закладывают основы системы противодействия националистическим, экстремистским вызовам и рискам современного общества;

5) ориентированы на качественно новый общественный статус социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса на основе оптимального сочетания отечественных традиций, подход к социальной ситуации развития личностного потенциала детей, подростков и взрослого населения [200].

Стратегия развития воспитания во взгляде на традиции, которые необходимо сохранять как воспитательные в педагогике XXI века, направляет нас к соединению традиций воспитания с обучением и образованием. В этом направлении стратегией акцентируется:

1) обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и способствующих

эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов;

2) содействие разработке и реализации образовательных программ, включению в образовательные программы элементов, направленных на повышение уважения к семье и родителям, старшим поколениям, подготовку личности к браку и семейной жизни на основе традиционных семейных и нравственных ценностей;

3) полноценное использование воспитательного потенциала основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования;

4) расширение вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности, с учетом его потребностей, интересов и способностей;

5) совершенствование условий для выявления и поддержки одаренных детей и молодежи на всех уровнях образовательного пространства;

6) развитие форм включения детей и молодежи в интеллектуально-познавательную, трудовую, общественно-полезную, художественную, физкультурно-спортивную, игровую деятельности на основе использования потенциала системы дополнительного образования;

7) развитие у подрастающего поколения интереса к чтению и создание условий для повышения у детей уровня владения русским и родным языками и иными коммуникативными компетенциями;

8) обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей;

9) включение таких российских традиционных ценностей духовного и нравственного воспитания, как:

- ✓ развитие у детей нравственных чувств (чести, долга, милосердия, дружелюбия);
- ✓ формирование выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра;

✓ повышения уровня сопереживания, позитивного отношения, поддержки уязвимых категорий детей и взрослых (инвалидов, сирот, оставшихся без попечения пожилых, старых и других людей, нуждающихся в помощи и социальной реабилитации) [200].

Исходя из вышесказанного, мы констатируем, что следующая группа традиций, которые необходимо сохранять в педагогике XXI века как опыт, апробированный на практике, и превращать в практику, – это традиции, связанные с образовательной деятельностью.

Основным принципом современной концепции образования является трактовка идеала образованности через знание и познание. Исходя из этого, образование как способ передачи социально-культурного опыта человечества должно развиваться путем сохранения традиций и подстраивания развития традиций под потребности научного и инновационного изменения [99, с. 186].

В рассматриваемом нами контексте в образовании очень многое возлагается на память, на процессы познания, хранения и воспроизводства традиции, на повторение прошлого. Традиция, в отличие от памяти, работает с историческим прошлым, с прошлым когда-то бывшего, с прошедшим настоящим. Традиция не дает прошлому пройти, она стирает грань между прошлым и настоящим, она хранит присутствие реального прошлого в длящемся настоящем [282, с. 123].

Вместе с тем в исследованиях педагогической направленности последних лет укрепляется и растет понимание, что профессиональная подготовка есть только часть системы образования. Цели образования гораздо значительнее и включают в себя осознание человеком цели и смысла жизни, своего предназначения в этом мире и ответственности за свою жизнь перед лицом вечности [258]. Поэтому задача образования состоит в том, чтобы обеспечить историческую преемственность поколений. Образование не может отбросить многовековые традиции мировых и российских научных и практических достижений в области педагогики.

Чтобы обеспечить этот приоритет, необходимо выстраивать новые культуросообразные основы отечественного образования, необходимо иерархически вы-

строить цели образования, сознательно определить цель введения новых поколений в жизнь традиции как иерархически главенствующую [35]. Необходимо признать, что эти культуросообразные основы образования обязательно будут связаны с христианской традицией, открыты навстречу духовному опыту Церкви [258].

Чтобы образовательная система была способна решать задачу освоения традиции, в образовательном процессе необходимо обеспечить освоение следующих содержательных элементов: опыт трудовой деятельности; опыт творческой деятельности; ценности и смыслы традиции; опыт межчеловеческого общения на основе ценностей и смыслов традиции; опыт духовной жизни, условия обретения которого передаются в формах традиции [301].

Если основы включения вышеописанных образовательных и воспитательных традиций не будут рассматриваться в педагогике XXI века, то в целом образовательная среда не выполнит задачи освоения традиции. Следует, однако, понимать, что в одиночку образовательная организация любого уровня не способна осуществить эту задачу. Эта задача решается не на уровне образовательной организации и даже не системой образования, понимаемой институционально, по формулировке Закона об образовании [248], как система учреждений, образовательных программ и управления, а такая направленность должна обеспечиваться социумом во всем многообразии общественных и социальных структур.

Человека воспитывает культура как совокупность форм, выработанных в русле основных традиций, определивших историческую жизнь народа. В воспитании человека, кроме школы, важнейшую роль должны выполнять семья и Церковь [207, 258]. Однако институциализированное образование призвано играть здесь существенную роль. Более корректно, грамотно говорить о диалектическом единстве традиций и инноваций в образовании, о чем мы и будем говорить в следующих параграфах данной главы.

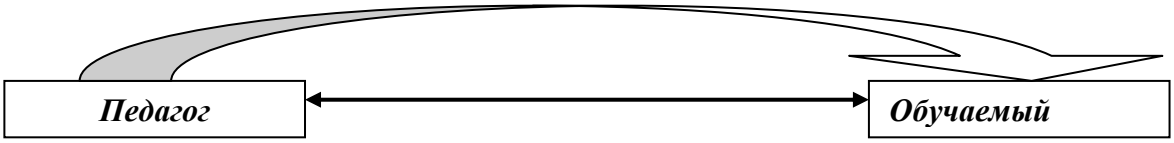
Все больше людей, и педагогов в том числе, приходят к убеждению: многое в судьбе народа и собственной судьбе зависит от них самих – от их самостоятельности, профессионализма, готовности к действию. Придет время спокойной эво-

люции, стабилизируется взаимосвязь инноваций и традиций в педагогической науке и практике.

Продолжая разговор о необходимости сохранения традиций в образовательной деятельности, рассмотрим некоторые традиции, которые в настоящее время являются базовыми в образовательном пространстве. В обобщенном виде эти традиции можно представить как иерархию, адекватную иерархии образовательных категорий педагогики: определение цели образования, исходя из цели государства; аксиоматичность содержания знаний и опыта поведения; преобладание заучивания и воспроизведения, передача готовых, не требующих размышления, знаний; монологичность и дидактичность образования; суровая, до жестокости, дисциплина и т.д. [42] Такая иерархия традиций возвращает нас к рассмотрению особенностей организации образовательной деятельности в педагогике XX века и переходном периоде начала XXI века.

В XX веке в образовании доминировали традиционные формы образовательных процессов с прямыми вербальными связями. Такая система получила название «классно-урочной». Регулировалось такое обучение классно-урочной дидактикой, при которой для проведения учебных занятий учащиеся одного и того же возраста группируются в небольшие коллективы (классы), причем все учащиеся работают над усвоением одного и того же материала; основной формой обучения является урок.

В профессиональном образовании такая форма получила название контактное субъект-объектное обучение, в котором педагог был доминирующей личностью, а обучаемый (студент, обучаемый системы дополнительного образования, слушатель) были объектами воздействия педагога. В таком обучении главной доминирующей традицией было взаимодействие в виде двух составляющих, изображенных на рисунке 2.



- Указывает на контактные формы взаимодействия педагог-обучаемый.

- Указывает на внешние взаимодействия педагога и обучаемого (задания, проверка, регулирование) при доминирующей роли преподавателя

Рисунок 2. Традиционное образование XX века с прямыми вербальными связями между педагогом и обучаемым

В данной системе традиций в педагогике начала XX века преобладает передача информации как потока текстов. Обучаемый получает максимум информации в доступной для понимания форме. Вербально выраженные знания просты, легки для усвоения. Усилия обучаемого минимальны, а потому уровень «знания» дает слабую основу второму уровню – «умения и навыки».

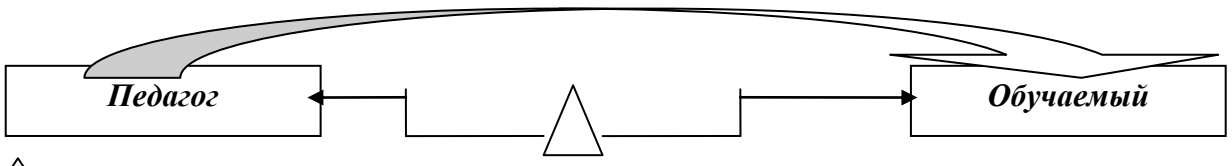
До определенного времени такая дидактика была прогрессивной: она позволила перейти от схемы персонального обучения (учитель-ученик) к групповому (учитель-класс), необходимому индустриальному обществу, нуждающемуся во все возрастающем количестве образованных людей. Однако, чем быстрее развивались потребности в образовании, чем стремительнее менялись запросы социума, тем заметнее становились недостатки группового обучения с доминирующей ролью педагога. Когда существует доминирование педагога, а обучаемый становится объектом воздействия педагога, существенно занижается мотивация на успешность получения, а главное мотивация на сохранение полученных знаний, превращение их в умения и навыки [102].

Многолетние исследования (1998-2007 гг.) педагогов АГГПУ им. В.М. Шукшина показали, что в традиции доминирования субъект-объектных отношений, при прямых вербальных связях педагога и обучаемого потеря знаний, практических навыков и умений огромна: в первые часы после немотивированного обучения забывается до 80%, а в последующие несколько

дней еще от 15 до 17% полученной информации. К этой ситуации применима пословица «в одно ухо влетело, в другое – вылетело». Остаточные знания составляют не более 3-5% [175, с. 7].

В информационно-насыщенном пространстве середины XX века рассматриваемая система стала практически неспособна формировать уровень опыта деятельности и с малой долей вероятности воспитывала личность, способную к творческой деятельности. Традиционное образование с прямыми вербальными связями стало традицией, мешающей дальнейшему развитию образования [70]. Однако еще и в середине XX века во многих образовательных организациях преобладала традиция доминирования образования с прямыми вербальными связями. Иногда это был вынужденный процесс, как например, для сельских школ, но часто необходимая административная мера, ввиду непринятия академической общественностью новых и инновационных изменений образования, которые требовали трансформации традиций.

Несмотря на это, изменения привели к появлению следующей ступени традиционного образовательного процесса – традиционному образованию, дополненному элементами формирования навыков и умений. Визуально его можно представить в виде рисунка 3.



△ - Элементы формирования навыков и умений (практические занятия, семинары, лабораторные работы и работы в мастерских, элементы производственного обучения и др.)

Рисунок 3. Смена традиции в образовании на образование, наполненное элементами формирования навыков и умений

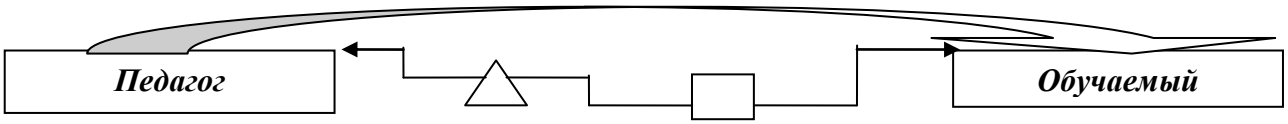
Как видно из рисунка, в данной структуре с целью преодоления негативных сторон традиционного педагогического процесса с прямыми вербальными связями, последний дополняется элементами формирования навыков и умений. Дополнительная функция обеспечивается вводом в систему прямых вербальных связей «педагог» – «обучаемый» деятельностных форм обучения, в том числе таких как: целенаправленные с элементами творчества практические занятия, семинары, представляющие практические стороны изучаемой темы, лабораторные работы, работы в мастерских, практику на предприятиях, в организациях даже для общего образования. Однако ввод дополнительных методов и форм не устраняет приоритета вербального обучения, фактически традиционные технологии лишь несколько расширены наглядно-ситуативными элементами. «Знания» дополняются «навыками и умениями», но их формирование идет по строго заданным «методикам», «методичкам». Обучение сопровождается жесткими указаниями педагога, который исполняет назидательные функции, следит за неукоснительным соблюдением «правил и норм», пресекает (путем прямых запретов или косвенно) любые элементы самостоятельности обучаемого. Такая трансформированная образовательная традиция улучшила качество образования и в особенности в части практико-ориентированности и реализации деятельностного подхода к реализации образования. В данном педагогическом процессе приобретение знаний, умений, навыков сопровождается проявлением определенных усилий со стороны обучаемого, но вне сферы его собственных интересов. Исследования (2000-2010 гг.) такого традиционного образовательного процесса, содержащего элементы формирования навыков и умений, показали, что потери знаний в такой образовательной среде за даже незначительные временные периоды оцениваются в 60-70%. Остаточные знания, с которыми обучаемый доходит до потребителя его профессиональных услуг (знания, с которыми «специалист» начинает свою профессиональную деятельность), составляют 7-10%.

Несмотря на использование в системах такого типа «начал формирования опыта деятельности», творческая деятельность обучающихся не может быть при-

знана удовлетворительной. Если она и присутствует, то в виде блоков, не входящих в саму систему, таких как: исполнение творческих заданий, предложенных преподавателем, научно-исследовательская работа студентов (НИРС), самостоятельные работы студентов под контролем преподавателя (СРС), курсовые работы, рефераты (хотя и для них, чаще всего, оговорены условия выполнения и требования к исполнению). Даже выпускная квалификационная работа, надо заметить, содержала лишь небольшое количество творческих элементов. Использование технологий, форм, методов, ориентированных на личность обучаемого, проблематично. Личностно-ориентированное обучение как весьма трудоемкое используется только педагогами - энтузиастами в отдельных образовательных областях, как правило, не связанных друг с другом. Преимущественно это области гуманитарного и общеобразовательного циклов. Адаптивные технологии практически не используются. Конец XX века характеризуется развитием информационно-телекоммуникационных технологий, на основе которых начали развиваться личностно-ориентированные, адаптивные и даже персонифицированные образовательные технологии. Развитие новых образовательных технологий потребовало новой дидактики. Развитие техники и индустриальных технологий конца XX века уже позволяли вернуться к персональным методам обучения, но для этого нужно было устранить накопившиеся во время доминирования групповых дидактик и устаревшие традиции [173].

Информационно-насыщенное образовательное пространство конца XX и начала XXI века потребовало существенной трансформации педагогических образовательных традиций. Стали насущными традиции использования в педагогическом процессе множества средств и методов, всего объема информационной базы, предлагаемой существовавшим уровнем развития. В традиционном педагогическом процессе, дополненном элементами формирования практических составляющих, стало необходимым использование современных инновационных методов, средств, приемов и форм.

Возможная структура традиционного педагогического процесса профессионального образования, дополненного элементами формирования практических составляющих, с включением элементов инновационного обучения представлена на рисунке 4.



- Элементы инновационного обучения (компьютерные занятия, интерактивные занятия, деловые и ролевые игры, видео, аудио, интернет и др.)

- Элементы формирования навыков и умений (практические занятия, семинары, лабораторные работы и работы в мастерских, элементы производственного обучения и др.)

Рисунок 4. Традиционный педагогический процесс с элементами инновационного обучения, формирующий знания, умения, навыки и начальный опыт деятельности

Как видно из рисунка, процесс приобретает более сложную организационную форму. Вербальные связи дополняются наглядно-ситуативными и предметно-действенными связями, что предполагает включение в традиционный педагогический процесс элементов инновационного обучения (в частности, компьютерного), интерактивных занятий, деловых и ролевых игр, использование локальных и глобальных информационных сетей, видео, аудио и др. Знания, умения и навыки обучаемых приобретаются в единстве и многообразии совместных действий педагог-обучаемый.

Однако и в этой системе все многообразие действий жестко и строго регламентировано педагогом. Выбор элементов инновационных методов, средств, технологий – это прерогатива педагога. Обучаемый в лучшем случае попытается внести свои дополнительные элементы, в худшем – строго будет следовать предписаниям и формально исполнять те или иные задания. Следовательно, и в этих традициях доминирующая роль педагога делает традиционный педагогический

процесс с элементами инновационного обучения скорее отражением «Я» - педагога, чем поиском обучаемого собственного профессионально значимого «Я». Обретение начального опыта деятельности, а особенно творческой, направленной на саморазвитие и самосовершенствование деятельности, все также является не целью обучаемого, а скорее процессом, сопутствующим профессиональному образованию. Это приводит весь педагогический процесс к существенному недостатку – профессиональное образование не привязано к потребностям и возможностям обучаемого. Ориентация обучаемого на удовлетворение личностных амбиций – необязательная и не доминирующая составляющая деятельности педагога. В большинстве случаев при профессиональном образовании личностная ориентация обучаемого состоит в предложении выбора из вариативного цикла учебного плана одной или нескольких «дисциплин» для изучения. Технологический цикл и дисциплины в нем строго ограничены рамками традиционного педагогического процесса, а элементы инноваций лишь остаются формами, методами и средствами, дополняющими традиционный процесс. К сожалению, в педагогической практике начала XXI века такая педагогическая традиция являлась, а во многих образовательных организациях и в настоящее время является доминирующей.

Исследования (2010-2012 гг.), проводимые АГГПУ им. В.М. Шукшина, показали, что в таком педагогическом процессе, включающем не только формирование навыков и умений традиционными видами деятельности, но и дополненного элементами инновационного обучения (компьютерные занятия, интерактивные занятия, деловые и ролевые игры, видео, аудио, интернет и др.), остаточные знания, с которыми обучаемый начинает свою профессиональную деятельность, составляют уже более 20% от первоначально получаемых. Обретение начального опыта деятельности и навыков самообучения позволяет специалистам, прошедшим обучение по рассматриваемой системе профессионального образования, лучше адаптироваться к колебаниям внешней экономической и социальной среды, а навыки и умения использования современной информационной базы позволяют человеку успешно конкурировать на рынке труда.

Стремительные процессы социальных, политических, а главное информационных и технических перемен поставили перед государством необходимость изменения педагогических традиций законодательно-нормативными методами уже в конце XX века. На государственном уровне стали внедряться федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) всех уровней образования, от дошкольного до профессионального.

Стандартизация в широком смысле слова – это деятельность по разработке, опубликованию и применению стандартов, по установлению норм, правил и характеристик в целях обеспечения безопасности продукции, работ и услуг для окружающей среды, жизни, здоровья и имущества, технической и информационной совместимости, взаимозаменяемости и качества продукции, работ и услуг в соответствии с уровнем развития науки, техники и технологии, единства измерений, экономии всех видов ресурсов, безопасности хозяйственных объектов с учетом риска возникновения природных и техногенных катастроф и других чрезвычайных ситуаций, обороноспособности и мобилизационной готовности страны [251].

Стандартизация в образовании направлена на достижение оптимальной степени упорядочения в образовательном пространстве и образовательной деятельности посредством установления положений для всеобщего и многократного применения в отношении реально существующих или потенциальных задач во всех образовательных сферах [129].

Откликом на необходимость внедрения ФГОС стали трансформации традиций, когда начала формироваться система реализации стандартов, условно представленная на примере высшего образования структурно-логической схемой на рисунке 5. Из данной схемы видно, что основой образовательной деятельности являются внесенные в ФГОС фрагменты поля знаний каждой предметной области в рамках требований направления, специальности, профиля, специализации. В соответствии с традициями, установившимися в вузе, кафедра, за которой закреплено данное направление подготовки, проводит формирование учебных планов,

распределяет дисциплины между преподавателями внутри кафедры или передает их на смежные кафедры. Педагоги-предметники, за которыми закреплены дисциплины (одна или несколько – на схеме от 1, 2, 3 … до N), формируют рабочие программы дисциплин. Рабочая программа каждой дисциплины (от 1, 2, 3 … до N) также может быть составлена одним или несколькими преподавателями.

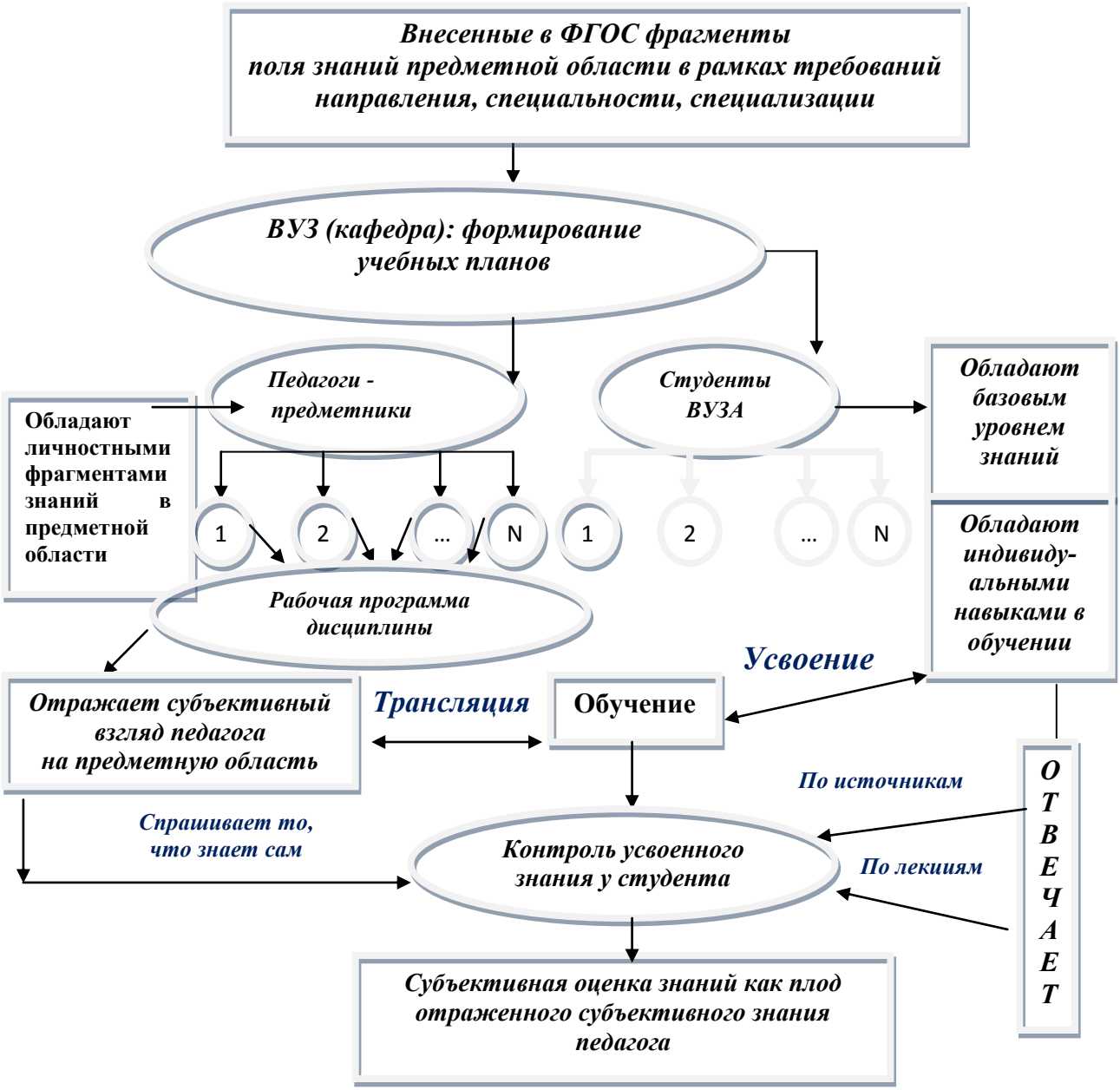


Рисунок 5. Иерархическая структура построения образовательного процесса в вузе, основанного на традициях с учетом требований ФГОС

При этом преподаватели обладают личностными фрагментами знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и компетенциями в предметной области и дисциплине, что уже на стадии формирования рабочей программы дает субъективный взгляд на предметную область и дисциплину.

Далее идет наполнение дисциплины учебным образовательным контентом, где субъективность преподавателя сказывается еще сильнее. Вступая в процесс обучения студента, преподаватель, как правило, транслирует собственный опыт, который не всегда соответствует в полном объеме требованиям фрагментов ФГОС, даже рабочей программы. Значит в обучении при строгом следовании традиции переходного периода в педагогике XX века к педагогике XXI века все, что преподаватель передает студентам, – это отражение субъектного взгляда педагога на предметную область, дисциплину и каждый вид деятельности в рамках образовательного процесса. Доминирование преподавателя над студентом, по-прежнему, основная традиция образовательной среды.

При этом студент вуза также обладает неким базовым уровнем знаний, которые достаточно обширны и глубоки, если у него базовое среднее профессиональное образование, или фрагментарны, если он пришел в вуз после школы. Информационная насыщенность социальной среды не дает оснований преподавателю считать, что студент изучает его дисциплину «с чистого листа» или не имеет каких-либо фрагментов знания хотя бы на бытовом уровне. Но что особенно важно для процесса познания студенты обладают индивидуальными навыками в обучении и усвоении. Темп усвоения знаний, особенности построения собственного поля знаний у каждого студента настолько индивидуален, что возникает потребность учитывать эти особенности. Однако традиционные формы организации учебного процесса (рис. 2, 3) не позволяют полномасштабно учесть потребности и возможности обучаемого, даже студента вуза.

Усвоение студентом знаний, преподаваемых разными или одним преподавателем (от 1, 2, 3 … до N) по дисциплинам, которых у студентов очной формы может быть более 25, а студентов заочной формы до 20, – это процесс практиче-

ски не контролируемый, и оценка его весьма субъективна. Контроль усвоенных знаний у студента (не имеет значение какой – текущий, промежуточный или итоговый) сводится к неким заданиям, опросам или в лучшем случае выполнению практико-ориентированных или творческих работ.

Исходя их сложившихся в нашей практике традиций, мы понимаем, что студент отвечает или выполняет задание либо по лекциям преподавателя (наиболее распространенный вариант), либо по источникам, которые рекомендовал преподаватель. Крайне редко при таких традициях образовательной деятельности студент самостоятельно отбирает источники, расширяющие поле знаний, транслируемое преподавателем. Преподаватель, как правило, спрашивает то, что знает сам и с упором на тот материал, который он транслировал. Очень часто преподавателем не одобряется самостоятельная точка зрения и индивидуальный взгляд студента на контролируемую проблему. Субъективная оценка знаний студента как плод отраженного субъективного знания преподавателя – это тоже имеющее место до настоящего времени традиция, которая не повышает качество подготовки специалиста.

Несмотря на обилие предлагаемых социальным, профессиональным, информационным и технико-экономическим пространством возможностей включения в процесс обучения новых инновационных идей, преподаватель – звено, крайне инертное и противящееся смене традиций и даже их трансформации под запросы социально-профессионального пространства.

Следующий этап трансформации традиций связан с рассмотрением традиции не просто как опыта, который апробирован на практике, но традиции как опыта, превратившегося в практику. В данном направлении интересен взгляд Г.П. Щедровицкого на традицию, как опыт, внедренный в практику, с точки зрения организационно-управленческого мышления [282], а также развитие этого взгляда в работах его учеников, рассматривавших идеи практики и практичности в традиции [75].

Структурно-логическая схема взаимодействий, превращающих традиции в практику представлена на рисунке 6. Ситуации организованной коммуникации, превращающие традиции в практику – это ситуации, в ходе которых структурируются новые смыслы, и возникает взаимопонимание в нашем случае в образовательной деятельности и взаимодействии преподаватель – обучаемый.

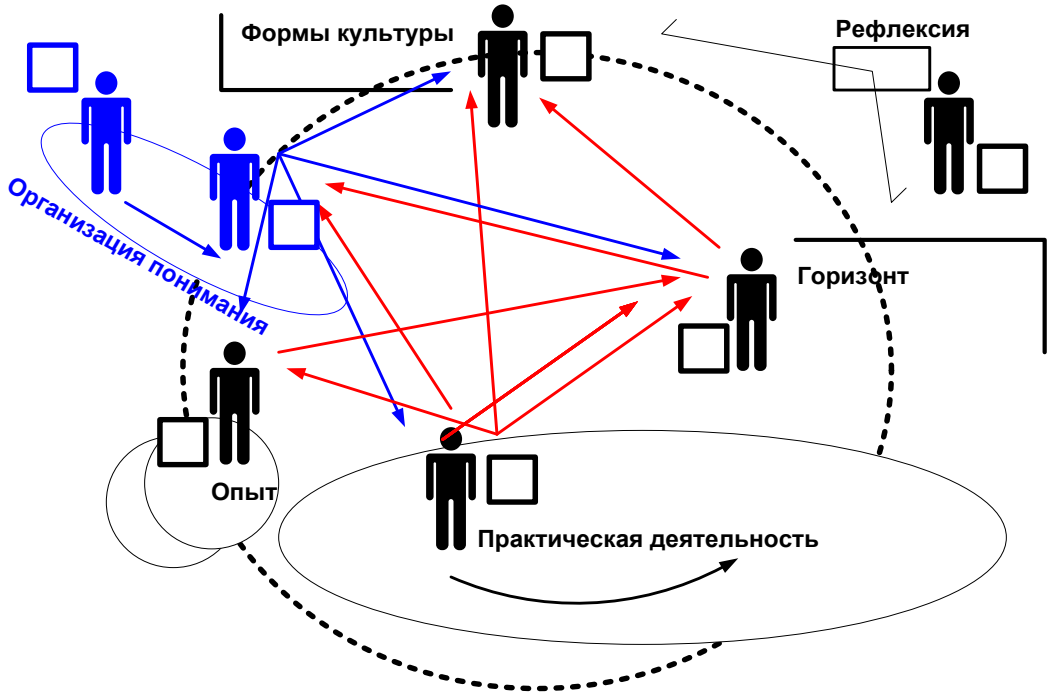


Рисунок 6. Ситуация организованной коммуникации, в ходе которой структурируются новые смыслы (возникает взаимопонимание), превращающие традиции в практику

С точки зрения сохранения традиций, необходимых для созидания в системе образования, трансформации традиций, которые нужны, но тормозят развитие образования, и устранение (или даже искоренение) традиций, которые стали опасны и вредны для развития образования, нам близко понятие «практики» и «практичности» в трактовке Г.П. Щедровицкого.

Понятие «теория» у греков означало «зрелище», «инсценировку». Далее понятие трансформировалось и приобрело новые значения: «наблюдение, рассмотрение, исследование, умозрение, традиция, опыт и др.» [251] Значит, теория – это

не всегда нечто незыблемое и постоянное. По мере развития познания теория может расширяться, пополняться, трансформироваться или даже полностью отвергаться. Таков пример теории эволюции, которая по мере развития естественных наук, полностью не получила подтверждения и ныне здравомыслящими учеными отвергается. Тогда практика – это деятельность человеческого общества по устроению своей жизни, усилия, прилагаемые им к разрешению выдвигаемых жизнью задач [37, с. 31]. На схеме (рис. 6) ситуации организованной коммуникации обозначено несколько позиционеров, которых мы будем рассматривать с позиции традиций как опыта превращения их в практику.

Практически все в нашей жизни начинается с гипотетического предположения или навязываемого извне утверждения: «Земля круглая и вращается вокруг Солнца», «Бог един», «Тот, кто учит, знает больше того, кто учится» и т.п. Это может быть очень короткий, часто даже незаметный для некоторых, этап, но он существует всегда. Если попытаться остановиться и задуматься, то мы четко увидим момент появления гипотезы и можем проследить ход наших мыслей и действий по ее утверждению или опровержению, т.е. доказательств либо ее истинности, либо порочности. Исходя из этого, при превращении образовательной традиции преподавателя или даже в целом образовательной организации в практику деятельности обучаемого, обязательно есть (рис. 6): тот, кто находится в практике и решает практическую задачу; носитель опыта, который может обсудить задачу с практикующим; тот, кто из пространства культуры смотрит на всю ситуацию, подбирает культурные формы и пробует вложить их в дискуссию; тот, чья позиция шире и глубже, кто держит горизонт будущего; тот, кто собственно и является организатором коммуникации. Это, как правило, носитель традиции, но способный изменяться под потребности образовательной деятельности. Его позиция основная и главная позиция, который должен всех соединить и ситуацию коммуникации, структурировать. Такой носитель традиции, способный изменяться сам и изменять всех участников образовательной деятельности, должен сделать то, о чем говорил Л.С. Выготский: создать новое содержание, которое всегда появляет-

ся в интерсубъективной коммуникации, за счет того, что кому-то из участников удается ухватить и структурировать смысл.

Если такая трансформация образовательной деятельности от традиции как опыта, апробированного на практике, будет зафиксирована и станет передаваться дальше в пространстве и времени, в другие ситуации, связанные с конкретной образовательной деятельностью, то можно говорить о том, что традиция трансформировалась и превратилась в практику. Таким образом, в данном параграфе мы разобрались, что в области воспитания, как правило, необходимо сохранять традиции, передавая их поколения в поколение и используя на практике. Что касается образовательной части деятельности, то в педагогике XXI века должно быть предусмотрено: сохранение традиций, необходимых для созидания и развития системы образования; трансформации традиций, которые нужны, но тормозят развитие образования; устранение (или даже искоренение) традиций, которые стали опасны и вредны для развития образования.

Далее мы рассмотрим направления и проблемы включения инноваций и инновационных изменений в образовательную деятельность.

1.2. Инновации, обеспечивающие качественный рост эффективности образования

В первом параграфе данной главы мы рассмотрели взгляды на традиции и традиционные представления об образовательных традициях педагогики XX века, особенности перехода к формированию традиций XXI века в разрезе воспитания, обучения и традиций как опыта, апробированного на практике и превратившегося в практику.

Однако особенности времени, связанные с изменениями социально-профессионального пространства, запросами государства по реализации национальных проектов, стремительными изменениями технических возможностей, требуют инновационных изменений образовательной деятельности, которые с конца XX века и весь период начала XXI века вносят постоянные коррективы как

в деятельность образовательных организаций, так и в теоретические и практические особенности педагогики XXI века.

Ни у кого нет сомнений, что жить запросами и возможностями прошлого невозможно во всех сферах жизни и деятельности, в особенности в образовании. Образование само по себе нацелено на будущее, потому что готовит людей для будущего, как членов общества, граждан и профессионалов. Проблема определения, что такое инновация вообще, инновация в образовании и инновация, обеспечивающая качественный рост эффективности образования? С данными проблемами педагогики XXI века мы постараемся разобраться в этом параграфе.

Инновацию чаще всего рассматривают как внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов, продукции и услуг. Инновация, которую иногда называют нововведение – это не просто внедренное новшество, но обязательно востребованное рынком труда, потребительским или рынком услуг [247].

Инновация, как правило, является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации. Примером инновации является выведение на рынок услуг с новыми потребительскими свойствами или качественным повышением эффективности их использования [41]. Инновация в таких сферах, как образование – это введенная в употребление новая или значительно улучшенная услуга, процесс или новый организационный метод в образовательной практике.

Термин «инновация» происходит от латинского «novatio», что означает «обновление» (или «изменение»), и приставки «in», которая переводится с латинского как «в направлении», если переводить дословно «Innovatio», то инновация всегда связана с движением, развитием и действует «в направлении изменений» [164]. Само понятие innovation впервые появилось в научных исследованиях XIX века. Новую жизнь понятие «инновация» получило в начале XX века в научных работах австрийского и американского экономиста Й.А. Шумпетера в результате анализа «инновационных комбинаций», изменений в развитии экономических си-

стем. Именно Й.А. Шумпетером был впервые введен данный термин «инновация» применительно к социальным системам и социально-направленным действиям [11].

Й.А. Шумпетер в своей работе «Теория экономического развития» обозначил инновацию понятием «осуществление новых комбинаций». По его мнению, это понятие охватывает, как минимум, следующие пять случаев:

1) изготовление нового, т.е. еще неизвестного потребителям, блага или создание нового качества того или иного блага;

2) внедрение нового для данной отрасли еще практически неизвестного метода, в основе которого не обязательно лежит новое научное знание, а только модернизация или изменение под запросы потребителя;

3) освоение нового рынка сбыта товаров или услуг, т.е. такого рынка, на котором до сих пор данная отрасль еще не была представлена, независимо от того, существовал этот рынок прежде или нет;

4) получение нового источника чего-либо, равным образом независимо от того, существовал этот источник прежде, или просто не принимался во внимание, или считался недоступным, или его еще только предстояло создать;

5) проведение соответствующей реорганизации, например, обеспечение монопольного положения или подрыв монопольного положения другого поставщика товаров или услуг [280].

Инновацией в социальных сферах, к которым относится и образование, считается не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы. Вопреки распространенному мнению, инновации отличаются от изобретений.

Обобщенно понятие «инновация» может применяться также и к творческой идее, которая была осуществлена. Такой взгляд на инновацию, на наш взгляд, полезен в рассмотрении инновационных образовательных процессов в педагогике XXI века.

Проведя исследование научное понятийно-терминологического поля, мы пришли к выводу о необходимости включения еще нескольких направлений в определении «инноваций», которые значимы для педагогики XXI века.

Профессор Ф.Е. Удвадиа, в своем исследовании «Граничный контроль, тихие границы, супер-стабильность и супер-нестабильность» определяет инновацию как «... относящуюся к:

а) принятию деятельности или новых технологий, являющихся новыми для организации;

б) изменениям в структуре организации или используемой в ней управленческой практике;

в) адаптации к рыночным условиям результатов внутрикорпоративных исследований и процессов организационного развития» [319, с. 341].

Инновацию как успешную комбинацию оборудования, технологий и организационного ресурса в контексте определенной социальной либо экономической модели рассматривает Роджер Смит, и такой подход также очень интересен для развития педагогики XXI века [315, с. 713].

Рассмотрим классификацию инноваций, которые можно выделить как встречающиеся в практике реализации инновационных направлений в образовании:

1. Технологические – это инновации от получения нового или эффективного направления в производстве товаров или услуг, усовершенствование имеющегося процесса, изделия, техники, новые или усовершенствованные технологические процессы, в том числе и усовершенствование образовательных технологий.

2. Инновации в области организации и управления в части форм, методов, средств, таких как, внедрение автоматизированных, электронных, цифровых, роботизированных и дистанционных средств организации и управления. Эта же группа инноваций связана с совершенствованием системы менеджмента.

3. Инновации не относятся к технологическим, но влияющие на технологизацию процессов, к которым относится успешная комбинация оборудования, тех-

нологий и организационного ресурса в контексте определенной социальной либо социально-профессиональной задачи.

4. Социальные – это процессы обновления сфер жизни человека в реорганизации социума, которые влияют на все социальные сферы, в том числе и на систему образования.

5. Материальные – это инновации, обеспечивающие создание продуктов, материалов, изделий с новыми и полезными свойствами.

6. Маркетинговые – это инновации, реализация которых связана с созданием новых или значительно улучшенных маркетинговых методов, охватывающих существенные изменения в презентации товаров и услуг, использование новых методов рекламирования, представления и продвижения товаров и услуг на рынки сбыта, формирование новых ценовых стратегий.

В традициях XX века образование принято считать процессом усвоения знаний, обучения, воспитания, просвещения. В широком смысле слова, образование – это процесс или продукт «формирования ума, характера или физических способностей личности» [223, с. 413].

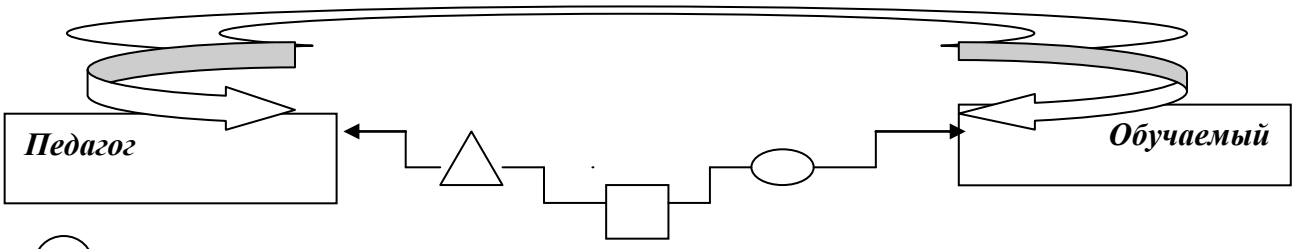
Казалось бы, чем традиционнее, стабильнее и неизменнее все составляющие образовательной деятельности, тем успешнее прохождение всех вышеназванных процессов. Однако в техническом смысле образование – это процесс, посредством которого общество через школы, колледжи, университеты и другие социальные институты целенаправленно передает свое культурное наследие. В процессе социального прогресса образование позволило человеку разорвать связь с природой, в которой объем познания и длительность жизни взаимосвязаны [112]. Технический прогресс, информационная насыщенность социального и профессионального пространства, изменение запросов социально-профессиональной среды и многое другое накладывают на образование требования к постоянным инновационным изменениям.

Еще Пифагор отмечал, что «образование можно и разделить с другим человеком и, дав его другому, самому не утратить его» [цит. по 41, с. 97]. На наш взгляд, из этого можно сделать вывод, что включение, изменение, трансформация или исключение из образовательной деятельности любых элементов может отразиться на всем процессе обучения только в том случае, если у преподавателя возникает процесс неприятия этих изменений и возникают опасения, что данные элементы приведут к утрате каких-то значимых для преподавателя элементов деятельности.

Рассматривая в первом параграфе трансформацию образовательной деятельности в XX веке и начале XXI века, мы убедились, что одно включение элементов инновационного обучения в традиционное профессиональное образование не позволяет решить проблемы сохранения традиций и адаптации образовательных программ к потребностям личности, социума, образовательной организации. Практически невозможна реализация технологий, для которых личность обучаемого, условия ее формирования, развития, совершенствования являются доминантными. Особенно важно, что нет учета запросов социума и развитие образовательной среды с учетом технических и информационных возможностей.

Поэтому описанная нами в первом параграфе трансформированная традиционная образовательная система не позволяет формировать профессиональную рефлексию как осмысление личностью своей профессиональной значимости на основе взаимоотображения субъектов профессиональной деятельности [284].

Возможным решением отмеченной проблемы может быть разумное сочетание традиционного и инновационного педагогических процессов с преобладанием инновационного. Схема такого процесса показана на рисунке 7. В представленном процессе выделены личностно-ориентированные технологии, которые признаны инновационными в конце XX века и не утратили своей значимости и в настоящее время. Они становятся основой образовательной инновационной деятельности, а сама система характеризуется развитием прямых связей «педагог – обучаемый» и совершенствованием обратных связей «обучаемый – педагог».



- Элементы инновационного личностно-ориентированного обучения

- Прямые связи педагог-обучаемый дополнены обратными связями обучаемый-педагог. При равном отборе и систематизации внешней информации и личностном участии и педагога, и обучаемого в образовательном процессе

Рисунок 7. Сочетание традиционного и инновационного педагогических процессов с преобладанием инновационного

Педагог для эффективной реализации обратных связей должен учитывать: личность обучаемого с его потребностями и возможностями; психологические особенности включенности обучаемого в процесс профессионального совершенствования; готовность обучаемого к инновациям учебного процесса; желание (или не желание) обучаемого перераспределять различные виды учебной деятельности; способность образовательной среды адаптировать систему контроля профессионального совершенствования к реалиям образовательного пространства и личности обучаемого и др. [41, 146, 223].

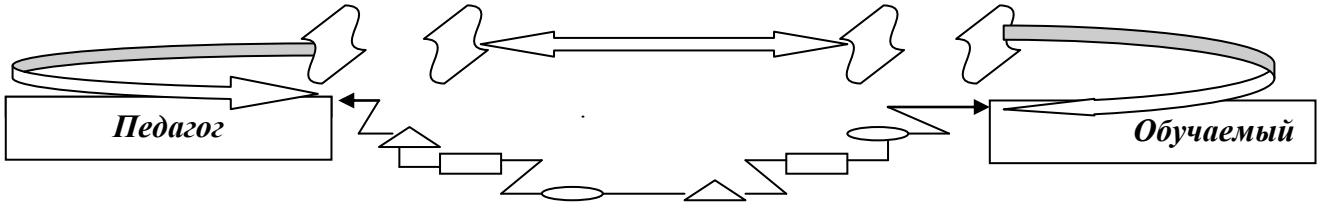
Понятие «разумное сочетание традиционного и инновационного», к сожалению, трудно поддается градации. Границы «разумности сочетания» выбирает в лучшем случае учебное заведение, в худшем – каждый педагог самостоятельно.

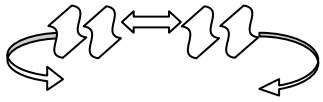
Исследования (2013-2018 гг.), проводимые на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина, показывают, что если в педагогическом процессе инновационная составляющая будет доминировать хотя бы на 10-15% по объему, то потеря знаний, умений, навыков обучаемыми составит до 30% в процессе обучения и около 5% в последующий период. Остаточные знания специалиста, обучающегося в таких системах, составят не менее 65%, что является достаточно высоким показателем по сравнению с ранее описанными вариантами реализации педагогических процес-

сов. Несмотря на заметное преимущество образовательных систем с доминированием инноваций, необходимо отметить, что обучаемый по-прежнему пассивен, он находится в подчиненном, зависимом от педагога положении, продолжает надеяться на получение прямых вербальных знаний, прилагает мало усилий к усвоению материала и абсолютно не задумывается о самостоятельном обретении опыта деятельности, не заинтересован в творчестве, а значит, не направлен на формирование собственного поля компетенций. Он больше выступает как объект воздействий педагога, чем как равноправный субъект профессионального образовательного процесса. Обучаемый не стремится к самообразованию и саморазвитию, не обладает даже задатками профессиональной рефлексии.

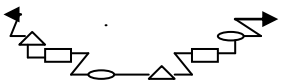
Наиболее значимо для реализации полномасштабного внедрения инноваций в образование вообще и профессиональное, в частности, требует дополнительных изменений в педагогике XXI века. В этом контексте нам видится педагогический процесс, целиком и полностью базирующийся на инновационных формах, методах и средствах. При этом процесс не отбрасывает традиции, в нем традиционные формы, методы, средства дополняют различные виды контактного общения педагог – обучаемый. Наиболее интересным, на наш взгляд, адаптивным подходом к профессиональному образованию является инновационная система удаленных взаимодействий, получившая в конце XX века название дистанционного образования (рис. 8). Для инновационной системы удаленных взаимодействий в профессиональном образовании, представленных на рисунке 8, в том числе и при дистанционном образовании как инновационного образовательного процесса введение нетрадиционных форм, методов, средств является не случайным увлечением педагога новшеством, а насущной потребностью технологии [188].

Уже в педагогике конца XX и начала XXI веков было выяснено, что дистанционное образование – это одна из инновационных образовательных технологий, которая в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [248] получила название электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ).





Разрыв в прямых и обратных внешних связях педагог-обучаемый обусловлен особенностями дистанционного обучения. Качество дистанционного личностно-ориентированного обучения возможно лишь при равнозначном отборе информации в образовательном пространстве и информационной среде



Контактные формы взаимодействий складываются из традиционных, инновационных насыщенных элементами личностно-ориентированных педагогических технологий с равноправным участием в образовательном процессе и педагога, и обучаемого

Рисунок 8. Инновационная система удаленных взаимодействий в профессиональном образовании (на примере дистанционного образования)

В данном обучении педагог и обучаемый удалены друг от друга, в прямых и обратных связях имеется, как минимум, два функциональных разрыва. В прямых связях разрыв определяется транспортом исходного и сопутствующего учебного материала, в обратных – процедурами контроля, проверки знаний, их сертификации. Если обучаемый претендует не только и не столько на профессиональные знания, умения, навыки, опыт деятельности, но и на документальное подтверждение уровня его квалификации, то появление разрыва, связанного с сертификацией знаний, неизбежно.

Достоинства рассматриваемой структуры для педагогики XXI века, по сравнению с описанными ранее, состоят в том, что она позволяет осуществлять взаимосвязь и взаимозависимость вербальных, наглядно-ситуационных, предметно-действенных связей и разумное распределение психолого-педагогического воздействия по различным блокам и центрам мозговой деятельности, в том числе:

1. Центры блока, условно называемого «энергетическим», или «центром регуляции тонуса и бодрствования». Считается, что это один из глубинных блоков мозга, его задача - принять сигнал возбуждения, преобразовать его в нервные импульсы. Психолого-педагогическое воздействие на этот блок обеспечивает

возможность избирательного отношения к потоку данных, торможения (пассивации) неактуальных мыслей, не имеющих мотивированного значения сигналов, отбора, инициирования главной (соответствующей цели субъекта) задачи. Стабильная стимуляция этого блока позволяет задействовать в профессиональном совершенствовании и самосовершенствовании долговременную память.

2. Блок приема, переработки и хранения информации. Условно блок рассматривают как состоящий из зрительного, слухового и прочих сенсорных центров (подблоков), каждый из которых в свою очередь рассматривается как иерархическое строение, отражающее первичные, вторичные и третичные отделы. Периферийные подблоки каждого блока «дробят» воспринимаемый (зрительный, слуховой, осязательный) образ на некоторые признаки: высоту и громкость, округлость и угловатость, яркость и контрастность. Вторые – синтезируют из этих признаков целые образы. Третьи – объединяют информацию, полученную от разных подблоков (зрения, слуха, обоняния, осязания и пр.) в связанные образы внешней ситуации. Блок имеет доминирующее значение при использовании адаптивных технологий в дистанционном профессиональном образовании.

3. Блок программирования, регуляции и контроля. Этот блок отвечает за произвольную регуляцию поведения, дает возможность человеку поэтапно организовывать свое поведение. Целенаправленное воздействие на этот блок позволяет педагогу осуществлять переходы от одного этапа обучения к другому, сознательно выбирать траекторию профессионального обучения, контролировать промежуточные этапы.

ЭО и ДОТ предусматривают такую организацию учебного процесса, когда педагогом учитываются личностные особенности обучаемого, его сенсорные каналы и психолого-когнитивные факторы (эмоции, интеллектуальную направленность, субъективность и др.). Выполнение этих требований обеспечивается углубленной разработкой вербально-логических, наглядно-ситуационных и предметно-действенных иерархически построенных связей, замыкаемых на обучаемого. Реализация ЭО и ДОТ в личностно-ориентированном профессиональном образова-

нии идет путем ввода в образовательный процесс множества инновационных составляющих, каждая из которых должна обеспечивать, как минимум, согласование: субъективных факторов (личностных, мотивационных, интеллектуальных потребностей и физиологических, сенсорных возможностей обучаемого); научных и технологических возможностей современной коммуникативной среды и информационной базы.

Согласование двух обозначенных выше групп факторов представляется крайне важным с точки зрения достоверности передаваемых данных и качества их обработки в процессе обучения, ибо предотвращает возникновение преждевременного суждения о передаваемой информации и объединяет далеко отстоящие друг от друга совокупные субъекты обучения (педагог – каналы информации – обучаемый). Красочные примеры недостаточного учета этого требования в современных образовательных технологиях известны. Например, это чрезмерное увлечение Интернет информацией без учета психофизиологических особенностей человека.

Как показали исследования, проведенные на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина, замена традиционного образовательного процесса с прямыми вербальными связями инновационным образовательным процессом, имеющим сложную систему иерархически построенных связей, дополненных системой удаленных взаимодействий, существенно изменяет соотношение потерь блока «знания, умения, навыки, опыт деятельности, опыт творчества и формирования компетенций». Психологические трудности инновационных составляющих образовательного процесса, в том числе и ЭО и ДОТ для педагога и обучаемого покрываются возможностью более полного приближения процесса обучения к потребностям и возможностям обучаемого. Последний получает возможность анализировать всю информацию, поступающую от дистанционно удаленного педагога в целом, выбрать наиболее необходимую, актуальную образовательную услугу, заменить преподавателя – как автора или транслятора учебного материала, самостоятельно планировать свой учебный процесс, получить равные права с преподавателем в

организации обучения [179]. Более подробно особенности педагогики XXI в применении ЭО и ДОТ будут рассмотрены в третьей главе.

Из всего вышесказанного понятно, что инновации в образовании – это, прежде всего, некие системные изменения, основным предназначением которых является получение эффективных и стабильных результатов. К нововведениям причисляют не только масштабные изменения образовательной системы в конце XX и начале XXI века, такие как единый государственный экзамен, ЭИОС, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), ЭО и ДОТ, но и изменения внутри образовательных организаций, траекториях обучения, как преподавателей, так и обучаемых [179]. Особенности в педагогике XXI века – это так же и сохранение традиций, изменение и трансформация стандартных методов, приемов педагогической деятельности, с включением различных инновационных элементов, позволяющих повышать эффективность взаимодействий с обучаемыми и качество результатов педагогического труда. Такие инновации, как правило, разрабатываются педагогом для образовательной организации, конкретного педагогического коллектива, каждого отдельного обучаемого.

Инновации в системе образования по новизне делят на следующие группы: полностью новые приемы, не имеющие аналогов; и новшества, в которых применяют и известные элементы. По *способу возникновения и протекания* инновации могут быть систематические, планомерные, стихийные. По *характеру происхождения* – внешние и внутренние. По *признакам масштабности* инновации бывают частные, локальные и единичные, не связанные между собой, модульные или комплексные, взаимосвязанные между собой, системные, охватывающие все сферы деятельности образовательной организации. По *глубине и ширине* осуществления в инновациях выделяются массовые, глобальные, радикальные, обеспечивающие существенные изменения, частичные, мелкие модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением образовательной деятельности.

В зависимости от объекта образования инновации в образовании могут способствовать: обновлению управления и администрирования образовательной организации; социализации личности обучаемого; внесению изменений в цели и содержания, технологий, методов, средств воспитательного и образовательного процессу; сохранению психического и физического здоровья как обучаемых, так и педагогов; изменениям в существующем опыте и традициях под запросы времени; усвоению как обучаемым, так и педагогом универсальных способов деятельности и мышления; трансформации взаимоотношений (ценностей и целей) субъектов образовательного процесса; инфоматизации, экологизации, цифровизации образовательной среды и др. [150]

Инновационные преобразования могут способствовать улучшению работы коллектива отдельной образовательной организации, либо применяться по всей стране. Для того, чтобы инновации в образовании дали стабильный положительный результат, педагогика XXI века считает перспективным начинать с экспериментального региона (образовательной организации, педагогического коллектива, отдельной категории обучаемых и т.п.). Потом уже после получения положительных результатов их можно распространять далее [139]. В рамках экспериментальной площадки должна, на наш взгляд, проверяться результативность новых приемов и методик работы, должен проводиться промежуточный и конечный мониторинг. При получении стабильных положительных результатов опыта они могут транслироваться в другие образовательные организации.

Любые инновации должны быть научно обоснованы, включены в конкретные исследования педагогики XXI века, и только потом они становятся достоянием образовательного пространства. Процесс внедрения новой идеи – это многоступенчатый продолжительный период, который предполагает не только апробацию новшества, но и анализ получаемых результатов, корректировку приемов и методов работы (в случае необходимости). Исследование инноваций по их необходимости, возможности реализации, эффективности внедрения, результативности образовательной деятельности в рамках внедряемых инноваций и являются

основополагающими направлениями педагогики XXI века. Тем не менее, невозможно избежать внедрения инноваций под потребности рынка труда, социально-профессионального заказа общества, так как подготовка квалифицированного специалиста, востребованного в условиях рынка, способного самостоятельно принимать решения в рамках профессиональной компетентности – это главная задача как общего, так и профессионального образования. Понятно, что такая подготовка невозможна без внедрения новых форм и методов преподавания [255].

Подводя итоги данной части нашего исследования, мы можем сказать, что инновации в системе образования связаны с внесением изменений в: цели, содержание, методы, технологии, формы организации педагогического процесса и управления им; стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса; систему контроля и оценки уровня образования; систему воспитательной и внеучебной деятельности; основные профессиональные образовательные программы, учебные планы и рабочие программы; все виды деятельности и взаимодействий преподавателя и обучаемых и др.

К будущим специалистам, которые должны заполнить социально-профессиональные ниши в XXI веке, предъявляются требования, связанные с расширением профессиональной востребованности и уровня компетенции молодого специалиста, который должен быть не только высокопрофессиональным, но и конкурентоспособным [164].

Развитие любых отраслей промышленности, науки, образования, сферы обеспечения потребительских услуг и др. постоянно сопровождается появлением новых научных направлений и технологий. Однако недостаточно только знать о них, нужно еще уметь работать с новыми технологиями. Таким образом, молодой специалист становится активным участником реализации высокотехнологических методов, что влечет за собой необходимость использования новых подходов к профессиональной подготовке специалиста.

Одно из направлений удовлетворения потребностей подготовки специалиста под конкретные запросы социума – это включение инновационных технологий, повышающих эффективность образовательной деятельности:

- ✓ информационная среда образовательной организации открытого типа, включающая различные формы инновационных подходов, в том числе и ЭО и ДОТ, что существенно повышает мотивацию учеников к изучению предметных дисциплин, особенно с использованием метода проектов;
- ✓ информатизация обучения с применением инновационных форм и методов ее использования привлекательна для обучающегося в том, что снимается психологическое напряжение общения путем перехода от субъективных отношений «педагог – обучаемый», «обучаемый – педагог – обучаемый», «обучаемый – обучаемый» к наиболее объективным отношениям «педагог – ЭИОС – обучаемый», «обучаемый – ЭИОС – педагог – ЭИОС – обучаемый», «обучаемый – ЭИОС – обучаемый». В таких отношениях повышается эффективность труда и преподавателя и обучаемого, увеличивается доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительного образования по предмету в стенах образовательной организации и самостоятельно, а также осознается целенаправленный выбор престижной работы;
- ✓ инновационные технологии в образовании расширяют практическое применение интеллектуального потенциала преподавателей и, конечно, студентов. Так создание серии инновационных образовательных проектов по созданию виртуальной среды профессиональной деятельности для обучения будущих специалистов в образовательных организациях дает возможность студентам самостоятельно выбирать места для практики, изучить структуру той или иной компании, пообщаться с консультантом и узнать ответы на все интересующие вопросы [139, 149, 150, 179].

Следующий вопрос, который необходимо рассмотреть, – это вопрос о рисках во внедрении инноваций в образовании. Непредсказуемость движений и трендов рынка в различных сферах социально-профессиональной деятельности опре-

деляет основные требования к администрированию инновационности образовательной организации, а также управлению уровнем новизны и нестандартности производимых инновационных образовательных изменений. Риски в инновационной образовательной деятельности – это вероятность потери вложенных средств или достижения не полного, а лишь частичного результата вследствие неопределенности (изменчивости) объективных условий осуществления нововведений, вследствие неэффективного управления или непринятия частью коллектива или полностью всем коллективом внедряемых инноваций.

Инновационные риски могут быть разделены по различным критериям, но для образовательной среды наиболее приемлемой является классификация рисков С.Р. Яголковского, базирующаяся на психологии инноваций, рассматривающей подходы к инновациям, модели инноваций и инновационные процессы [284].

По стадиям проявления любые инновационные риски делятся на следующие этапы:

1) предоперационный этап, связанный с рисками на стадии прогнозирования и планирования инноваций в образовании;

2) операционный этап, который охватывает риски на каждой из стадий проектирования, создания и апробации модели, реализации и коррекции образовательной деятельности;

3) послеоперационный риск, проявляется на любых этапах апробации, внедрения и даже реализации.

По источникам возникновения образовательные риски от инновационной деятельности делятся на следующие виды:

1. технологический риск, возникающий при недостаточном учете всех составляющих образовательной технологии;

2. рыночный и операционный риски, которые возникают от влияния конкуренции на рынке образовательных услуг и недостаточной выверенности всех операций в реализации любых инновационных проектов в образовании;

3. финансовый риск, связанный с недостаточностью учета экономических, финансовых возможностей при внедрении инноваций;

4. риск политической и регулятивной нестабильности, связанный с нестабильностью в условиях развития и функционирования социальных систем, вмешательства в образовательную деятельности политических взглядов и течений, невозможностями внутренне отрегулировать такие влияния на образовательную деятельность;

5. законодательный и правовой риски, обусловленные неожиданными или ожидаемыми изменениями законодательной и правовой базы, влияющей на образовательную организацию;

6. экологический риск, который может быть обусловлен как прямым влиянием окружающей природной среды на необходимость инновационных изменений, так и косвенным влиянием на создание экологически безопасной образовательной среды;

7. риск воздействия обстоятельств непреодолимой силы на проведение инновационных изменений.

Управление рисками в инновационной деятельности на уровне образовательной организации как экономического объекта должно включать: выявление причин и условий появления риска при организации инновационной деятельности; оценку вероятности и размера возможного ущерба при реализации инновационных проектов; разработку мер по предупреждению риска или снижению его негативных последствий; страхование и другие меры управления рисками при реализации инновационных проектов.

Любые инновационные изменения в образовательной деятельности как на уровне отдельного субъекта, так и на уровне группы или организации, по сути являются нарушением уже устоявшихся процессов, структур, технологий и отношений. Поэтому процесс принятия и внедрения инноваций может являться фактором риска как для успешности и благополучия всей образовательной организации, в

целом, так и для психологического равновесия некоторых ее сотрудников, в отдельности.

Рассмотрим более подробно возможные риски, которые могут возникнуть как в отдельных образовательных организациях, так и в образовательном пространстве, в целом. В организационном контексте инновация, внедряемая в образовательной организации, может привести к непредсказуемым негативным последствиям как на внешнем, так и на внутреннем уровнях.

На *внутреннем уровне* может произойти нарушение отработанных технологических, информационных и межличностных связей внутри образовательной организации, а также непредсказуемое перераспределение и нарушение баланса административных, финансовых и других ресурсов.

На *внешнем уровне* могут иметь место следующие негативные последствия, вызывающие резкое изменение положения предприятия на рынке образовательных услуг или изменению конкурентоспособности образовательной организации, что может в некоторых случаях привести не только к недовольству среди коллектива преподавателей, студентов, потребителей образовательных услуг, но и к ненужной в данный момент активизации деятельности конкурентов. На внешнем уровне риски могут привести к изменению имиджа образовательной организации, который выводит ее в число наиболее динамичных (что в глазах некоторых потребителей образовательных услуг может выглядеть как признак ненадежности).

Внедрение инновации в образовательной организации может повлечь за собой негативные последствия и для ее сотрудников. Руководители могут пострадать либо от неудачного использования инновации, либо от возможного урезания их властных полномочий в результате ее внедрения. Сотрудники, непосредственно вовлеченные в работу с инновациями, могут пострадать от того, что внедрение инновации в некоторых случаях не соответствует истинным интересам образовательной организации, в целом.

Если есть риски, значит необходимо решать проблему преодоления рисков, а значит, образовательной организации нужна полноценная экспертиза инноваци-

онных проектов. Рассматривая вопрос об экспертизе рисков инновационных проектов в области образования, необходимо различать понятия «риск» и «неопределенность». В научной литературе встречаются высказывания отдельных исследователей о том, что риск и неопределенность – это одинаковые категории, и очень часто различия между этими терминами не приводятся. Соглашаясь с тем, что понятия «риск» и «неопределенность» взаимосвязаны, однако уточним, что нельзя ставить между ними знак равенства.

В отличие от ситуации определенности, где выбор конкретного плана действий из множества возможных всегда приводит к известному, точно определенному исходу, в ситуации неопределенности выбор конкретного плана действий может привести к любому исходу из фиксированного множества исходов, но вероятности их осуществления неизвестны. Здесь следует выделить два случая: вероятности неизвестны в силу отсутствия необходимой статистической информации; ситуация не статистическая, и об объективных вероятностях вообще говорить не имеет смысла. Это и есть ситуация чистой неопределенности в узком смысле. Таким образом, неопределенность предполагает наличие факторов, при которых результаты действия не являются детерминированными, а степень возможного влияния этих факторов на результаты неизвестна. В нашем случае это неполнота или неточность информации об условиях реализации инновационного проекта в области образования. Риски в инновационной деятельности, как правило, связаны с несколькими факторами неопределенности. Факторы неопределенности бывают внешние (законодательство, действия конкурентов и др.) и внутренние (компетентность педагогических кадров организации, ошибочность определения характеристик инновационного проекта и т.д.).

Риск в широком смысле для образовательной организации означает возможность появления обстоятельств, обусловливающих неуверенность или невозможность получения ожидаемых результатов от реализации поставленной цели; в узком смысле риск – это поддающаяся измерению возможность понести убытки или упустить выгоду. Понятие «риск» включает в себя некую степень неопреде-

ленности, связанной с невозможностью точно предугадать изменение условий деятельности, форс-мажорные обстоятельства, получение непредсказуемого результата и т.д., то есть риск может рассматриваться как «событие, которое может произойти в условиях неопределенности с некоторой вероятностью», и которое может принести прибыль, убыток или нулевой результат [124, с. 590].

Существует большое количество видов риска, классифицируемых по однотипным причинам их возникновения. Так, *по сферам проявления* выделяют экономические, политические, социальные, экологические и нормативно-законодательные риски; *по степени ущерба или опасности* – частичные, допустимые, критические, катастрофические риски; *по источнику возникновения* разделяют внешние и внутренние риски; *по возможности избежать потери* – преодолимые и непреодолимые и т.д.

Учитывая, что инновационный проект в сфере образования отличается многогранностью и сложностью, а его реализация сопряжена с многочисленными рисками, именно экспертиза является тем инструментом, который позволяет исследовать и оценить предполагаемые или уже существующие факторы негативного влияния. Следует отметить, что анализ рисков является важнейшей составной частью экспертизы инновационного проекта, в целом.

Исследуя специфику экспертизы инновационных проектов в образовании, многие авторы определяют ее важнейшую роль как механизма управления развитием образования, педагогической практики, педагогической инициативы (О.В. Коновалова, И.И. Мазур [93, 124] и др.). Как специфический феномен экспертиза не является однозначной, ее можно рассматривать как процесс, процедуру, способ, метод и результат оценивания объектов, предметов, процедур, деятельности, результатов инновационной деятельности (Г.А. Игнатьева, М.Н. Крайникова [78]).

Заказ на экспертную деятельность появляется, как правило, при существенных изменениях профессионально-педагогической деятельности, при становлении и развитии инновационной педагогической практики, когда ее разработчики

должны ответить на ряд вопросов. В чем сущность того нового, что происходит в образовательной практике в сравнении с прежним опытом? Что необходимо сделать, чтобы создать эффект развития? Что является источником и причиной возникновения рисков? Как определить допустимый уровень рисков?

Экспертная деятельность как особый вид человеческой деятельности по своим сущностным характеристикам относится к аналитическому и исследовательскому типу деятельности. Объект ее изучения – развивающая и развивающаяся практика, а конечный продукт – заключение об уровне развития этого объекта. Экспертная деятельность строится на основе специальных способов рефлексивного выявления и последующего анализа того опыта, которым обладают участники и организаторы процессов инновационного образования. Наиболее распространенный вариант стратегии проведения экспертизы рисков в инновационной деятельности представлен на рисунке 9.

Рисунок 9. Стратегия проведения экспертизы рисков в инновационной деятельности

Стратегия проведения экспертизы рисков в инновационной деятельности строится на единстве и взаимозависимости трех базовых компонентов экспертизы – это идентификация риска, оценка риска и стратегии реагирования на риск.

Организация и проведение экспертизы строится на основе следующих принципов: открытости и публичности экспертных действий и решений; направленности экспертных действий, мнений и суждений на дальнейшее продвижение и развитие инновационных практик и эксперимента; необходимости ее проведе-

ния в случаях, установленных действующими законами и иными нормативными правовыми актами, приказами и распоряжениями органов управления образованием; системности организации экспертной работы и единства ее нормативно-методологического обеспечения; независимости и правовой защищенности участников экспертного процесса, их компетентности и заинтересованности в получении объективных результатов; научной и экономической обоснованности экспертных оценок, их ориентации на мировой уровень развития науки и техники, норм и правил безопасности, требований стандартов; объективности принимаемых заключений по результатам экспертизы; гласности экспертизы при условии сохранения государственной, служебной и коммерческой тайны в соответствии с действующим законодательством [78, с. 16].

Экспертиза инновационного проекта в сфере образования в части идентификации риска обычно направлена на определение актуальности проекта, выявление реализуемости проекта, реальности достижения заявленной цели в контексте имеющихся ресурсов, выявление значимости результатов осуществления проекта, определение адекватности предлагаемых методов и форм. Основными критериями инновационных проектов выступают, прежде всего: жизнеспособность проекта, его инновационная направленность; самопроизводимость проекта после окончания стартового финансирования; эффективность отдачи от сделанных вложений; расчет рисков; наличие партнерских связей и поддержки извне [124]. Экспертиза рисков инновационного проекта в сфере образования в части оценки риска включает в себя следующие действия: выявление источников и причин риска, этапов и работ, при выполнении которых возникает риск; идентификация всех возможных рисков, свойственных рассматриваемому инновационному проекту; экспертиза уровня отдельных рисков и риска инновационного проекта в целом, определяющая его экономическую целесообразность; определение допустимого уровня риска.

Можно выделить четыре группы проблем, которые порождают возникновение рисков в ходе реализации инновационных проектов в сфере образования:

проблемы законодательного и нормативно-распорядительного характера; проблемы организационно-управленческого характера; проблемы финансового характера; проблемы социального характера. Однако, несмотря на то, что эти проблемы являются общими и типичными, к настоящему времени практика их решения, как правило, является ситуационной (реакция на конкретную негативную ситуацию) и индивидуальной (для каждого отдельно взятого инновационного проекта).

Основным риском для инновационных проектов вне образовательной сферы являются инвестиции, к тому же оценка риска осуществления инвестиций в меньшей степени, чем другие способы оценки, поддается формализации. На реализацию инновационных проектов в сфере образования оказывают влияние такие риски, как риски не достижения целей и риски получения некачественного результата. Риски недостижения целей можно минимизировать за счет точного и своевременного выполнения всех этапов реализации инновационного проекта. В этом направлении необходима реализация стратегии реагирования на риск, которая графически представлена на рисунке 10.

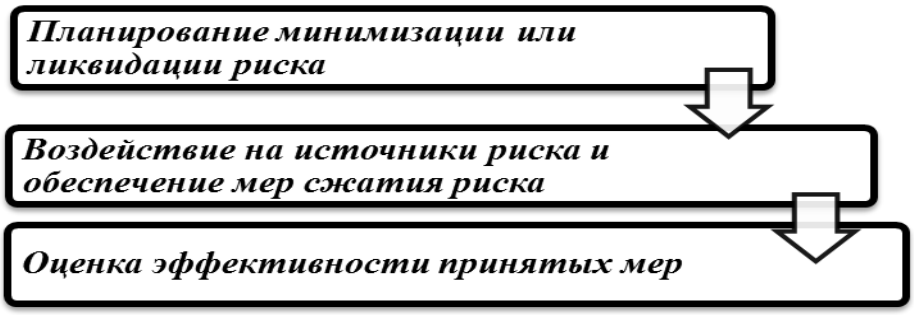


Рисунок 10. Структурно-логическая схема стратегии реагирования на риск

Структурно-логическая схема стратегии реагирования на риск представляет собой реализацию ступенчатого процесса нисходящей последовательности этапов. Преодоление риска некачественных результатов, а именно качество и актуальность инновационных образовательных продуктов и выпускаемого человеческого капитала, является главной целью образовательных программ, обеспечива-

ется при своевременной коррекции программ образовательных и исследовательских траекторий, использовании информационных и современных управленческих технологий, актуализацией образовательных, исследовательских и инновационных программ. Уменьшение влияния этих рисков также может быть достигнуто за счет использования внутреннего и внешнего аудита.

Экспертизу инновационных проектов в сфере образования и оценку рисков должны осуществлять специалисты, владеющие теорией и технологиями ее проведения. Сегодня возникает потребность в экспертах, которые должны, прежде всего, иметь профессиональную подготовку к осуществлению экспертизы, быть методологически и методически грамотными, владеть коммуникативной компетентностью и, конечно же, иметь опыт участия в экспертизе, при этом чрезвычайно важно включение членов коллектива в экспертизу инновационных проектов, что способствует созданию рефлексивно-инновационной среды, формирует у учителя субъектную позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности.

Рассмотрев особенности и пути проведения оценки рисков при внедрении инноваций в образовательную деятельность, в планирование и реализацию инновационных проектов в образовании, мы представляем обобщенные результаты работы над экспертизой в виде структуры управления рисками, представленной в таблице 1.

В настоящее время все больше актуализируется технология общественно-гражданской экспертизы и оценки рисков, которая вобрала в себя имеющийся, наиболее успешный отечественный и зарубежный опыт социального партнерства: публичные слушания, общественный соучастный характер обсуждения насущных проблем, открытость и прозрачность намерений, организацию доверия между участниками. В ходе общественно-гражданской экспертизы и оценки рисков каждым обсуждается собственная персональная ответственность за принятие решения в данной области и возникающие при этом общие коллективно распределенные риски.

Таблица 1

Структура управления рисками

в планировании и реализации инноваций в образовательной деятельности

Идентификация рисков	**Анализ и оценка рисков**	**Планирование управления рисками**	**Мониторинг и управление рисками**
Идентификация идеи (эскиза, замысла) инновационного проекта	Определение проблем законодательного, нормативно-распорядительного, организационно-управленческого; финансового и социального характера	Определение методов, приемов, способов управления рисками	Выполнение планов по управлению рисками
Классификация возможных особенностей проекта	Определение степени воздействия риска угрозы	Разработка планов по предупреждению и реагированию на риски	Контроль выполнения планов управления и этапов реализации
Идентификация возможных угроз	Выявление вероятности реализации риска	Планирование минимизации или ликвидации риска	Мониторинг рисков
Классификация возможных уязвимостей	Определение величины риска, его категории и источника	Преодоление риска некачественных результатов проекта	Актуализация планов по минимизации или ликвидации риска
Формулировка рисков	Выявления возможностей воздействия на источники риска и обеспечения мер сжатия риска	Своевременное выполнение всех этапов реализации инновационного проекта	Оценка эффективности принятых мер

Таким образом, мы рассмотрели некоторые значимые аспекты инноваций как основы обеспечения качественного роста эффективности образования, исследовали возможные риски от внедрения инноваций в образовании и предложили варианты защиты от рисков путем проведения экспертизы инновационных проектов до внедрения их в образовательной организации. Несмотря на то, что главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии образовательной организации по сравнению с массовой практикой, педагогика XXI века предостерегает от полного отказа от сложившихся традиций и указывает на разумное сочетание традиций и инноваций. Свои исследования по вопросу их гармоничного сочетания мы изложим в следующем параграфе данной главы.

1.3. Традиции и инновации в неразрывном единстве гармоничного взаимодействия

В данном параграфе нам необходимо рассмотреть проблемы неразрывного единства и гармоничного взаимодействия педагогических традиций и образовательных инноваций в образовательном процессе. Современный мир – это быстро изменяющаяся динамичная система. Каждый элемент этой системы представляет собой важное звено, от состояния которого зависит состояние системы в целом. Одним из таких важных звеньев является современное образовательное пространство, которое сочетает в себе множество разных основополагающих аспектов. Самостоятельное состояние традиций как опыта, апробированного на практике, и превратившегося в практику мы рассмотрели в первом параграфе данной главы.

Во втором параграфе были представлены инновации как основа и некий гарант обеспечения качественного роста эффективности образования. В данном параграфе будут рассмотрены два важных аспекта современной образовательной среды, а именно – «традиции» и «инновации» в их взаимосвязи, в неразрывном единстве гармоничного взаимодействия. Как сказал известный американский социолог Эдвард Шилз: «…следование традиции, по сути, является реализацией различных вариаций на воспринятую от предыдущих поколений тему... Традиция не является чем-то саморепродуцирующимся и самовырабатывающимся. Только живущее, познающее, обладающее желаниями человеческое существо может воспринять ее и модифицировать. Традиция развивается потому, что тот, кто является ее носителем, стремится создать что-то лучшее, более подходящее» [316, с. 220]. В своей работе «Общество и общества: макросоциологический подход», Эдвард Шилз очень верно отметил несколько моментов относительно понятия «традиция», в частности о развитии традиции [272]. «Именно лучшее и более подходящее»! Эти два ключевых слова и раскрывают основную суть понятия, которое мы называем инновацией.

Рассмотрение традиций и инноваций мы начали со сравнительной характеристики уже описанных нами процессов перехода от традиционной образовательной деятельности через частичное внедрение инноваций, которые доминировали в педагогике XX века, с переходом к доминированию инноваций в образовательной деятельности, присущие педагогике XXI века. Мы уже рассматривали некоторые аспекты и взгляды на педагогические традиции и инновационные образовательные технологии, через которые, как правило, внедряются инновации. Результаты проведенного нами анализа представлены в таблице 2, показывающей основные направления преобразований, которые произошли в педагогике от начала XX века до инновационных преобразований настоящего времени в XXI веке.

Из таблицы 2 видно, как существенно и кардинально поменялась образовательная деятельность по запросам социума, социально-профессионального пространства, а главное под воздействием изменяющихся взглядов на образование у потребителей образовательных услуг.

Прежде всего, проведем сравнительный анализ различных взглядов на то, что представляют собой понятие «традиция» и что включает понятие «инновация». Традиция – это опыт, накопленный поколениями, неоднократно опробованный на практике и сам превратившийся в практику. Вся наша жизнь окутана традициями: к примеру, именины, церковные обряды, праздники, различные семейные традиции и т.д. И процесс получения образования, по сути, является традицией, а затем уже объективной потребностью, заданной жизненными реалиями. И в этой связи, очевидно, что традиция – это неотъемлемый элемент любой структуры [236].

Традиция – это еще и устойчивый значимый компонент культуры, который передается из поколения в поколение с помощью механизма преемственности и особое место в этом процессе занимает воспитание, образование, развитие. В том числе и через систему образования.

Таблица 2

Сравнительные характеристики перехода

от педагогики XX века к педагогике XXI века

Изменяющиеся элементы в образовании	**Педагогика XX века**		**Педагогика XXI века**
	традиционное образование	**традиционное с элементами инноваций**	**преимущественно инновационное**
1	**2**	**3**	**4**
Содержание	продиктовано	социально-сконструировано	сконструировано под запросы социума и рынка труда
Технология	преимущественно субъект – объектная при доминировании педагога	появление личностно-ориентированных, проблемного обучения, игрового, начальных элементов ЭО и ДОТ и др.	преимущественно проектное, програмированное, ЭО и ДОТ, коллективная творческая деятельность, цифровое, начатки роботизированного и др.
Передача знаний	преимущественно педагог – обучаемый	педагог – обучаемый; обучаемый- обучаемый	педагог – ЭИОС –обучаемый – ЭИОС – обучаемый – ЭИОС – педагог
Кампусность образовательной организации	расположено в здании или комплексе зданий (кампусе)	в здании и частично в сети (ДОТ)	преимущественно в сети со связью через мобильные устройства; кампус преимущественно для размещения цифрового и электронного оборудования для ЭИОС
Взгляд потребителей услуг на образовательную организацию	место, где проходит обучение и занятия с обучаемыми	место, где организуется обучение и самообучение, ведется контроль и управление	место, где реализуется исполнение требований ФГОС и обеспечивается выдача документов об образовании
Инновационное оборудование в образовательной организации	малодоступно, дорого и практически не используется	более открыто, доступно, применяется в рамках обучения	используется в обязательном, законодательном порядке с привлечением мобильных устройств потребителей

В последнее время принято считать, что противостоящим понятию «традиция» является понятие «инновация». Действительно, инновация – это вновь созданная посредством творческой деятельности духовная реальность, основное содержание которой находиться в определенном противоречии с существующей традицией. Однако наш опыт исследовательской деятельности в области педагогики XXI века показал, что традиция и инновация являются взаимосвязанными и взаимопереходящими категориями:

1) инновация зарождается в недрах традиции как ее отрицание;

2) по мере формирования, становления и развития, переходит в новую традицию;

3) став новой традицией, отрицает себя как инновация;

4) создает предпосылки для зарождения «новой» инновации.

В педагогической литературе и в терминологии академического сообщества понимание понятия «педагогические традиции» включает также элементы педагогического наследия, ценного педагогического опыта, особенностей организации образовательной деятельности, которые передаются от поколения к поколению, как правило, педагогами и сохраняются в течение длительного времени [219].

Чрезвычайно важным моментом за вполне обозримый период времени стало ускорение жизни современного человека. Изменяющаяся среда, такая как социальная, профессиональная, информационная, коммуникационная и даже бытовая, заставляет каждого из нас постоянно адаптироваться к таким изменениям. Становится совершенно ясно, что, изменяясь, мы не можем пренебрегать традициями, которые помогают сохранять связь поколений, строить знание путем его извлечения и структурирования, не создавая «велосипед», который уже давно имеет место быть [134]. Наглядное представление о взаимосвязанности и взаимодействии традиций и инноваций можно представить в виде графического объекта (рис. 11).

Структура взаимосвязи и взаимодействий традиций и инноваций, представленная на рисунке 11, – это отображение отношений наложения и взаимодействия между традициями и инновациями, создающее качественно новое состояние образовательной среды.

Рисунок 11. Взаимосвязь и взаимодействие традиций и инноваций как область создания качественно нового состояния образовательной среды

По-видимому, в современной науке происходит процесс, предсказанный еще в 80-е гг. XX века основателем отечественной традициологии Э.С. Маркаряном. В своей программной статье «Узловые проблемы теории культурной традиции» ученый отмечает: «…нельзя не обратить внимания на неожиданные и стремительные трансформации, происходящие в соотношении традиционно выработанных групп наук…» [цит. по 121, с. 6].

В задачах по реализации национального проекта «Образование» доминирующее место отводится проектированию, внедрению и развитию инновационных процессов в образовательных организациях всех уровней. Национальный проект «Наука» требует полномасштабного внедрения инновационных технологий во все сферы жизнедеятельности России. Поэтому и каждая образовательная организация не имеет права оставаться в стороне от требований социума и государства в современных условиях. Однако мы прекрасно понимаем, что все новое строится на лучших традициях: социальных, культурных, образовательных основах жизни социальных групп. Образование, на наш взгляд, это особенная социальная общность, в которой традиции – это не всегда нарушение требований современного социально-профессионального пространства. Исходя из этого, мы попытаемся рассмотреть взаимосвязь и взаимозависимость традиций и инноваций, а также найти пути создания их неразрывного единства и гармоничного взаимодействия.

В рамках исследуемого вопроса очень важно пояснить, что традициология Э.С. Маркаряна существенно отличается от зарубежных теорий традиции Р. Редфильда, А. Роус, Э. Шилза, Ш. Эйзенштадта и других авторов. Все западные авторы, писавшие о традиции, так или иначе мыслят с учетом дихотомии «традиция-модернизация», для отечественных ученых это совершенно не характерно. Очень важно отметить, что традиция у Э.С. Маркаряна относится к человеческому действию, деятельности [128].

К сожалению, единого, общепринятого для всех наук определения (понятия) «традиций» нет. Причиной такого состояния является то, что различные отрасли знания (философия, социология, культурология, педагогика, психология и др.) изучает свои аспекты традиций. Обобщенный выход на традиции может быть выражен в характеристике по трем существенным признакам: традиции как ценностное отношение к тем или другим жизненным феноменам; традиции как сложившиеся формы, способы организации жизнедеятельности в определенном пространстве жизни, в том числе и социально-историческом пространстве; традиции как требования тех или иных значимых структур (государственных, общественных, национальных) к организации жизнедеятельности человека, особенностям его существования в обществе [23].

Исследуя труды отечественных и зарубежных ученых и учитывая наши собственные исследования в области образования, мы понимаем «традиции» как специфический способ человеческой деятельности, способ существования людей.

Под традициями в образовании следует понимать «устоявшиеся элементы содержания, средств, форм, методов, технологий обучения и воспитания, которые передаются из одного поколения работников образования к другому» [257]. Инновации же – это новые явления в образовании, возникшие в самый современный (поздний) период его развития [234]. Встречаются такие умозаключения, когда стабильность в образовании выступает как синоним традиций, а, следовательно, стабильность есть негативное явление в образовании. Некорректность подобных рассуждений очевидна.

Значительное место в рассмотрении места традиций и инноваций и особое место в создании структуры образовательной деятельности с разумным сочетанием традиций и инноваций, по нашему мнению, занимает диссеминация педагогического опыта, а также иерархия уровней регулирования сочетанием традиций и инноваций. Диссеминация – это процесс, направленный на то, чтобы донести результаты опыта успешной педагогической деятельности до целевой аудитории. В тоже время диссеминация педагогического опыта – это не только возможность распространения положительного (передового) опыта, но и способ реализации инновационных программ, поддержка педагогических инициатив [237]. Структурно-графическое и наглядное изображение процесса диссеминации педагогического опыта представлено на рисунке 12.

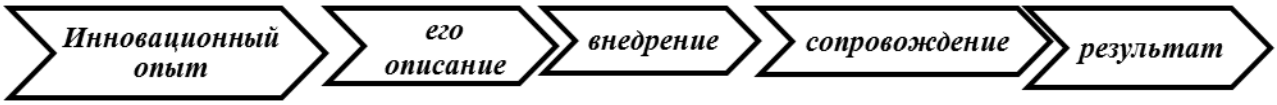


Рисунок 12. Процесс диссеминации педагогического опыта

Из рисунка видно, что кроме стадий появления инновационного опыта и его описания, необходимы стадии внедрения, по своей сути распространения этого инновационного опыта. Такое внедрение и распространение невозможно в одиночку, опыт нужно сопровождать. Значит, педагогу-новатору в полезности этого опыта нужно убедить коллег, а такое вмешательство в деятельность других педагогов станет проблематичным, если не опираться на традиции взаимовыручки и взаимопомощи, так хорошо действующие в российской педагогической школе. Только в этом случае инновационный опыт получит поддержку, а инновация даст результат, необходимый для повышения эффективности образования.

Из рассмотрения преемственности традиций в процессах диссеминации в педагогике XXI века не следует упускать из вида, что диссеминация может существовать и осуществляться в двух основных формах - как постоянно текущая дея-

тельность или, как некий специально выделяемый объект в рамках общего педагогического процесса [237].

Российский ученый В.В. Краевский говорит о взаимосвязи традиций и инноваций: «Необходимость и неизбежность взаимосвязи инноваций и традиций в развитии педагогической науки и практики вроде бы ни у кого не вызывают сомнений. Но эта связь редко бывает ровной, сбалансированной. На самом деле в каждый конкретный отрезок времени можно наблюдать крен то в одну, то в другую сторону. Это, по-видимому, закономерно. Ведь и при ходьбе человек не опирается на обе ноги одновременно. Когда он стоит на двух ногах, он именно стоит, а не идет. Если же работает преимущественно одна из них, результат будет тот же. Он начинает ходить по кругу, и ясно, что так ему далеко не уйти» [101].

Исходя из многолетних педагогических исследований АГГПУ им. В.М. Шукшина, в которых участвовали авторы монографии, были выявлены некие тенденции для взгляда на традиции и инновации как два полюса в образовании, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Инновации и традиции – два полюса в образовании

Особенности традиций	**Особенности инноваций**
Необдуманное соблюдение традиций тормозит развитие общества и изменения в образовании	Инновации иногда приводят к негативному результату
Традиции имеют прогнозируемый результат	В инновации необходимо стремиться к прогнозируемому результату
Существуют традиционные ценности общества, личности, социума, нации, государства, которые необходимо сохранять	Меняется мир, меняется подход к образованию. Педагогика XXI века должна обеспечить возможность инновационного изменения личностей и педагога, и обучаемого
Нельзя выплескивать воду вместе с ребенком. Необходимо сохранять все то лучшее, что было в образовании и особенно воспитании	Невозможно обучать личность XXI века, оставаясь личностью XX века

Из данных выводов можно увидеть основные тенденции изменений в педагогике XXI века. Инновация в образовании предполагает создание новых образцов педагогической деятельности, поднимающих деятельность педагога на прин-

ципиально новый качественный уровень и способствующих повышению результата обучения и воспитания обучаемых [49].

Любая педагогическая инновация должна повышать эффективность педагогической деятельности и существенно изменять такие составляющие как взаимодействия педагог – обучаемый, контакты обучаемый – образовательная среда, эффективность самообразовательной деятельности и др. Тем не менее, в педагогике XXI века в основные направления инновационных изменений вкладывается постулат, что благодаря взаимодействию инноваций и традиций в образовательном пространстве вся общественная жизнь остается способной к устойчивому развитию. Процессы взаимодействия традиций и инноваций в образовательной практике можно представить в виде схемы (рис.13).

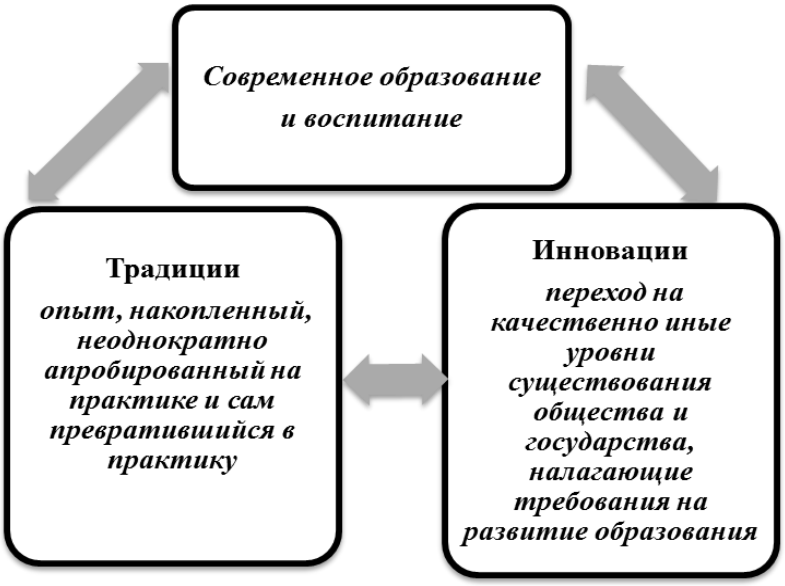


Рисунок 13. Взаимодействие традиций и инноваций в образовательной практике

Из рисунка 13 видно, что в педагогической практике, направленной на взаимодействие инноваций и традиций в образовательном пространстве для того, чтобы вся общественная жизнь оставалось способной к устойчивому развитию необходимо:

1. равнонаправленное развитие современного образования и воспитания как с точки зрения сохранения традиций, так и внедрения инноваций;

2. равноправное взаимодействие традиций и инноваций с точки зрения непрерывности этапов, задач и событий в образовании и воспитании;

3. выполнение изменений должно выполняться в любом направлении, если это требует эффективность образования и воспитания.

Никакое изменение образовательной деятельности не может считаться инновацией, пока оно не принесло реальную пользу [22]. Поскольку инновации и традиции – это два полюса мира образования, они непременно должны служить ориентиром в развитии педагогической науки и практики [49, 101]. Для формулирования оснований для единства и сбалансированности традиций и инноваций в образовании мы должны понимать, что инновации в педагогике отличны от изобретательства, так как изобретения в оснащении образовательного процесса или даже в формах образовательной деятельности сопровождается, как правило, созданием новой педагогической концепции. Инновация – это выделение практической ценности изобретения и превращение его в успешно реализуемый процесс или в элемент, реализуемый в образовательном процессе [191].

В данном контексте нам представляется, что в педагогике XXI века постоянно должен происходить процесс перехода образовательных инноваций в традиции. Такой процесс, неизбежно ускоряющийся в условиях стремительно развивающегося социума и меняющихся требований к образованию, предусматривает, что инновации достаточно быстро превращаются в законодательно установленные нормы, и значит, становятся традиционными для данного этапа развития образовательного пространства. Существование традиций невозможно без внедрения инноваций. Чтобы это доказать, нужно всего лишь вспомнить поговорку «Все новое – это хорошо забытое старое». Если говорить об образовательном процессе, то можно сказать, что все старое когда-то было новым: те методы, формы и подходы к образованию, которые когда-то были инновационными, теперь стали традиционными [257]. Мы понимаем, что любая инновация всегда неизменно зарож-

дается в среде существующих традиционных форм образовательной деятельности. Процесс превращения образовательных инноваций в образовательные традиции представлен на рисунке 14.

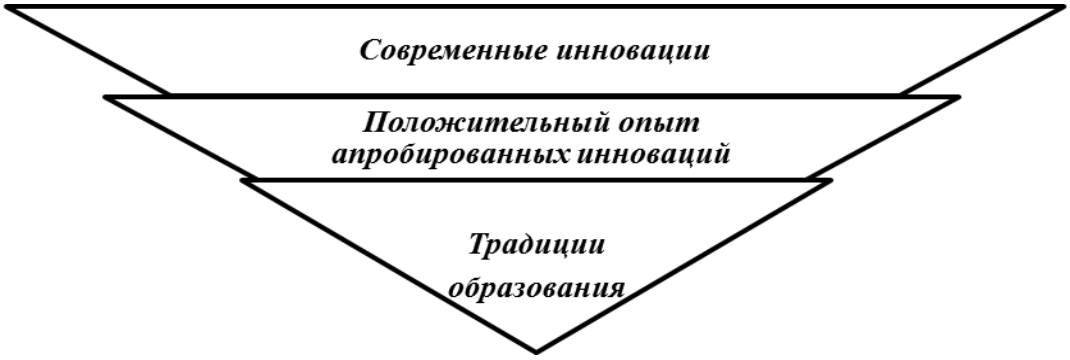


Рисунок 14. Процесс превращения образовательных инноваций в образовательные традиции

Из рисунка видно, что, выполняя требование эффективности любых инновационных изменений в образовании, необходимо, чтобы любая современная инновация прошла апробацию, внедрение, развитие и превратилась в положительный опыт апробированных инноваций, а далее, распространяясь и расширяя сферу своей деятельности, превратилась в новую традицию образования.

Рассматривая проблему с этой точки зрения, стоит заметить, что сама по себе традиция – это зарекомендовавшая себя и оправдавшая право на свое существование инновация. Любая традиция имеет тенденцию к развитию. Это развитие как раз и происходит через появление новых подходов и взглядов на тот или иной вопрос, отличных от существовавших ранее. Инновация – это принципиально новые средства, приемы, способы для решения уже существующих или вновь возникающих проблем, провоцирующие позитивные качественные изменения [180]. В образовательном пространстве, как и в остальных сферах жизни общества и государства присутствует данная конструкция: традиция-инновация и инновация-традиция. Если посмотреть в прошлое, то все известные нам педагогические традиции, концепции были когда-то инновациями [21]. В качестве примера

вспомним великого педагога Яна Амоса Коменского, новатора в области дидактики, выдвинувшего множество глубоких, прогрессивных дидактических идей, принципов и правил организации учебной работы (учебный год, каникулы, деление учебного года на учебные четверти, одновременный прием учащихся осенью, классно-урочная система, учет знаний учащихся, продолжительность учебного времени и т.д.) [256]. Я.А. Коменский хотел «учить всех всему» и требовал всеобщего обучения, которое должно распространяться совершенно на всех детей, независимо от материальных и половых различий. Тогда, в далеком XVII веке, все эти идеи были действительно инновациями в области воспитания и образования. Прошло четыре века, и что мы видим сегодня? Классно-урочная система – это традиционная организация образовательного процесса. Всеобщее образование – это традиция и норма в современном обществе, и высшие законодательные акты давно закрепили этот принцип. Эту цепочку можно продолжать и далее [256].

Традиции и инновации сосуществуют в неразрывном единстве и гармоничном взаимодействии. Никто из исследователей не оспаривает факта, что основой любой инновации является традиция. Благодаря этому в педагогике XXI века, которая зарождается и развивается во время постоянных социальных перемен, потрясений, кризисов, порождающих почти непрекращающиеся реформы как в России, так и во всем мире, необходимо оставаться на платформе сохранения стабильности образовательных систем. Согласимся с мнениями таких ученых как Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, С.В. Кульневич и др., которые считают, что только сохранение традиций поможет грамотному и успешному внедрению и реализации инноваций [25, 26, 28, 68, 101]. Особенности включения инновации в традиционный образовательный процесс представлены на рисунке 15.

Основная (базовая) цель образования для социума – это образованный человек. Социуму, в первую очередь, важен общекультурный уровень личности, поддерживающий нормы и правила общественного строя, а уже потом социально-профессиональная значимость личности.

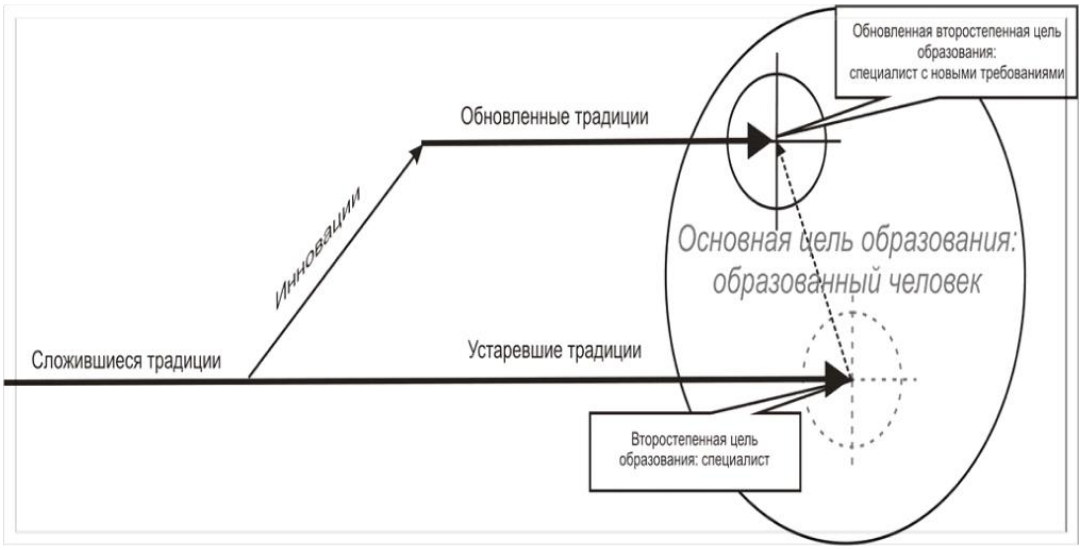


Рисунок 15. Особенности включения инновации в традиционный образовательный процесс

В схеме показано, что сложившаяся традиция со временем становится устаревшей традицией и вторичная, или даже как показано на схеме второстепенная цель, как результат образовательной деятельности – это специалист, имеющий недостаточно соответствующие требованиям социума (штриховые линии в поле основной цели образования) компетенции. В соответствии с требованиями социума в сложившиеся традиции включаются инновации, которые могут зарождаться стихийно, как отдельные инновационные идеи и разработки, либо планомерно, как внедряемые на законодательном уровне. Они, как видно из рисунка, несомненно, дают качественный подъем в решении основной цели образования. Однако условие сохранения стабильности образовательной деятельности требует, чтобы инновации, особенно включенные законодательным путем, превратились в обновленные традиции, которые должны быть приняты образовательной системой в целом. В этом случае удается качественно решить второстепенную, с точки зрения социума цель, подготовку специалиста с новыми требованиями, отвечающего на запросы социума в своей социально-профессиональной деятельности. Та-

кое превращение инновации в обновленную традицию существенно усиливает решение основной цели (сплошные линии на поле основная цель) и подготовить действительно образованного человека, который со всех сторон жизни и деятельности соответствует запросам социума.

Очень часто из собственной образовательной практики мы видим то, что когда-то было инновацией в образовании, пройдя длительный процесс, превратилось в традицию. Примером является применение ЭИОС, компьютера и мобильных устройств, интернета и информационных библиотечных систем, новых видов учебных занятий и многое другое. Каждый из нас в собственной образовательной практике видит, что разумное, научно-обоснованное слияние инноваций и традиций в едином образовательном процессе существенно изменяет интерес обучаемых к познанию и повышает эффективность образовательных взаимодействий. Тем не менее, многие образовательные организации все еще базируются на традиционных принципах образования, а также на тех традициях, что требуют изменения и присутствия инноваций. Такое упорство и сопротивление реализации инновационных образовательных технологий существенно снижает качество образования и замедляет развитие таких образовательных организаций [96, 237].

Часто появление инновации связано с инновационной, новаторской деятельностью преподавателя или коллектива. Традиции и новаторство – соотносительные понятия, – отмечает И.Ф. Харламов, – характеризующие передачу от одного поколения к другому обрядов, обычаев, норм поведения, вкусов и т.п. Понятие «традиции» и «новаторство» связаны; пренебрежение ими приводит к нарушению преемственности, благодаря которой культура является органическим целым достоянием человечества» [256].

Этот момент является важным, поскольку образование – это один из главных институтов социализации личности в процессе жизни, интеграции личности в профессиональное пространство. Образование является и основополагающим звеном в цепочке развития от ребенка до зрелой личности. Поэтому каждая образовательная организация должна своевременно и эффективно реагировать на про-

исходящие в современном мире процессы, видеть и устранять возникающие проблемы, находя пути решения, приводящие к качественным изменениям, т.е. быть адекватным современной действительности [21].

Кроме того, в целом современное образовательное пространство должно быть мобильно, т.е. быстро реагировать на изменения, происходящие во внешней среде: социуме, государстве, международных взаимодействиях и другом, влияющем на образование и воспитание. В качестве средства такого экстренного реагирования и должна выступать педагогическая инновация, базирующаяся на лучших педагогических традициях [49, 191].

Важно отметить, что сама по себе инновация не обязательно должна носить глобальный характер. Как педагогическую инновацию, например, можно рассмотреть совершенствование отдельных элементов образовательной системы. Здесь задача каждой образовательной организации в рамках единого образовательного пространства, самостоятельно реагировать на внешние изменения посредством создания и внедрения инноваций [180]. Таким образом, педагогические инновации – новаторство, нововведения, которые разрабатываются и проводятся не только органами государственной власти (например, на уровне реформ), но и работниками и организациями системы образования и науки.

Не менее значимо для образовательной деятельности и отличие инноваций от творчества. Творчество в деятельности образовательных организаций – это всегда рождение новых идей, а инновация – это претворение этих идей в реалии педагогической практики. Исследуя особенности образовательной деятельности, мы понимаем, что в системе образования необходимо добиваться гармоничного взаимодействия всех социальных регуляторов, влияющих на образование, воспитание, развитие, как системы образования, так и участников образовательного процесса (педагогов и обучаемых). Такими социальными регуляторами являются: правовые нормы государственного, регионального, местного уровней; нормативное регулирование образовательной организации; обычаи и традиции; социальные нормы морали, нравственности, деловых отношений, правил этикета; религи-

озные нормы; политическое устройство и политические взаимодействия; социальные взаимодействия в обществе и образовательной системе; гуманные ценности в социуме, образовательной среде, социально-профессиональном пространстве; гармоничность отношений с окружающим миром и экология среды обитания, в том числе и образовательной среды; создание условий для самореализации личности и др. [68, 134, 180]

Этот далеко не полный перечень социальных регуляторов образовательной деятельности показывает, что педагогические традиции и инновации должны обеспечивать неразрывное единство гармоничного взаимодействия. Только это позволить сделать образовательную деятельность продуктивной и эффективной.

Время – это уникальный и универсальный измеритель, характеризующий любую человеческую деятельность. Оно обладает той социальной ценностью, которую можно легко измерить, в том числе, как качественно, так и количественно. Любой инновационный процесс в педагогике можно и следует рассматривать как следствие влияния традиционных форм и методов обучения. Существенной характеристикой инновационных процессов являются идеи, выведенные из богатого традициями прошлого. Народная мудрость утверждает: «Каждый шаг вперед становится возможным только потому, что сделан предыдущий». Утративший традиции народ постепенно скатывается вниз. Традиция – это не только знания и опыт, которые охраняют, берегут и передают. Традиция имеет право на жизнь только в том случае, когда она имеет творческий характер, отвечающий требованиям современности. Отсюда следует, что и традиции, и инновации следует рассматривать как социокультурный феномен отечественной педагогики, благодаря которому обеспечивается устойчивый и динамичный путь развития, сохраняющий баланс традиций и инноваций в образовании [257].

Для создания системы неразрывного единства гармоничного взаимодействия традиций и инноваций в образовательной деятельности необходима, в первую очередь, диссеминация педагогического опыта. Диссеминация педагогического опыта – это процесс, направленный на то, чтобы донести идеи, методы

осуществления, продукты и (или) результаты опыта инновационной деятельности до целевой аудитории [109, 237].

В рамках рассматриваемой проблемы гармоничного единства традиций и инноваций в образовательной деятельности диссеминация педагогического опыта, как мы уже ранее подчеркивали, имеет доминирующее значение. Диссеминация педагогического опыта для создания единства взаимодействий в условиях сохранения традиций и постоянного обновления образовательной деятельности в инновационном изменении необходима постоянная, планомерная деятельность в следующих направлениях:

- сохранение традиций в образовательной и воспитательной деятельности и включение в образовательный процесс элементов инновационной деятельности;

- обеспечение каждому участнику образовательного процесса обучаемому, педагогу, тьютору, методисту, администратору подготовку к использованию инноваций, а также выбор для разумного сочетания традиционной и инновационной образовательной деятельности;

- создание единой образовательной среды, включающей различные составляющие традиций и инноваций, комплексы взаимообусловленных и взаимодействующих традиционных и инновационных элементов педагогического процесса;

- предоставление комфортных условий обучения, воспитания, развития, когда потоки информации, материальные и материализованные элементы образовательной деятельности и взаимодействия участников находятся в гармоничных пределах, благоприятно воспринимаемых как обучаемыми, так и педагогами;

- недопущение негативных воздействий на образовательную среду и участников образовательной деятельности.

Неразрывное единство педагогических традиций и образовательных инноваций для их гармоничного взаимодействия предполагают следующие направления:

1. Целенаправленные изменения, вносящие в образовательную среду трансформирование действующих или внесение новых элементом, форм, методов, средств.

2. Улучшение характеристик отдельных частей, компонентов образовательной среды.

3. Внедрение инновационных технологий с использованием электронной информационной образовательной среды, цифровизации и роботизации процессов обучения.

4. Поиск идеальных методик, программ, инструментария для обучения, самообучения и оценивания.

Если в образовательной деятельности не добиваться неразрывного единства педагогических традиций и образовательных инноваций, а также их гармоничного взаимодействия, то возникает проблема инерционности в реализации инноваций и даже элементы неприятия и отторжения инноваций образовательным сообществом. Мы понимаем, что феномен инерционности и неприятия присутствует при создании разумного сочетания традиций и инноваций, то имеет смысл обратить внимание на использование образования в его отношении к консервативным ценностям сознания. Утверждая новый образ реальности, как результата, ожидаемого после внедрения инноваций, перестройки образовательной деятельности, то официальные образовательные структуры непременно должны опираться на то, что более привлекательно для большинства потребителей образовательных услуг и представлено в массовом сознании как традиционные ценности [146].

Следующее направление, которое мы рассмотрим с позиций взаимодействия традиций и инноваций в образовании, это иерархия уровней создания единства и гармоничного взаимодействия традиций и инноваций:

1. Первый уровень – это некий глобальный уровень, который предполагает единство и взаимодействие в широком смысле. Это когда инновация основывается на изменении неких инструментариев, влияющих на все взаимодействия индивидов. Такие инновации вызывают позитивное изменение, являющиеся результа-

том целенаправленной деятельности, как отдельных лиц, так и образовательных организаций в целом. Например, компьютер, гаджеты – это на сегодня норма жизни. Трудно представить среду, где они отсутствуют. Внедрение компьютерных технологий в образовательную деятельность – это уже практически норма, а инновации связаны с технологиями их применения.

2. Второй уровень – это государственный, нормативно-правовой уровень. Это уровень инноваций, определяемый в законодательных, нормативных документах. На этом уровне, к сожалению, чиновники определяют какое сочетание традиций и инноваций они считают необходимым. Уже никакими протестами нельзя отменить наличие электронной информационной образовательной среды в образовательной организации. Уже нормой стало электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Далее возникло требование по цифровым технологиям.

3. Третий уровень – это уровень функционирования относительно обособленных систем на уровне региона и муниципалитета. На этом уровне сочетание традиций и инноваций образовательной деятельности, как правило, находятся в ведении органов управления образование регионального и муниципального уровня. Повлиять на разумное сочетание традиций и инноваций на этом уровне могут этнические особенности образовательной среды, региональные традиции, ментальность населения и др.

4. Четвертый уровень – это уровень отдельных образовательных организаций. Сочетание традиций и инноваций на этом уровне диктуется необходимостью повысить эффективность функционирования образовательной организации, педагогического коллектива, обучающихся. На этом уровне большое значение имеет потребности обучаемых и педагогов, возможности образовательной среды и социальный заказ общества. Если социально-профессиональному сообществу будут нужны специалисты, владеющие инновационными технологиями, то никакие ссылки на традиции не позволят образовательной организации проигнорировать этот запрос социума.

5. Пятый уровень – это уровень отдельной личности. И при разумном сочетании традиций и инноваций взаимодействие личности преподавателя и личности обучаемого и является определяющим разумности сочетания традиций и инноваций. Образовательная деятельность в современных условиях это интеллектуальная деятельность двух субъектов педагога и обучаемого, которые выступают как совокупный субъект обучения, который обеспечивает на выходе профессионала, востребованного обществом.

С точки зрения неразрывного единства гармоничного взаимодействия педагогических традиций и инноваций мы понимаем, что как бы мы себя не настраивали и не убеждали, но пятый уровень – уровень личности – во многом определяет действительную разумность сочетания традиций и инноваций. Единство гармоничного взаимодействия в системе педагогические традиции и инновации возможно только при условии, что любые изменения образовательной деятельности выведены на уровень личностного принятия инноваций, как педагогом, так и студентом и трансформация такого единства в личное поле самообразовательной деятельности. Однако мы можем не считаться и с требованиями уровней от первого – законодательного до четвертого уровня образовательной организации, так как направления, на которых приходится искать консенсус в решении вопроса взаимодействия традиций и инноваций, – это:

1. Технологическое направление, связанное с технологиями в управлении, организации и осуществлении образовательной деятельности. Это разработка и внедрение новых и эффективных образовательных продуктов, новых или измененных техник, усовершенствованных технологических процессов.

2. Социальное, воспитательное и развивающее направление, обеспечивающее процесс обновления сфер учебной и внеучебной составляющей образовательной деятельности в реорганизации образовательного социума (педагогические взаимодействия, система управления, благотворительность, обслуживание, организация процесса и др.).

3. Методическое и дидактическое направление, которое направлено на создание учебных, учебно-методических, учебно-организационных продуктов с новыми и полезными свойствами.

4. Организационное направление, дающее основы совершенствования системы менеджмента.

5. Маркетинговые направления, которые реализуют новые или значительно улучшенные маркетинговые методы в образовательной организации. Это направление обеспечивает продвижение и конкурентоспособность образовательной организации на рынке образовательных услуг.

Представленный в данном параграфе взгляд авторов на проблему педагогических традиций и инноваций в неразрывном единстве гармоничного взаимодействия позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема действительно существует и требует постоянного научного исследования.

2. Решение проблемы лежит, как минимум, на пяти уровнях восприятия инноваций и традиций: от государственного до личного.

3. Исследования показали, что начинать нужно с диссеминации педагогического опыта и личностной направленности каждого участника образовательной деятельности.

Несмотря на сложность проблемы, вновь хочется сослаться на мнение авторитетного ученого В.В. Краевского: «Подводя итог этому краткому обзору тенденций, поисков, неизбежных конфликтов между неизведанным и привычным в трудном и противоречивом процессе перехода к новой эпохе развития российского общества и его образовательной сферы, можно утверждать, что этот итог в целом положительный. Надежду на лучшее поддерживает уже то, что есть возможность свободно обсуждать и оценивать происходящее. Все больше людей, и педагогов в том числе, приходят к убеждению: многое в судьбе народа и их самих от них же и зависит от их самостоятельности, профессионализма, готовности к дей-

ствию. Придет время спокойной эволюции, стабилизируется и взаимосвязь инноваций и традиций в педагогической науке и практике» [101].

1.4. Педагогика XXI века в активном освоении ситуации социальных перемен

Еще Ян Амос Коменский сказал: «Образование должно быть истинным, полным, ясным и прочным» [91, с. 111]. Тем самым он уже в давние времена как бы подчеркнул основные социально-значимые черты развития образования:

1. Взгляд на образование с философских позиций, определяющих, что образование будет истинным, если оно совпадает с комплексом базовых концепций, позволяющих различить достоверное и недостоверное знание.

2. С социальной точки зрения, истинность образования определяется по степени его принципиальной возможности согласовываться с действительностью, реалиями и запросами социума.

3. С точки зрения организации педагогической деятельности, образование должно быть полным, наполненным познанием, развитием, охватывающим различные сферы жизнедеятельности, заполненным полезной и значимой образовательной и воспитательной деятельностью. Полнота образования предполагает, что получаемые результаты познавательной деятельности должны проявляться в жизни обучаемых не частично, а в абсолютной полноте. Образование должно способствовать достижению высшего развития, предел своему развитию может установить только обучаемый.

4. С психологической точки зрения образование должно быть ясным, логичным, убедительным, четким. Получаемые знания должны быть очевидными, не оставляющими сомнений в достоверности и возможности применения.

5. С точки зрения социального и профессионального пространства и требований личности в жизнеобеспечении образование должно давать прочные основы саморазвития и самообучения.

Прочные основы образования и образовательной среды – это хорошая сопротивляемость образования к попыткам нарушить ранее названные качества: истинность, полноту, ясность. Имея способность адаптироваться к изменениям социума, образование не должно поддаваться разрушающим воздействиям. Любые виды образовательной деятельности должны быть надежными, не должны быть подвержены изменениям ради изменений и инновациям, противоречащим потребности получения востребованного обществом качества подготовки. Образование должно сохранять традиции, обеспечивать преемственность.

Рассматривая педагогику XXI века в активном освоении ситуации социальных перемен, прежде всего, нам необходимо разобраться, что такое социальные, культурные, образовательные перемены, как они отражаются на особенностях развития педагогики в XXI веке.

По своей сути перемены в любой сфере – это изменения, которые влияют именно на эту сферу социальной, профессиональной, культурной или иной области деятельности. Продолжая мысль, следует отметить, что социальные изменения – это обширный пласт перемен, которые происходят в течение определенного времени в обществе в целом, а также внутри отдельных структурных элементов социальных систем и во взаимоотношениях между ними [46]. Социальные перемены происходят как структурные изменения, как изменения в деятельности и функционировании отдельных или всех компонентов социума, изменения в законодательном и исполнительном регулировании, изменения в процессах и технологиях, реализуемых в социуме и изменения в духовной сфере [161].

По нашему мнению, изменения в области образования – это также одна из составляющих социальных перемен, на которую влияют практические все изменения в социуме, сами эти перемены оказывают одно из доминирующих действий на социум. Особенно это заметно на воспитательном уровне в части передачи и сохранения традиций, а также адаптации социума. Поскольку тема исследования – это педагогика XXI века, далее мы будем рассматривать ситуации социальных перемен, оказывающих доминирующее влияние в этой сфере деятельности.

Среди основных причин социальных перемен, влияющих на сферу образовательной деятельности и изменения в педагогической практике, можно назвать:

1. *Демографические* изменения, которые напрямую влияют на функционирование института образования и воспитания, такие как: сокращение или рост населения, увеличение или снижение продолжительности жизни, миграционные потоки внутри и за пределы государства и т.д.

2. *Структурные* социальные перемены, касающиеся структур различных социальных образований – семьи, массовых общностей, социальных институтов и организаций (в том числе и образовательных), социальных слоев и т.д.

3. *Функциональные* изменения, вызванные переменами функций различных социальных систем, структур, институтов, организаций, влияющих на образование и вызывающих изменения в функционировании образовательного пространства.

4. *Процессуальные* изменения, затрагивающие социальные процессы, отражающие отношения солидарности, напряженности, конфликта, равноправия и подчиненности между различными субъектами социального взаимодействия, как в образовательном пространстве, так и с внешней средой.

5. *Социокультурные* изменения, вызванные переменами, вызванными научными открытиями, особенностями изменений в социокультурной сфере, сменой или трансформацией мировоззренческих позиций в образовании, отношениями к религии и религиозных отношениях, переменами в системах ценностей, смене менталитета социальных групп, обществ, общественных объединений и др.

6. *Социально-экономические* перемены, связанные с изменениями социальных технологий жизнеобеспечения, повышением или снижением экономической продуктивности и уровня жизни многих слоев населения, изменениями в экономическом развитии, взаимодействии производительных сил и производственных отношений, экономическими подъемами или кризисами, сменой социальной и (или) экономической направленности социума и государства и др.

7. *Индустриально-технологические* перемены или изменения в области технологии (изменения в технологии материального производства автоматизация производства, информатизация, цифровизация и др.).

8. *Природные* изменения, которые напрямую влияют на образовательную деятельность или косвенно изменяют условия деятельности как результат воздействия человека на природную среду, такие как истощение минеральных и энергетических ресурсов, загрязнение окружающей среды, влияние природных катаклизмов и т.д.

9. *Мотивационные* изменения в социуме и образовательной среде, происходящие в сфере мотиваций индивидуальной или коллективной деятельности, приводящие к существенным изменениям интересов и мотивационных установок представителей социума и образовательной среды [220].

Социальные перемены оказывают воздействие на образовательную и воспитательную деятельность на уровне межличностных отношений, а также на уровне организаций и институтов, малых и больших социальных групп, на уровне социума, а также местном, государственном и глобальном уровнях. Такой объемный перечень социальных перемен, которые влияют на образование, и на которые педагогика XXI века должна непременно реагировать, вызывает необходимость инновационного подхода к организации всех видов деятельности в образовании.

Исходя из такого набора социальных перемен, требующих активного освоения, мы можем сделать вывод о том, что образование в XXI веке начинает играть ту же роль, которую в индустриальном обществе играла тяжелая промышленность («группа А», выражаясь на языке, принятом в XX веке). О*пережающее* развитие образования – это залог успеха развития России на ближайшую и удаленную перспективу.

Педагогика XXI века обязана постоянно находиться в активном освоении ситуации социальных перемен, которые в настоящее время происходят как кардинальные изменения, приводящие к изменениям в политической, социально-экономической, духовной жизни нашего общества.

Педагогика XXI века находится в ситуации быстро меняющихся научно-технических достижений, поэтому актуальным является переосмысление способов повышения эффективности подготовки личности к реагированию на изменения социальных ролей, что, несомненно, диктует необходимость функционирования системы непрерывного образования, образования «через всю жизнь». Это одно из главных направлений активного освоения ситуации социальных перемен в деятельности педагогических систем. Новая задача педагогики XXI века – научить учиться всю жизнь.

В педагогике XXI века, где доминируют запросы социума на инновационное обучение, основными функциями, обеспечивающими качество профессиональной подготовки, являются:

1. Сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций. Важен анализ не менее трех составляющих мотивационных предпочтений: профессионала, специалиста, который применяет полученную профессиональную подготовку (знания, умения, навыки, опыт деятельности) на практике; педагога, обеспечивающего реализацию инновационных технологий в профессиональной подготовке специалиста; обучаемого, который в данном инновационном педагогическом процессе приобретает профессию.

2. Проблематизация и конфликтизация действительности – обоснованное видение в ней педагогом коллизий и несоответствий и не воспринимаемых непосредственно ни педагогом, ни обучаемым проблем, требующих решения. Это позволяет использовать способы активного взаимодействия субъекта обучения с проблемно представленным содержанием обучения. Педагог может работать, используя приемы столкновения разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов. В итоге обучаемый приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания.

3. Отношение к нормативам как основам требований социально-профессионального пространства. Нормативы и стандарты дают базовую состав-

ляющую профессионального обучения. Их реализация, выбор форм, методов, средств, технологий дает большое поле для творческой деятельности педагога и обучаемого.

4. Рефлексия и построение системы смыслов (смыслотворчество). Необходимо организовывать педагогический процесс с учетом взаимоотображения субъектов обучения (обучаемый – педагог, обучаемый – обучаемый, обучаемый – педагог – обучаемый, внешняя среда – обучаемый, внешняя среда – педагог, внешняя среда - обучаемый – педагог, внешняя среда – обучаемый – педагог – внешняя среда, внешняя среда – обучаемый – педагог – обучаемый – внешняя среда и т.п.). В профессиональном образовании важно учитывать личностную значимость тех или иных явлений, сообщений или действий, их отношение к интересам, потребностям и жизненному контексту обучаемого.

5. Открытость среде и профессиональным новшествам, в частности. Данная функция в равной мере должна быть присуща и педагогу, и обучаемому. Если та или иная сторона эту функцию не учитывает и не использует, то применение инновационного начала в образовательном процессе, а особенно в профессиональном образовании, затрудняется и становится проблематичным.

6. Творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности. В обучающей системе должен делаться упор на динамическое моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Это обеспечивает трансформацию учебной деятельности обучаемого в профессиональную деятельность специалиста.

7. Стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений. Функция может быть осуществлена только в том случае, если педагог и обучаемый выступают как совокупный субъект учебной деятельности. Профессионализм педагога, его образ жизни, намерения должны служить хорошей базой для успешного внедрения инноваций, а инновации, разработанные, подобранные, реализованные им должны быть направлены на развитие профессионализма обучаемого. Обучаемый со своей стороны направляет все

свои усилия, намерения на саморазвитие и самореализацию в избранной им профессиональной среде.

8. Субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, т.е. наделение личностным смыслом. Личностный смысл обучаемый может обрести сам лишь на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с потребностями. Содержание профессионального образования должно, опираясь на совместный субъект обучения (педагог – обучаемый), стать источником познания и преобразования действительности, быть носителем активности. В профессиональном инновационном образовании необходимо, с одной стороны, использовать субъективизм как условие раскрытия объективной реальности, которая выражается в объективной истине, с другой стороны, научиться преодолевать субъективизм как неадекватное объекту познание и действие, предвзятое, одностороннее отношение к обучению [173, 180, 191].

Исходя из проведенного анализа и опыта педагогических исследований, проводимых АГГПУ им. В.М. Шукшина, можно сформулировать некую миссию образования вообще и профессионального, в частности. На наш взгляд, миссия образования XXI века звучит так: «Обеспечение массового высококачественного непрерывного образования, соответствующего запросам общества и доступного широким слоям населения» [142, с. 11].

Тогда некие обобщенные постулаты развития образования в педагогике XXI века, базирующейся на активном освоении ситуации социальных перемен, будут следующие:

1. Глобальность образования, обеспечиваемая взаимодействием образовательных и информационно-просветительских систем на международном, региональном и местном уровнях образования.

2. Обязательная географическая доступность, обеспечивающая доставку знаний к месту проживания обучаемых. Обеспечение одинакового качества образования в любой точке независимо от географической или социальной удаленности.

3. Равная финансовая доступность образования любого уровня для широких слоев населения. Массовость образования в широком смысле слова. На равнодоступное общее и профессиональное образование имеют право все, независимо от одаренности или проблем со здоровьем.

4. Академическая составляющая образования должна быть направлена на полноценное непрерывное развитие личности. Каждому обучаемому должны быть обеспечены равные возможности развития, саморазвития, самосовершенствования.

5. Непрерывность образования, обеспечиваемая на новом качестве, – это образование через всю жизнь, на месте проживания и в профессиональной нише, занятой личностью в социально-профессиональном пространстве.

Исследования, проводимые АГГПУ им. В.М. Шукшина в области педагогики, показали, что доминирующее место среди этих постулатов занимает именно непрерывное образование. Непрерывное образование является прямым откликом педагогики XXI века, направленной на активное освоение социальных перемен и обеспечение запросов общества, в целом, и социально-профессионального пространства, в частности [137, 142, 146].

Проанализировав и обобщив исследования в области теории социальных систем (А.Н. Аверьянов, Р.Л. Акоф, А.И. Берг, И.В. Блауберг, А.Д. Урсул, Э.Г. Юдин и др.), можно выделить природу, сущность, свойства, функции системы непрерывного образования в XXI веке.

Система непрерывного педагогического образования – это открытая, динамическая, централизованная, деятельностная система. Являясь по своей природе *социальной,* она представляет собой сложноорганизованное, упорядоченное целое. Она подчиняется законам, правилам, принципам, установленным человеком, поэтому определяется как *искусственная.* Эта система является *динамической.* Она изменяет свойства во времени, преобразуется под воздействием факторов внешней среды и при влиянии внутренних факторов, имея ведущий орган управления, считается *централизованной*. Преобразования в системе вследствие управ-

ления носят упорядоченный, а не стихийный характер, и, поскольку система непрерывного педагогического образования представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов, а взаимодействие с окружающими системами обеспечивается не только с помощью управления, но и благодаря внутренним механизмам, то можно говорить о самоуправлении системы. Существенным признаком системы непрерывного педагогического образования выступает *целенаправленность*.

Однако необходимо отметить, что целеустремленные системы полифункциональны, способны к видоизменению целей и выполнению разнообразных действий по их достижению. Система непрерывного образования является *открытой*, так как она обменивается энергией, информацией с окружающей средой. Ее можно охарактеризовать как сложную, полиструктурную, деятельностную, где взаимодействует множество взаимосвязанных элементов. Общая система непрерывного образования, включающая различные виды и формы основной и дополнительной подготовки, так же оперативно реагирует на социальные изменения. Для педагогики XXI века непрерывное образование – это система, которую необходимо рассматривать как систему, входящую в структуру больших систем (рис. 16). Любые изменения в социальной системе или отдельных ее компонентах непременно приведут к изменениям в образовательном пространстве, которые повлекут изменения в государственной педагогической системе, в целом, и педагогических систем региональных, муниципальных и уровней образовательных организаций.

Рассматриваемая система возникла первоначально в связи с массовым развитием образования взрослых как составная часть непрерывного образования. В настоящее время это целостная, объективно существующая, динамическая педагогическая система, функционирующая и развивающаяся в условиях прерывности и непрерывности, преемственности и дискретности. Ситуации социальных перемен особенно заметно изменяют систему непрерывного профессионального образования и вносят коррективы в сформировавшуюся цепочку «школа – колледж –

вуз – дополнительное образование», требуя от них перестройки образовательной деятельности под социальный заказ общества.

Рисунок 16. Иерархия систем, влияющих на непрерывное образование в педагогике XXI века, при активном освоении ситуации социальных перемен

В системе непрерывного образования выделяются три подсистемы: допрофессиональная подготовка, базовое профессиональное образование (специалитет, бакалавриат и магистратура), профессиональное совершенствование [146].

Первый этап – допрофессиональная подготовка. Он предполагает профессиональную ориентацию, формирование представлений о профессии, моделирование себя в будущей профессии, осуществление первоначального профессионального выбора средствами проб. С точки зрения педагогики XXI века, этап допрофессиональной подготовки – это одно из главных направлений развития образования. По своим сущностным признакам все ступени образования: дошкольное, школьное образование и даже дополнительное в период до выбора профессии и вступления в этапы профессионального образования являются этапами допрофессиональной подготовки. Однако, как правило, вступление в этот этап начинается

в старших классах при выборе учеником направления на среднее профессиональное или высшее образование.

На этапе допрофессиональной подготовки для учащихся старших классов общеобразовательных школ создаются условия, способствующие профессиональному самоопределению, формированию позитивного отношения к выбираемой профессии, осознанию правильности выбора профессии, направленности интересов, проявлению социальной активности, овладению некоторыми элементами практической педагогической деятельности. Результат этого этапа – психологическая готовность и мотивирование школьников к овладению профессией [44].

На этапе базового профессионального образования осуществляется профессиональное становление, целенаправленное профессиональное образование студентов. Целостный педагогический процесс как в колледже, так и в вузе направлен на развитие профессионального мировоззрения и менталитета, профессионально значимых качеств и общепедагогической культуры, на формирование адекватной самооценки возможностей в профессиональной деятельности, на создание условий для самоорганизации студентом личностной образовательно-развивающей траектории [66]. Профессиональная подготовка первоначально в колледже, а потом в вузе или сразу в вузе, предполагает усвоение теоретических знаний и формирование: профессиональных умений и навыков в соответствии с требованиями квалификационной характеристики профессии; психологической готовности студентов к пониманию сущности деятельности; навыков применения технологий, адаптированных к условиям будущей профессиональной деятельности; умений составления индивидуально-ориентированных программ, способствующих развитию творческих способностей будущего специалиста; методологической культуры будущего профессионала, его готовности к инновационной деятельности [151].

Этот этап предполагает проведение различных видов практик на местах будущей работы. Результат этого этапа – овладение студентами опытом профессиональной деятельности; формирование в структуре их личной системы профессио-

нально значимых свойств, отношений и социальных действий в их единстве как основы профессионального мастерства; готовность к новой социальной роли.

Третий этап – профессиональное совершенствование. Этот этап выполняет задачи по развитию индивидуальности, творческой, продуктивной деятельности профессионала и включает в себя: профессиональную адаптацию молодых специалистов; формирование индивидуального стиля деятельности и профессионального мастерства; развитие качеств профессиональной деятельности и компетентности, умений профессионального самоанализа. Результат этого этапа – достижение определенного уровня профессионального мастерства, оказывающего влияние на повышение качества профессиональной деятельности, востребованного социально-профессиональным пространством и продиктованного требованиями профессиональных стандартов [146].

Иерархия систем, влияющих на непрерывное образование в педагогике XXI века, при активном освоении ситуации социальных перемен требует обязательного включения в непрерывное образование системы непрерывного педагогического образования. Мы прекрасно понимаем, что какие бы образовательные технологии не использовались в системе образования, от традиционных контактных, до дистанционных и виртуальных, ключевой фигурой в образовательной деятельности является учитель, педагог. Подготовка учителя на основе реализации гуманистической парадигмы педагогического образования на современном этапе является приоритетной. Поэтому от качества подготовки педагога зависит успешность функционирования в XXI веке всей системы непрерывного образования, а также способность образования быстро адаптироваться к социальным переменам и сохранению традиций [46, 146].

В связи с этим встают вопросы, касающиеся вечных драм образования в мире и в России, а тем самым и неизбежной модернизации самой идеологии образования. Если мы сегодня не осознаем, что изменение мировой стратегии развития образования – это веление времени, то рискуем оказаться «информационными аутсайдерами» в обществе «информационных акселератов» [126].

Цель развития непрерывного образования, в том числе и педагогического – это повышение качества, мобильности и доступности образования. В России в последнее десятилетие все более отчетливо происходит переход от унифицированного образования к вариативному открытому образованию. Такой переход как новая социальная ситуация уже в образовании также требует непрерывности и преемственности различных ступеней образования.

В настоящее время ясно, что управление непрерывным образованием с опорой на старую экономическую модель – это управление вчерашнего дня. Несомненно, в непрерывном образовании необходимо: управление качеством образования; управление рисками; управление с опорой на гибкие динамические стандарты образования и гарантированные бюджетные нормативы; управление на базе социально-экономического прогнозирования, управление, направленное на реализацию новых информационных и коммуникационных технологий и др. [137, 146]

Все вышесказанное может обеспечить только специально подготовленный педагог, владеющий в числе прочего компетенциями педагогического, образовательного менеджмента. Поэтому в разрезе рассматриваемой нами проблемы представляет интерес структура непрерывного педагогического образования АГГПУ им. В.М. Шукшина. Эта система, на наш взгляд, не только направлена на поэтапное и планомерное формирование компетенций, но и на применение компетентностного подхода на всех этапах. Структура реализация компетентностного подхода в системе непрерывного образования педагога, сложившаяся на основе анализа многолетних теоретических исследований и практики реализации в АГГПУ им. В.М. Шукшина, представлена на рисунке 17.

Рисунок 17. Структура реализация компетентностного подхода в системе непрерывного образования педагога

Структура реализация компетентностного подхода в системе непрерывного образования педагога, представленная на рисунке 17, построена на преемственности, взаимозависимости и взаимоувязанности следующих ступеней:

1) дополнительное образование детей;

2) довузовская подготовка и профориентационная работа по привлечению выпускников школ и колледжей в педагогическую профессию;

3) организация педагогической подготовки в рамках реализации образовательных программ: бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, базирующаяся на преемственности образовательных программ;

4) постдипломное сопровождение и поддержка молодых педагогов;

5) дополнительное профессиональное образование педагогов в рамках системы повышения квалификации и переподготовки [146].

В реальной практике непрерывного педагогического образования, направленного на формирование и развитие профессиональных компетенций педагога, каждое вышеназванное направление в АГГПУ им. В.М. Шукшина обеспечено своей структурой и разнообразными программами.

Следующее направление в развитии педагогики XXI века, которое является откликом на активное освоение ситуации социальных перемен всеми составляю-

щими образовательного пространства, является управление образованием, в целом, и управление образовательной организацией, в частности.

Конечный результат преемственности управления подготовкой – это целостная, высокоэффективная подготовка профессионала, способного в кратчайшие сроки выйти на уровень педагогического мастерства, готового к непрерывному самосовершенствованию и к исследовательской, новаторской, инновационной деятельности [48]. В процессе управления обучением, образованием, подготовкой необходимо учитывать и тот факт, что личность обучаемого – это саморазвивающаяся и самоуправляемая система, а педагог выступает как внешне регулирующее звено данной самоуправляемой системы. Без учета саморазвития и самоуправления невозможно правильно и эффективно построить управление непрерывным образованием обучаемого.

Саморазвитие личности профессионала любого профиля деятельности – процесс многогранный. Условно его можно представить в виде схемы (рис. 18).

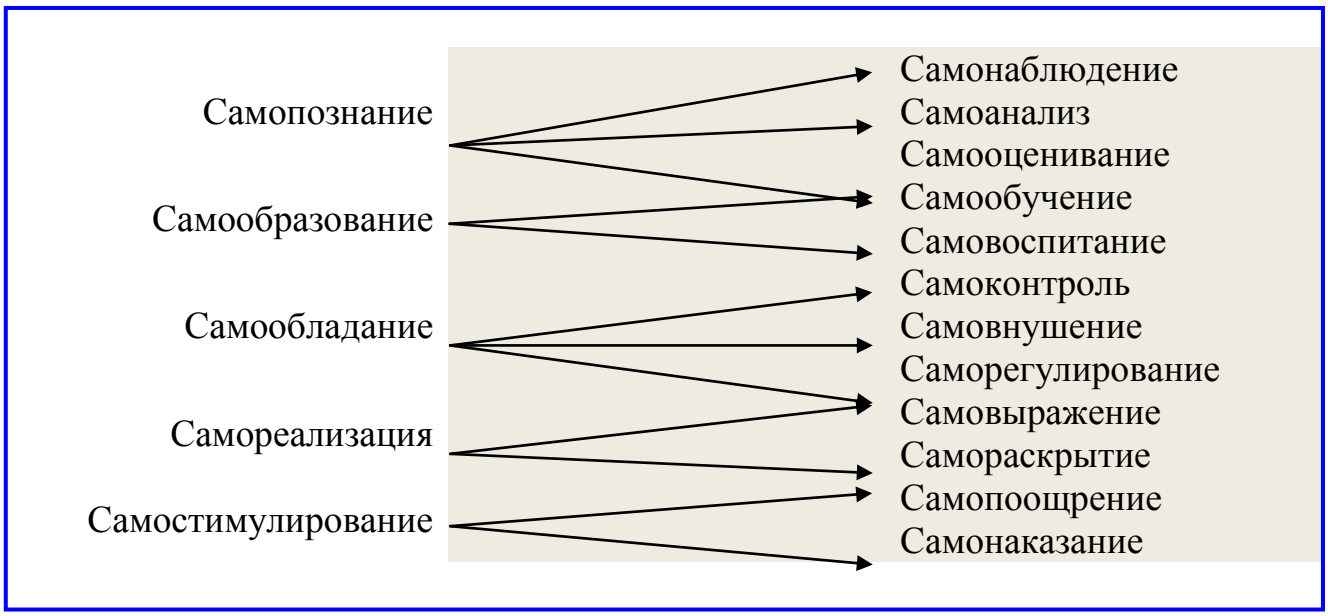


Рисунок 18. Многогранность саморазвития личности в условиях профессионального образования XXI века

Если рассматривать объект (субъект) управления как целостную, динамическую, многоуровневую систему, то можно сделать вывод, что управление требует

адекватного подхода, в основе которого заложена преемственность таких процессов развития личности как: самопознание, самообразование, самообладание, самореализация, самостимулирование, которые иерархически распадаются еще на группы процессов, представленных на рисунке 18.

С позиций педагогики XXI века оптимальное управление рассматривается нами с позиции теории педагогического управления как система, находящаяся в постоянном развитии, обладающая динамичностью, имеющая тенденции к стабильности и дальнейшему совершенствованию. Однако современное управление подготовкой педагогических кадров в системе непрерывного образования носит зачастую дискретный характер. Общий вид системы управления подготовкой педагогических кадров в системе непрерывного образования представлен на рис. 19.

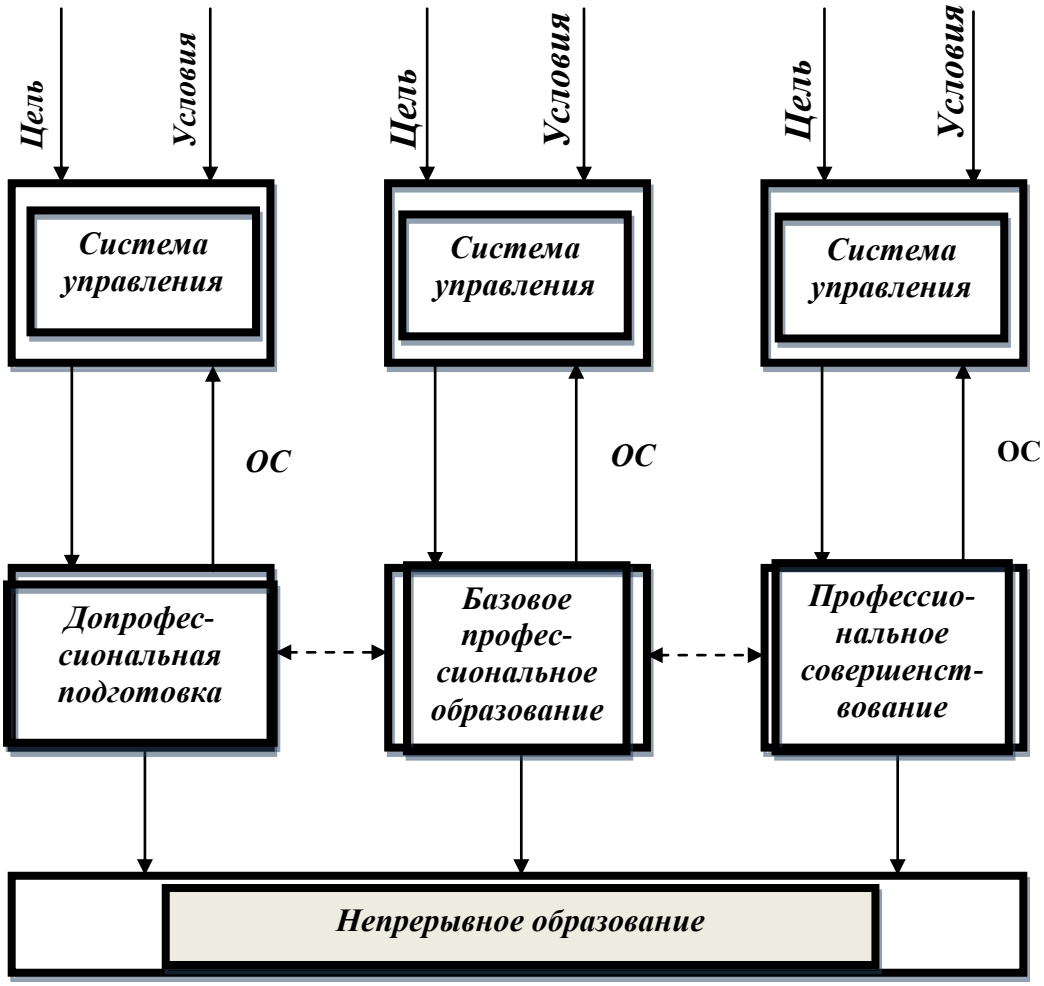


Рисунок 19. Общий вид системы управления подготовкой кадров в педагогике XXI века с позиций непрерывности образования (ОС – обратная связь)

Часто встречаемое явление – это отторжение нового элемента системы или элемента, преобразованного в ней изолированно от других. И в том, и в другом случае компоненты системы и система, в целом, реагируют на происходящие изменения. Противоречия, возникшие между элементами (рисунок 19), могут привести к существенной модернизации, а в некоторых случаях даже к полному разрушению системы.

Кроме того, необходимо учитывать, что в случае управления в системе образования с позиций педагогики XXI века, управленческие воздействия направлены не на всю систему образования в целом, а на отдельный ее компонент – на определенный этап подготовки. Здесь важно учитывать возможность возникновения противоречий между управляемым элементом и остальными элементами системы. Из рисунка видно, что управление образованием и подготовкой кадров любой из трех вышеуказанных составляющих предполагает наличие цели и условий управления, формирующих систему управления, регулируемую прямыми и обратными связями, обеспечивающими преемственность управления в каждой из составляющих, обеспечивающих непрерывность.

Многокомпонентность процесса преемственности управления заключается в том, что все эти компоненты управления концентрируются в процессе ее реализации. Поэтому преемственность управления необходимо рассматривать как единую процессуальную систему. Многоаспектность преемственности предполагает ее социальные, экономические, психологические, дидактические и другие стороны. Многофакторность преемственности обеспечивает воздействие многочисленных факторов внутреннего (цель, задачи, технологии и т.д.) и внешнего (социум, образовательные потребности населения, экономика, культура и т.д.) влияния. Современная ситуация такова, что сегодня между звеньями непрерывного образования, как правило, нет надежной прямой и обратной связи, нет устойчивой взаимосвязи между этапами, компонентами системы, что обусловливает необходимость разработки новой парадигмы управления подготовкой кадров как в системе образования, в целом, так и непрерывного образования, в частности. Тем не ме-

нее, систему управления подготовкой педагогических кадров в системе непрерывного образования можно рассмотреть и в другой плоскости, представив звенья непрерывного педагогического образования – допрофессиональную подготовку, базовое профессиональное образование, профессиональное совершенствование – как единый объект (субъект) управления. В таком случае необходима новая парадигма управления на основе непрерывности, преемственности. В данном контексте особую актуальность приобретает преемственность управления подготовкой педагогических кадров, призванная обеспечить целостность педагогического процесса на всех этапах непрерывного педагогического образования и непрерывность личностного саморазвития обучаемого – студента – педагога. В исследованиях С.М. Годника отмечается, что «компоненты преемственности концентрируются именно в процессе ее реализации. Это особенно существенно в связи с необходимостью формировать институты непрерывного образования как процессуальную систему на основе общей теоретической концепции, чтобы перерывы постепенности в связях различных звеньев непрерывного образования заполнялись их конструктивным взаимообогащением» [44, с. 4].

На схеме (рис. 20) представлена прогностическая модель управления подготовкой педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования.

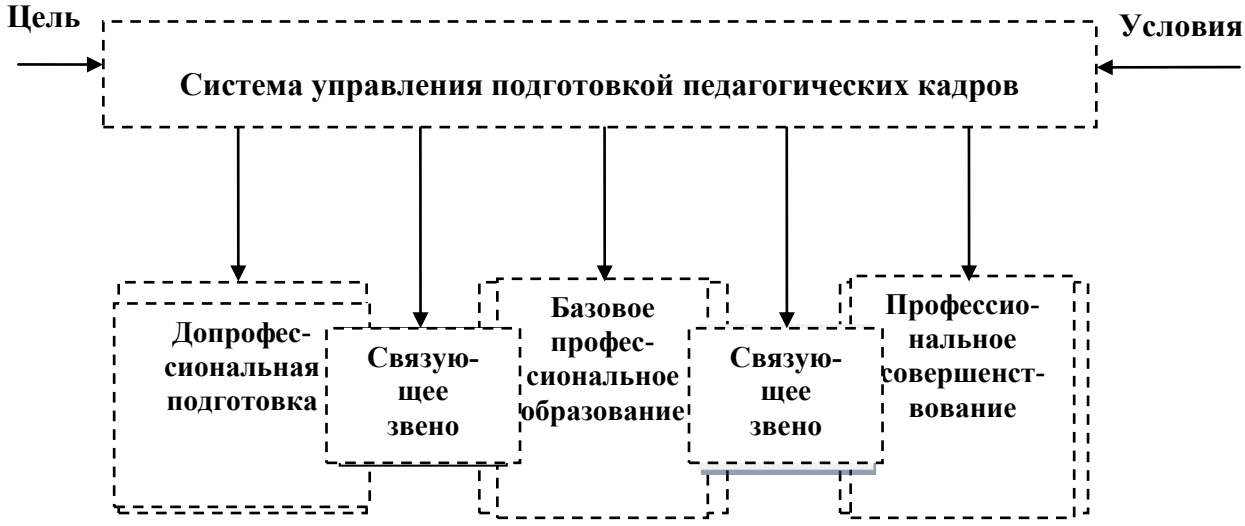


Рисунок 20. Система управления подготовкой педагогических кадров

Итак, теория управления подготовкой педагогических кадров опирается на основные положения различных наук (философии, социологии, менеджмента, психологии, педагогики и т.д.) и теорий (теории педагогического управления, теории внутришкольного управления, теории управления педагогическими системами, теории управления качеством образования, теории управления учебной деятельностью и т.д.), нашедших успешное применение при проектировании систем управления.

Рассматривая проблему реагирования педагогики XXI века на социальные изменения и обязательность активного освоения ситуаций социальных перемен, нам необходимо учесть также аспекты, диктуемые гуманистической педагогикой. Ее основы были заложены еще в 80-х годах прошлого столетия. До сих пор она продолжает развивать тенденцию к соединению традиций и инновационных процессов в образовании XXI века. 10 сентября 2015 состоялось обсуждение Манифеста «Гуманистическая педагогика: XXI век», оригинальный текст которого был опубликован в «Новой газете» 12 октября 2015 г. [126]

Авторы манифеста известные ученые, писатели, политики, учителя, управленцы и эксперты А.И. Адамский, А.Н. Архангельский, А.Г. Асмолов, П.О. Лукша, И.М. Реморенко, Е.А. Хилтунен и другие. Девизом манифеста стало утверждение: «Единство в многообразии, ответственность в свободе, устойчивость в развитии». Авторы манифеста считают, что основным ответом педагогики XXI века в активном освоении ситуации социальных перемен являются идеи гуманистической педагогики. Манифест предлагает проводить все изменения и все инновации XXI века как инновации педагогики достоинства. Мы поддерживаем авторов манифеста и уверены, что общество способно двигаться вперед, только опираясь на веру в человека, на культуру достоинства. Хотя и не у кого не вызывает сомнения то, что образование – это великая сила, но в целом отношение социума к образованию, а особенно к учителям и педагогам потребительское.

Процесс коммуникационных взаимодействий педагога и обучаемого, лежащий в гуманистической педагогике XXI века, показан на рисунке 21. Схема отоб-

ражает непрерывный процесс совместного поиска истины в связанной системе субъектных отношений, примером которых является и образовательный процесс. В субъект-субъектной системе взаимодействия в обучении педагог и обучаемый мотивированы на достижение общей социальной цели: развитие личности социально-профессионального уровня, обеспечивающего эффективную конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Общие цели субъектов образовательного процесса неизбежно определяют и взаимоувязанные способы их достижения. При этом в данной системе обучения очень важно, чтобы взаимодействия «педагог – обучаемый» обязательно базировались на общей цели и общей проблеме, которая, по сути, и станет основой успешности взаимодействий.

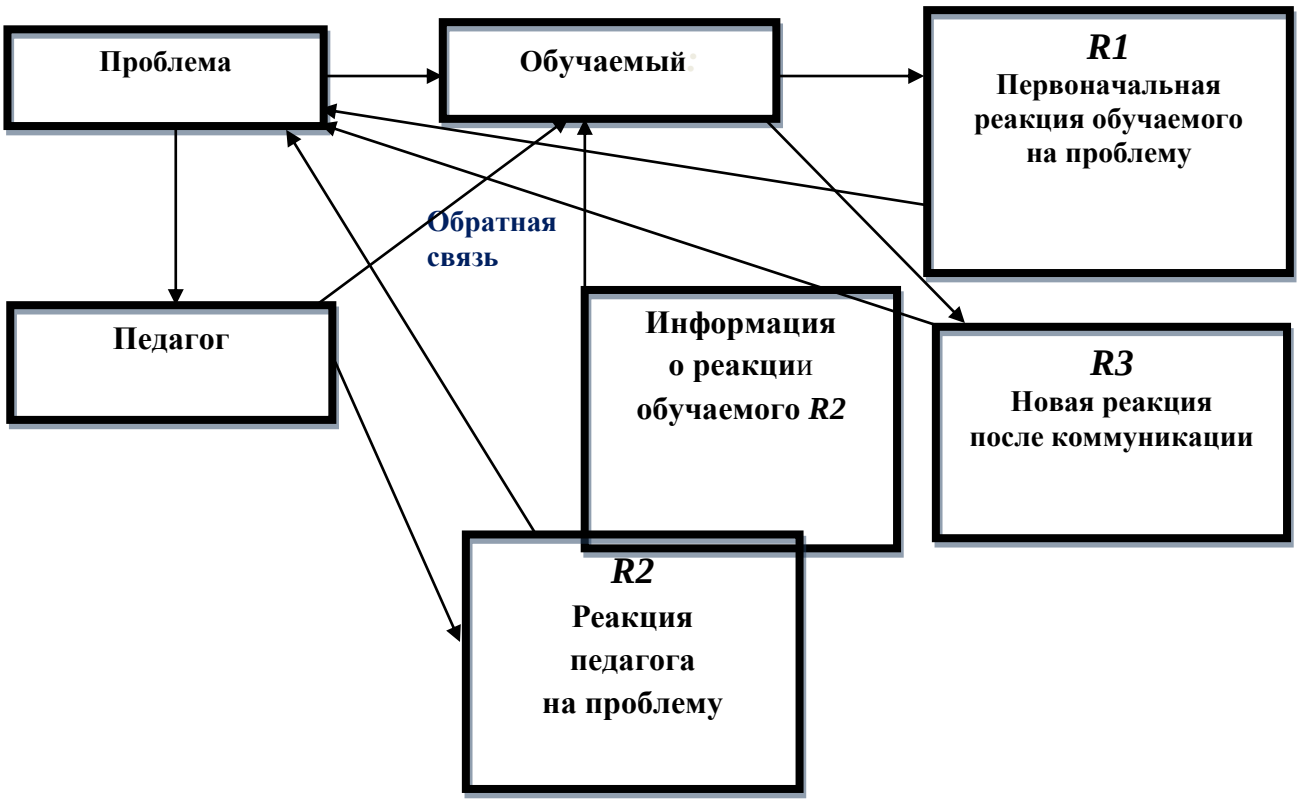


Рисунок 21. Процесс взаимодействий педагога и обучаемого

Процесс взаимодействий по решению проблемы, поставленной и требующей решения, складывается из непрерывных реакций, как педагога, так и обучаемого (обозначение R в схеме). Взаимодействие начинается, если обучаемый отреагировал на проблему – в схеме R1 как первоначальная реакция обучаемого на проблему. Если обучаемый не отреагировал на проблему, то либо проблема сформулирована неверно, либо преподаватель не вовлек обучаемого в формулирование проблемы, и она не стала для обучаемого личной заинтересованностью. Также имеет значение реакция педагога на проблему, и информация у педагога о реакции обучаемого на проблему (обозначенные единым символом R2). Многоуровневая обратная связь педагога и обучаемого обеспечивает поэтапное разрешение проблемы. Поэтапное разрешение проблемы создает и у педагога, и обучаемого новую реакцию после коммуникации (R3). Такие взаимодействия будут обеспечивать качество образования.

Образование способно сформировать новое поколение, которому не будет страшно настоящее и которое ответит на вызовы будущего, но от управления образованием и от непрерывности изменения профессионализма под потребности социально-профессиональной среды зависит успешность и адаптации, и социализации, и взаимодействий личности в социуме. Только образование, основанное на гуманизме, на пушкинском «самостоянье человека», позволит ребенку состояться, а взрослому быть востребованным профессионалом.

Еще одно направление, которое соединяет традиции и инновации в педагогике XXI века, – это педагогика сотрудничества, базирующаяся на трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, педагогов И.П. Иванова, В.А. Сухомлинского и др. Мы согласны с авторами манифеста, что педагогика сотрудничества, создающая в образовательной деятельности из педагога и обучаемого совокупный субъект обучения, является педагогикой надежды.

Вызовы социальных перемен к педагогике XXI века – это, как минимум:

1. Потребность в массовом, но в тоже время персональном, индивидуализированном, персонифицированном образовании, построенном путем создания и

реализации индивидуальных траекторий, персональных программ, которые должны реализоваться с учетом личных мотивов, способностей и потребностей человека на каждом этапе его развития.

2. Особенности социальных запросов, направленные уже не просто на непрерывное образование, а то, что «пожизненное обучение» (lifelong learning) станет реальностью, когда образование будет сопровождать человека повсюду, от рождения до самых последних дней.

3. На взрывной рост «внесистемных» провайдеров, работающих с помощью новых технологий с применением дополненной реальности, и образование должно ответить созданием системы онлайн-образования, которая удаленно взаимодействует с потребителями. При этом нужно понимать, что онлайн-образование всего через 10-15 лет будет полностью подстроено под индивидуальные вкусы потребителей образовательных услуг.

4. Для ответа неизбежно наступающей эпохе плюрализма, многообразия, вариативности в образовании должны сформироваться единые подходы, в рамках собственной стратегии образовательных организаций, но по общим правилам. Образование подобно экономике должно стать самоорганизующейся системой.

Рассмотрев основные проблемы педагогики XXI века в активном освоении ситуации социальных перемен, мы выяснили, что образовательная политика как носитель основных социальных перемен в образовании и педагогика в XXI веке как теоретическая основа истинного, полного и прочного (по Я.А. Коменскому) образования не могут противостоять друг другу – одно должно подчиниться другому. Пока авторитарная образовательная политика будет противостоять педагогике, образование не сможет прорваться из прошлого, не сможет соответствовать требованию времени. Только разумное и грамотно построенное взаимодействие педагогических традиций и инноваций поможет педагогике XXI века своевременно и активно отвечать на запросы социума. Во второй главе мы постараемся разобраться во влиянии социальных перемен на развитие педагогики XXI века.

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СМЕНЫ ПАРАДИГМ В ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА

2.1. Новые образовательные парадигмы как совокупность стандартов, методологических норм, ценностных критериев

В силу изменяющихся тенденций развития общества, его информатизации и особенно развития коммуникаций, социальный институт образования приобретает новые существенные черты, характерные для всего мирового сообщества, называемые иногда мегатенденциями. Непрерывность и массовый характер образования становятся новым социально значимым качеством, т.к. не только обеспечивают социуму возможность стабилизации профессионального и общественного статуса каждого его члена в условиях динамически изменяемой среды, но и позволяют каждому человеку повысить свой статус, рассматривая его как совокупное общественное благо.

Для того чтобы рассмотреть новые образовательные парадигмы педагогики XXI века как совокупность стандартов, методологических норм, ценностных критериев мы традиционно начнем с понятийно-терминологического поля, которое мы выбрали для рассмотрения данного вопроса в рамках исследований, представленных в данном разделе монографии.

Начнем с основного термина «парадигма». В большинстве исследований парадигма (от *греч.* παράδειγμα, «пример, модель, образец») определяется как совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемая и разделяемая научным сообществом и объединяющая большинство его членов [251, с. 283]. При этом очень важно, чтобы парадигма обеспечивала преемственность развития науки и научного творчества.

Американский историк и философ науки Т.С. Кун, на наш взгляд, дал наиболее точное определение понятию: «под парадигмой я понимаю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения» [113, с. 488].

Изучая вопрос о социальных и педагогических основаниях для смены парадигм в педагогике XXI века, мы взяли за основу также и то, что парадигма любой научной или практической области может быть абсолютной, научной, государственной, личной (индивидуальной, субъективной) и общепринятой. Поэтому нам необходимы также и частные определения парадигм, действенных для образовательного пространства. Наиболее распространенное понятие в образовательном пространстве – это парадигма образования. Парадигма образования определяется, как правило, как исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения в области образования [103, с. 21].

Еще К.Д. Ушинский дал ценнейшие указания, которые можно считать основополагающими парадигмами. Он говорил, что «возобновить забытое (это же плохо, если что-нибудь забыто), но для того, чтобы предупредить возможность забвения» необходимы постоянные шаги вперед в деле обучения и каждый следующий шаг должен опираться на знания пройденного [246, с. 118]. Известное определение парадигмы образования дано Б.П. Битинасом, который считал, что это ведущий подход к выбору содержания, форм организации образования, способов обучения и воспитания [19].

Парадигма педагогическая – это совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научно-педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели стандарта) при решении педагогических проблем [39, с. 91]. Иногда педагогическую, образовательную парадигму определяют как некий набор, заданных предписаний (регулятивов), которые определены нормативно, регулятивно, социально или иными установленными правилами [38, с. 18].

Для рассмотрения вопросов смены парадигм в образовании важным является и определение парадигмы воспитания. Поскольку мы рассматриваем в данном параграфе парадигмы как совокупность стандартов, методологических норм, ценностных критериев, то для нашей темы важна парадигма социального воспитания. Парадигма социального воспитания (П. Бурдье, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Фурастье и др.) ориентируется на приоритет социума в воспитании человека и является основной составляющей воспитательных взаимодействий в образовательной среде.

Великий русский педагог, основоположник русской народной школы и педагогики К.Д. Ушинский четко определил, что: «У каждого народа своя собственная национальная система воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным» [246, с. 561].

Поэтому рассматривая вопросы смены парадигм в XXI веке, мы будем основываться преимущественно на тенденциях России и, учитывая мировые тенденции, будем исследовать трансформацию мировых образовательных парадигм в Российскую систему образования.

Поскольку парадигма образования – это совокупность теоретических и методических предпосылок, определяющих модель, которой руководствуются в качестве образца и используют для решения не только исследовательских, но и практических задач на данном этапе развития образования, то при рассмотрении вопросов смены парадигм в XXI веке нам важно использовать парадигмальный подход. Сущность парадигмального подхода раскрывается исследователями (М.В. Богуславский, А.Г. Дугин, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, Т.С. Кун и др.) как анализ педагогического процесса сквозь призму бинарных оппозиций (двоичных противопоставлений). Эти оппозиции просматриваются ими во всех инвариантных компонентах педагогического процесса: его направленности, целях и результатах, взаимоотношениях его субъектов, содержании, технологиях, характере отношений школы с обществом и государством [238, 277].

Так, педагогический процесс может быть направлен на социум (интересы общества, государства) или на личность (индивидуально-личностное развитие), взаимоотношения его субъектов могут быть авторитарными или гуманистическими, содержание – знаниевым или развивающим, технологии рассчитаны на передачу культурно-исторического опыта или на развитие его личностного (культурно-генетического) творческого потенциала, школа может быть ориентирована на государство или на демократическое общество [277, с. 72]. Таковы бинарные оппозиции, определяющие парадигму образования [95, с. 55].

Основная структура парадигмального подхода в педагогике XXI века представлена на схеме (рисунок 22).

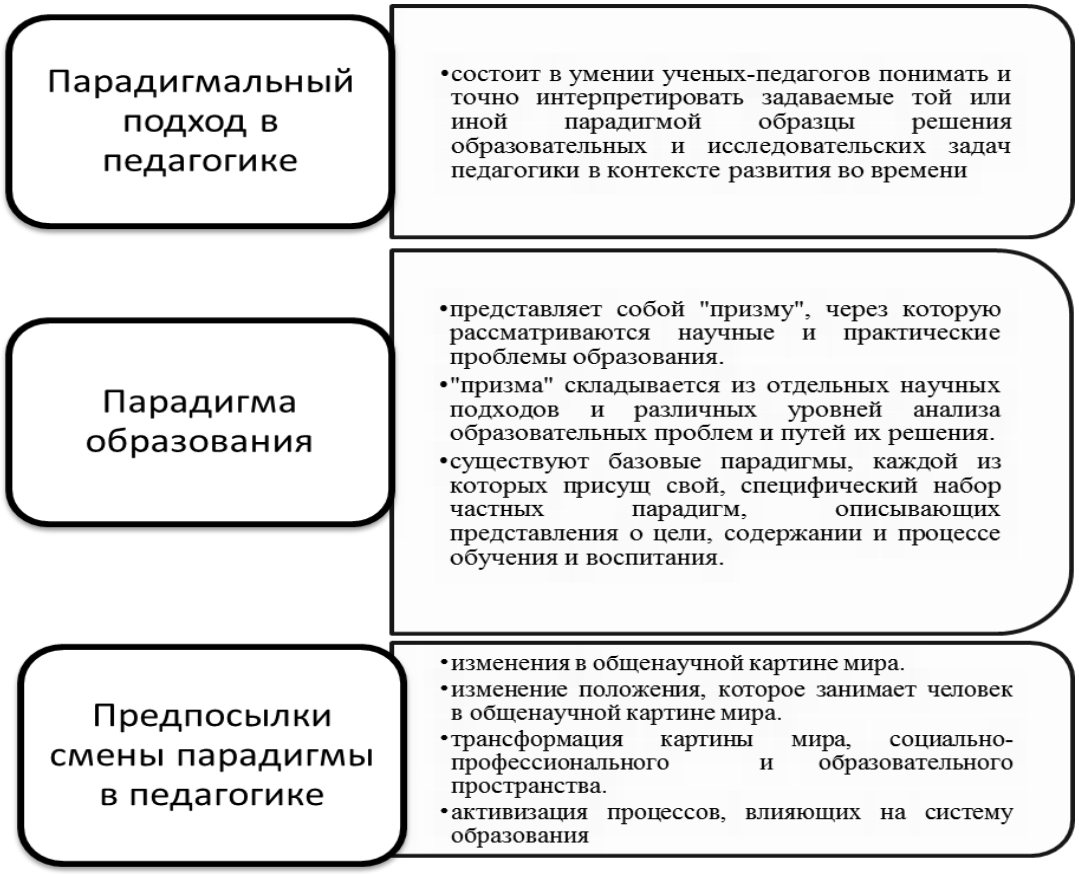


Рисунок 22. Структурно-логическая схема парадигмального подхода в педагогике XXI века

Из рисунка 22 видно, что смену парадигм можно исследовать, исходя из исторических предпосылок и особенностей отклика педагогики на изменения как в общенаучной картине мира и на положение, которое в ней занимает человек, так и на трансформацию социально-профессионального и образовательного пространства и активизацию процессов, влияющих на систему образования.

Поскольку для нас важно рассмотреть основные тенденции развития педагогики с точки зрения смены парадигм, мы начали рассматривать смену парадигм с начала XX века. В основе педагогики до начала XX века в России было три основные парадигмы, которые представлены на рисунке 23.

Рисунок 23. Базовые парадигмы в педагогике начала XX века

Из рисунка видно, что уже в начале XX века происходит смещение ценностей в образовании, обучении и воспитании с теоцентрической парадигмы в сторону антропоцентрической.

Еще с античных времен большое значение имела теоцентрическая парадигма образования. Само название – теоцентрическая парадигма – указывает на то, что оформление научного знания на заре педагогической мысли шло вокруг идеи предопределенности жизни человека высшим духовным началом (олимпийскими богами, судьбой, Космосом, промыслом Божьим). Под влиянием этой идеи столе-

тиями складывалась культура взаимоотношений поколений, развивались представления о ребенке как носителе человеческой сущности, о зависимости его жизни и взросления от высшей духовной реальности. Поскольку главные ценности были из области духовной, складывались соответствующие формы воспитания и обучения не только детей, но и взрослых [15].

Главный путь становления личности в теоцентрической парадигме – это самопознание, поиск абсолютных нравственных истин и проявление себя в нравственных поступках. По мнению Сократа, «истинное знание» никогда не может быть получено в готовом виде от других людей, даже от самого мудрого учителя. Оно должно «родиться в голове» ученика, стать результатом его мучительных размышлений, отказа от известных истин, «наведения» (термин Сократа) на общее определение [232]. Поэтому теологическая парадигма как модель образования базируется на формировании личности на вере в высшие силы, которые являются основой жизни и помогают в познании.

Переходом от чистой теологической парадигмы в педагогике стала рациоцентрическая парадигма, которая в России получила достаточно широкое развитие в конце XIX и начале XX века. Развитие рациоцентрической парадигмы в педагогике происходит в условиях становления особого типа культуры – европейской культуры, и поэтому эта парадигма воплощает главные ценности, базирующиеся на знании как основе основных процессов, в том числе и в педагогике [106]. В соответствии с рациоцентрической парадигмой разумный человек, сознательно контролирующий всю систему своих отношений с миром и другими людьми, деловитый, практичный, принимает образование как необходимую культурную норму [97]. Поскольку этот идеал соответствовал требованиям подготовки специалистов для быстро развивающейся экономики России, то он насаждался средствами искусства, философией и педагогикой как особо значимыми для любого времени и любого народа.

«Предвестниками» антропоцентрической парадигмы образования в начале XX века явились многочисленные концепции «свободного воспитания» и деятельность «свободных школ» в разных странах. Весьма примечательно, что все они строятся на идеях природосообразности воспитания, свободы развития и самоопределения личности ребенка, сотрудничества взрослых и детей [60].

Становление антропоцентрической парадигмы педагогики проявляется в следующих особенностях образовательной реальности уже с начала XX века:

- ✓ образование начинает терять некоторые свои традиционные функции, которые сложились и закрепились за период господства рациоцентрической парадигмы педагогики;
- ✓ расширяющиеся потребности в образовании для взрослых, особенно в 20-40 годах XX века накладывают на образование требования учета «Я» личности;
- ✓ продолжается прогресс бурного развития промышленности, техники и технологий, который привел к росту требований к уровню образования в обществе, неизбежности изменения содержания образования, начаткам критического отношения к классно-урочной форме обучения, к «школе учебы» с ее ориентацией на книжные знания;
- ✓ заметное развитие наук о человеке (физиологии, антропологии, психологии и др.), появление новых научных знаний о природе детства, об особенностях познавательной деятельности человека в различные возрастные периоды, который повлиял на возможность учета этих знаний в процессе обучения;
- ✓ значительный рост массовой школы, реализация системы всеобщего начального образования в экономически развитых странах Западной Европы и Северной Америки, широкое распространение среднего образования и вместе с тем укрепление власти государства и правящих идеологий над школой;
- ✓ ослабление религиозной составляющей в культуре и частной жизни, моральное отчуждение людей, особенно в экономически развитых странах [23, 134, 278].

Антропоцентрическая парадигма образования является переходным звеном к формированию базовых парадигм педагогики XX века и закладке основ смены парадигм в педагогике XXI века. Уже к середине XX века сформировалась парадигмальная концепция обучения, которая обеспечивает модель процесса обучения, при котором учебный материал представляется обучаемым «фокусно», внимание обучаемых концентрируется только на основных фактах, событиях [37, с. 111-113]. Это переходное звено к основным парадигмам XX века.

В педагогике XX века выделяют четыре ведущих парадигмы образования: когнитивная, личностно-ориентированная, функционалистская, культурологическая. Структурно-логическая схема основных парадигм педагогики конца XX и переходного периода в начале XXI века представлена на рисунке 24.

Рисунок 24. Базовые парадигмы в педагогике конца XX и переходного периода в начале XXI века

Наиболее распространенной и известной является когнитивная парадигма. Понятие «когнитивный» (*лат.* cogito – мыслю) – это процесс, определяющий познание только на основе мышления [37, с. 57]. Поэтому в соответствии с когнитивной парадигмой образование связывается только с познанием на основе мышления. Целью обучения выступают знания, умения и навыки (ЗУНы), которые отражают социальный заказ. Главным источником знаний выступает обучающий: учитель, преподаватель. Из матрицы, представленной на рисунке 24, видно, что отношения четырех рассматриваемых парадигм в педагогике конца XX и переходного периода в начале XXI века практически равноценное. Внимательное изучение особенностей данных парадигм дает основание заключить, что все они вытекают из рациоцентрической и антропоцентрической парадигм педагогики до начала XX века [274]. К сожалению, для России теоцентрическая парадигма полностью была исключена из образовательной среды на длительный советский и начальный постсоветский период [271].

Как мы уже сказали, наиболее распространенной длительное время была когнитивная парадигма с классно-урочной системой и незначительными ее трансформациями, преимущественно у педагогов-новаторов. Обучающийся рассматривался в этой модели педагогической деятельности как объект, который нужно наполнить знаниями. Личностные аспекты обучения сводятся только к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей. Задача всестороннего развития личности и развития ее активности в обучении не ставится [27]. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция» науки, учебный материал – как дидактически интерпретированные научные знания. Одной из основных категорий в когнитивной парадигме является учебная деятельность. Поэтому вся организация процесса обучения направлена на отражение в программах и учебниках состояния научного знания и способов его освоения [30, 12]. Основным критерием эффективности обучения является усвоение обучающимися знаний, умений и навыков (ЗУН). Характеристика личностного развития не учитывается. Поэтому основное внимание уделяется информацион-

ному обеспечению личности, а не ее развитию. Это развитие рассматривается как «побочный продукт» учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности. Педагогику, обосновывающую свои положения в контексте когнитивной парадигмы, называют «знаниевой», императивной, традиционной, а школу – «школой памяти», так как основное внимание уделяется развитию памяти, а не умению мыслить [25, 47, 204].

Следующая парадигма, которая развивалась в XX веке, – это личностно-ориентированная парадигма. Выдающийся немецкий педагог-демократ, создатель дидактики развивающего обучения Ф.А. Дистервег, в научной педагогической среде известный как автор афоризмов об обучении, говорил: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить. Как никто не может дать другому того, чего не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным. Учитель должен сознательно идти в ногу с современностью, проникаться и вдохновляться пробудившимися в ней силами» [55]. Этим он обозначил границы появления новой личностно-ориентированной парадигмы и основные направления развития образования через природосообразность и культуросообразность обучения [56].

Уже в рамках когнитивной парадигмы появились новые подходы к обучению: решение творческих задач, активизация самостоятельной деятельности учащихся, проблемное, развивающее обучение и др. Они явились предпосылкой утверждения личностно-ориентированной парадигмы образования в конце 1980-х годов [303]. Большую роль в становлении личностно ориентированной парадигмы образования сыграли педагоги-новаторы (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.). В своей практической педагогической деятельности они стремились к интеграции различных дидактических концепций: проблемного обучения, программированного обучения, оптимизации обучения, развивающего обучения и других. Разработанные ими практико-ориентированные системы имели хорошее инструментальное обеспечение и отличались определенностью и целостностью, они способствовали развитию актив-

ности и самостоятельности детей в обучении. Системообразующим фактором их методов выступала уникальная и неповторимая личность учащегося [98, 103, 115].

Исследователи (Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, и др.) утверждают, что личностно-ориентированное обучение в России возникло в процессе педагогического поиска педагогов-новаторов, а также в практике создания инновационных учебных заведений, вариативных учебных планов, региональных программ образования [27, 73, 106, 134].

В 1990-е годы появились работы методологического характера, в которых была обоснована необходимость и возможность личностно-ориентированного образования. Основные его положения изложены в работах Н.В. Алексеева, Д.А. Белухина, В.В. Давыдова, В.В. Серикова, П.Г. Щедровицкого, И.С. Якиманской и др. Сущность личностно-ориентированной парадигмы в педагогике XX века, перешедшей в педагогику XXI века, заключается в последовательном отношении педагога к обучаемому как к личности, как к самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного, образовательного и развивающего воздействия [30].

В личностно-ориентированной парадигме, определяющей базовую модель педагогики, несомненно, есть отличия от когнитивной или традиционной. Если в когнитивной педагогике обучение осуществляется через содержание, формы, методы и средства, то в личностно-ориентированном обучении есть непосредственное взаимодействие между педагогом и обучаемым, которое направлено на овладение материалом с помощью форм, методов и средств. В личностно ориентированном обучении каждый ученик имеет свой вектор развития, который строится не только от педагога к обучаемому, но и наоборот, от обучаемого к педагогу [134].

Следующая парадигма, которая также имела свое место и свое развитие в педагогике XX века – это функционалистическая парадигма. Наряду с когнитивной и личностно-ориентированной парадигмами образования, исследователи Н.А. Алексеев, Э.Ф. Зеер и другие выделяют еще одну, которая в педагогической

науке и практике получила название функционалистической. Ориентирующую роль в ней выполняет социальный заказ общества на образование. Она исходит из того, что образование по своей сути является социокультурной технологией, поэтому оно должно готовить нужные обществу кадры [211, 231, 235]. Наиболее полно функционалистическая парадигма нашла свое отражение в концепции развития негосударственного образования в России.

Функционалистический подход исходит из того, что личность должна принять на себя часть некоторых функций общества, что предполагает определенную компетенцию личности, связанную с умением приобретать знания, творчески их использовать и создавать новое знание [287]. Четкую функциональную направленность имеет профессиональное образование. Задача такого образования – это подготовить личность к профессиональному труду. Эта парадигма может быть реализована по когнитивной парадигме (подготовка специалиста) или по личностно-ориентированной парадигме (профессиональное развитие личности). Однако ее самостоятельное значение, несомненно, и корни ее появления находятся в рационалистической парадигме конца XIX и начала XX века.

Ни у кого не вызывает сомнения, что образование – это социокультурный феномен. Еще С.И. Гессен выделял образованность в качестве ценностно-целевого объекта культуры [303]. На принцип культуросообразности образования указывали многие известные педагоги: А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др. [30, 56, 246] Это создало предпосылки зарождения и развития культурологической парадигмы образования. В настоящее время к культуре относят достигнутый обществом уровень развития образования, науки, искусства, государственности и нравственности. Проблема взаимосвязи культуры и образования становится предметом специальных исследований, что способствует развитию культурологической образовательной парадигмы. Так, М.М. Бахтин и В.С. Библер разработали диалоговую концепцию культуры и образования, согласно которой диалог людей различных культур является основной формой существования культуры и дидактической единицей образования. На этом основаны ценности,

заложенные в культурологическую парадигму образования, сформированы следующим образом: человек – это субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития; образование – это культурно-развивающая среда; творчество и диалог – это способы существования и саморазвития человека в культурно образовательном пространстве [136].

Е.В. Бондаревской обоснована концепция особенностей взаимного дополнения культурологической и личностно-ориентированных парадигм образования. Основными положениями этой концепции являются следующие:

1) главным принципом реформирования образования становится переход от идеологии к культуре, в том числе – к педагогической;

2) образование – это духовный облик человека, который складывается в процессе освоения моральных и духовных ценностей культуры;

3) объектом и целью образования является человек культуры;

4) необходимо формировать культуросообразное содержание образования и воссоздавать в образовательных структурах культурные образцы и нормы жизни, опережающие состояние общества;

5) условием, необходимым для взаимного дополнения культуросообразности и личностной ориентированности, является интеграция образования в культуру;

6) осуществление образования в контексте мировой и национальной культуры предусматривает гуманитаризацию содержания образования, осуществление гуманистических технологий обучения и воспитания, создания в образовательных учреждениях среды, формирующей личность, способную к творческой самореализации;

7) творчество – это основа развития культуры, поэтому основным принципом образования в контексте культуры является принцип креативности, предполагающий создание атмосферы сотрудничества и сотворчества;

8) образование должно наполняться культурными, то есть человеческими смыслами;

9) культурологический подход является основным методом проектирования личностно ориентированного образования, компонентами которого выступают: отношение к ребенку как субъекту, способному к культурному саморазвитию; отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному оказать ребенку поддержку в самоопределении и развитии; отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников;

10) отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образцы жизни, осуществляется воспитание человека культуры [25, с. 25-31].

В свете культурологической парадигмы центром образования является обучаемый как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми и культурой [38]. Таким образом, можно сделать вывод, что образование как часть культуры, с одной стороны, питается ею, а с другой стороны – влияет на ее сохранение и развитие через человека (рис. 25).

Рисунок 25. Взаимосвязь культуры и образования для формирования человека как субъекта культуры и субъекта образования

Из рисунка видно, что культура и образование взаимообусловлены. Культура определяет цели, задачи и содержание образования. В то же время образование как часть культуры способствует сохранению и развитию культуры. Связующим

звеном между культурой и образованием выступает человек, который одновременно является и субъектом определенной культуры, и субъектом соответствующего образования [60].

При этом образование выполняет следующие культурные функции: *гуманитарную* (сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и душевного здоровья, личной свободы, индивидуальности, духовности, нравственности); *культуросозидательную* (сохранение, передача, воспроизводство и развитие культуры средствами образования); *социологизаторскую* (усвоение и воспроизводство социального опыта).

Уже в педагогике конца XX и начала XXI века отмечается возрастающая роль в управлении образовательными процессами общественных ожиданий и норм, корректирующих и модифицирующих цели, содержание и технологии образования. Динамика изменения структуры знаний, непрерывно обновляемого его качества и абсолютное влияние знаний на социальное развитие, с одной стороны, при традиционно инерционных системах их интерпретации и представления в существующих программах обучения – с другой, объективно «разводят» потребности общества и личности с организационными принципами системы образования, формируемой тем же обществом.

Реализация вышеназванных парадигм позволила разработать концепцию непрерывного образования, «образования через всю жизнь» и начать внедрять ее в образовательном пространстве России. Концепция непрерывного образования на основе личностно-ориентированного подхода тесно связана с разработкой и внедрением соответствующего комплекса образовательных технологий, а также с изменением ключевых признаков инновационных парадигм образования [228]. Данные признаки представлены в таблице 4. За основу мы взяли классификацию, предлагаемую Б.Л. Вульфсоном [38], и добавили в нее материалы исследований, проведенных в АГГПУ им. В.М. Шукшина [146].

Таблица 4

Ключевые признаки образовательных парадигм XX и XXI века

Виды парадигм / Ключевые признаки	**Парадигма XX века Поддерживающее образование**	**Парадигма XXI века Инновационное образование**
Основная миссия образования	Подготовка подрастающего поколения к жизни и к труду	Обеспечение условий для самоопределения и самореализации
Главная задача действительности	Познание существующего мира и созидание будущего	Познание будущего мира и созидание настоящего
Рациональная основа действительности	Естественно-научный метод и формальная логика	«Теория практики»
Типичная задача имеет	Только одно (правильное решение)	Множество (допустимых) решений
Критерий оценки решения	Только один: «правильно» или «неправильно»	Множество критериев: полезности, эффективности, безвредности и др.
Значение духовных факторов	Им нет места	Они необходимы для выбора решений
Образование дает человеку	Знания и законы естественного мира, способы создания искусственного мира	Методологию гармоничного соразвития человека и мира
Базовые основы образования	Образование – это передача обучаемому известных образцов ЗУН, заданного опыта деятельности, целенаправленного формирования компетенций	Образование – это создание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры
Отношения педагога и обучаемого	Монологические отношения преимущественно субъект – объектные. Обучаемый объект педагогического воздействия. «Ответная» репродуктивная деятельность обучаемого	Диалогические отношения преимущественно субъект-субъектные. Обучаемый равноправный субъект взаимодействия. Активная творческая деятельность обучаемого
Основной принцип организации образования	Предметный, обеспечивающий разделение знания на отдельные завершенные предметно-дисциплинарные составляющие	Смысловой, базирующийся на модулях, темах, проектах, проблемах, событиях и др.
Основное содержание образования	В основе знания из прошлого («школа памяти», информационный подход)	В основе знания из будущего («школа мышления», функциональный подход)
Основные принципы реализации содержания	Содержание образования расчленено (дифференцировано) на отдельные учебные предметы	Содержание образования интегрировано из социально и личностно значимых составляющих на уровне нормативных норм, реализуемых в различных видах деятельности

Развитие научно-технической цивилизации в глобальном информационном обществе распространяет знание, испытанное критикой, осуществляет на глобальном уровне адекватный себе метод образования и проверки знания. Неравенство знаний разных классов, групп, слоев, религий, регионов и наций все больше углубляется [60, 115, 274]. Однако, единое мировое образовательное пространство, базирующееся на глобальных информационных сетях, дает возможность каждому желающему (педагогу, обучаемому, управленцу, пользователю на любительском уровне и др.) из любой точки мира черпать информацию из общего запаса знаний. В значительной мере это способствует осуществлению равенства познания, поскольку такие знания становятся доступными для всех.

Организация познания через систему личностно-ориентированных образовательных технологий обеспечит подготовку специалистов с единым общемировым уровнем квалификации в любой профессиональной области. В любом образовательном пространстве велико влияние личностных качеств и особенностей участников педагогического процесса, что может привести к определенным последствиям:

✓ при использовании возможностей информационного пространства для приобретения безадресного знания появляется опасность накопления избыточных, неподдающихся систематизации, а подчас и профессионально опасных знаний и опыта.

✓ глобальное распространение знаний дает каждому шанс, но не все могут самостоятельно этот шанс увидеть, эффективно использовать, преобразовать в профессионально значимые возможности личности, структурировать для развития и саморазвития и т.д.

✓ вследствие распространения научного знания появляется возможность отличить полноценное знание от неполноценного, но, как правило, отсутствует мотивация на использование такой возможности.

✓ синергетический эффект как результат объединения множества форм, методов и технологий традиционного и инновационного образования, формирую-

щийся на основе комплиментарности (дополнительности) в мышлении, коммуникациях, действиях отражается в категориях новых педагогических парадигм, инновационных образовательных моделях и технологиях [39, 100].

Переход образовательных систем к новой парадигме начался по традиции с мероприятий экстенсивного плана – в вузах, например, с введения гуманитарных дисциплин в учебные планы технических специальностей. Возможности экстенсивного пути уже исчерпаны [211]. По нашему мнению, перспектива в этом направлении состоит в тщательном системном анализе учебных планов с целью введения концептуальных курсов, построенных на основе системно-синергетического подхода, с опорой на принцип универсального эволюционизма. Во всяком случае становится ясно, что в рамках новой парадигмы образования будущим гуманитариям полный объем интегрированного естественнонаучного цикла необходим в большей степени, нежели при конкретном техническом образовании, а при получении технического образования, несомненно, нужна система гуманитарных знаний [131, 235].

Особой сферой образовательного пространства являются его составляющие, направленные на реализацию профессиональной подготовки личности. Поэтому формирование новых парадигм профессионального образования стало началом смены образовательных парадигм в начале XXI века. Типология парадигм профессионального образования в педагогике XXI века представлена на рисунке 26.

Структурно-логическая схема показывает основные парадигмы, которые имеют значение для изменения парадигм педагогики XXI века. Вполне понятно четкая преемственность в изменении образовательных парадигм во времени. Изменения в социуме приводят к изменениям в теории и практике образования, но преемственность в развитии парадигм указывает на то, что традиции не исчезают бесследно, а дают почву для развития образования и твердый фундамент для внедрения новых научных основ педагогики.

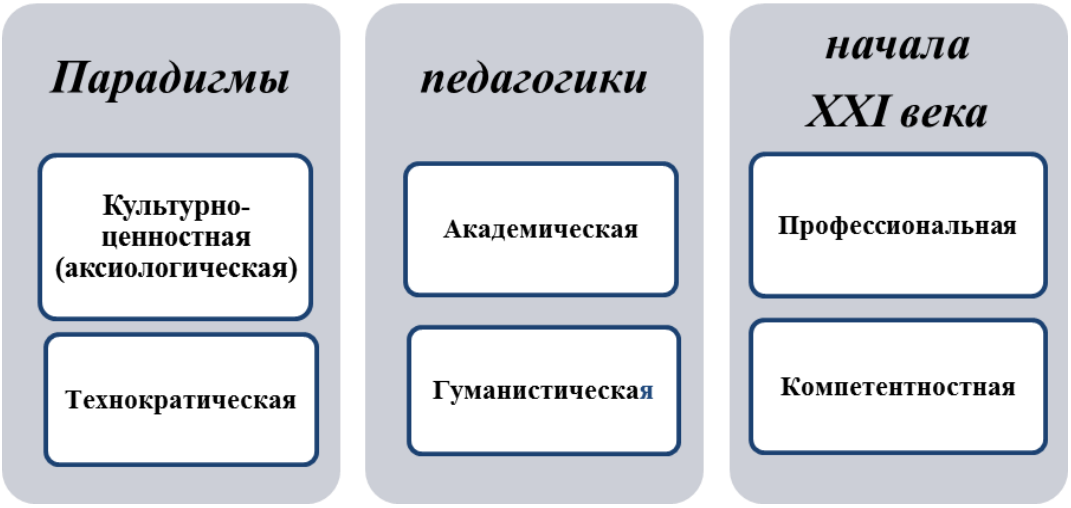


Рисунок 26. Типология парадигм профессионального образования в педагогике XXI века

Теперь коротко рассмотрим парадигмы профессионального образования в педагогике на начало XXI века.

Культурно-ценностная парадигма базируется на традициях и нормах культурологической парадигмы и опирается на усвоение обучаемыми универсальных элементов культуры и фундаментальных ценностей прошлых поколений средствами систематического и углубленного изучения достижений великих мыслителей. Культурно-ценностная парадигма ориентирует образование на разностороннее познание окружающего мира.

Эта парадигма в некоторых исследованиях расширяется путем аксиологического подхода [95]. Аксиологическая (от *греч.* axios – ценный) или ценностная парадигма является одной из доминирующих в культурологии XX века и включена в педагогику совместно с культурологической. Культура в рамках аксиологического подхода определяется как «высшая степень облагороженности, одухотворенности и очеловеченности природных и социальных условий жизни и человеческих отношений, освоенная живущими и переданная последующим поколениям» [56, 122, 287]. Ядром культуры признаются духовные ценности, а практическая их реализация в человеческой деятельности и отношениях и есть содержание куль-

турного процесса. Культура в культурно-ценностной парадигме воспринимается как смысл жизни человека, и в образовании как основа создания культуры и постижения культуры. Таким образом, культурно-ценностная парадигма ориентирует образование на изучение феноменов культуры в связи со способами обеспечения основных потребностей человека и формами их нормативной организации, и в тоже время нацеливает на исследование высших уровней культуры (культурного ядра) и возможностей проникновения духовных ценностей на более низкие уровни. Данная парадигма и стоящие за ней многообразные школы и науки как бы дополняют друг друга в стремлении исследовать все грани и оболочки культурного процесса [115]. Кроме того, данная парадигма показала необходимость возвращения к духовно-нравственным началам в педагогике XXI века, исследование и применение в образовании, в том числе и профессиональном, вечного, где открывается высший смысл бытия. В этом смысле культурно-логическая парадигма по некоторым составляющим близка к технократической парадигме.

Следующая парадигма, имеющая значение для рассмотрения особенностей взаимодействия традиций и инноваций в педагогике века – это *академическая парадигма.* Она характеризуется приоритетом теоретических знаний и развитием фундаментальных наук, ориентацией на подготовку обучающихся к поиску новых знаний, понимания и объяснения окружающего мира с теоретических позиций. В рамках этой парадигмы главной ценностью считаются научные знания о природе, человеке в обществе, космосе, жизни. По типу и качеству усвоения научных знаний, фундаментальных и прикладных исследований в рамках данной парадигмы начали выделять научные и теоретические подходы для таких видов профессионального образования как биологическое, математическое, филологическое, физическое, химическое, инженерное и др. [146, 228, 303] Главным в применении академической парадигмы является систематическое изучение фундаментальных основ науки, которое предусматривает непосредственное участие обучаемых в процессе научных исследований и формирования познания [278].

Учитывая огромное влияние социально-профессионального пространства на педагогику XXI века, и развитие образовательного пространства, в педагогической науке выделилась профессиональная парадигма.

Профессиональная парадигма нашла проявление в обогащении и расширении содержания образования, как профессионально-направленного (профессиональные профили в школе), так и профессионального (среднего и высшего). В рамках этой парадигмы наука перестает быть самостоятельной в качестве средства познания и объяснения мира. Она начала выполнять функцию производительной силы, которая способствует развитию техники и производства. В результате подобного подхода педагогика XXI века начала концентрировать и расширять не только спектр научных знаний, но и лучшие образцы социокультурной и профессиональной деятельности человека [158, 235]. Профессиональная парадигма в педагогике XXI века стала ответом на социальный запрос общества.

Стремительное развитие техники и технологий в конце XX и начале XXI века привело к необходимости учета этих изменений в образовательной среде и появлению технократической парадигмы в педагогике XXI века.

Технократическая парадигма выступает на первый план как своеобразное мировоззрение, существенными чертами которого являются примат техники и технологии над научными и культурными ценностями, что роднит ее с рациоцентрической и функционалистической парадигмами предшествующих периодов.

При определении целей и содержания образования, согласно этой парадигме, доминируют интересы производства, экономики и бизнеса. В связи с этим в XXI веке с гуманитарной и естественнонаучной составляющей образования произошли существенные, далеко не лучшие перемены. Однако данная парадигма положила начало инновационным изменениям в образовании.

Чтобы сгладить не всегда благоприятное направление академической, профессиональной и технократической парадигм, в педагогике XXI века достойное и значительное место заняла гуманистическая парадигма. Данная парадигма вошла в образовательное пространство России года не по приказу министерства, а по

инициативе многих педагогов на местах. Ядром этой парадигмы является человеческий подход к ученику, подготовка его к жизни и адаптации в обществе. В центре парадигмы – развитие обучаемого, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения. Развитие, саморазвитие, самореализация обучаемого, его творчество, жизнетворчество, субъектность – такова основа гуманистической парадигмы. Обучаемый и педагог не просто равные субъекты образовательной деятельности, но во многих случаях выступают как совокупный субъект обучения [44, 228]. Появление гуманистической парадигмы позволило расширить границы личностно-ориентированной парадигмы до адаптивного и персонифицированного подхода к обучаемому [173, 174, 189].

Развитие системы стандартизации и сертификации образования в России потребовали изменений и в парадигмах педагогики XXI века. Ответом на данный запрос стала *компетентностная парадигма*. Компетентностная парадигма вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования, но в отличие от нее, осознает невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая, с одной стороны, нарастает лавинообразно, а с другой – устаревает каждые 3-4 года [106, 230, 274]. Компетентностная парадигма настаивает на том, что ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования, в рамках которого целью становится подготовка человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения [27].

Рассматривая изменения в образовательных парадигмах педагогики от конца XIX до начала XXI века, мы достаточно подробно рассмотрели ценностные критерии каждой из парадигм. Однако, на наш взгляд, в данном разделе мы недо-

статочно полно изучили особенности новых для каждого периода образовательных и воспитательных парадигм с точки зрения влияния на их изменения появления совокупности стандартов и методологических норм. Согласимся с точкой зрения ряда исследователей (А.А. Арламов, Е.В. Бережнова, М.В. Богуславский, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, В.П. Шорин и др.) относительно методологических норм в том, что парадигма сама по себе является методологическим регулятивом педагогической науки и инновационной практики.

Говоря о методологической значимости парадигм, мы основываемся на том, что в современной философии науки парадигма определяется как «система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества» [251, с. 367]. Иными словами, это такой методологический конструкт, который интегрирует основополагающие научные теории, объясняющие устройство мира, способы поиска новых знаний о нем и приоритетные ценностные ориентации научного сообщества. Все три перечисленные составляющие теснейшим образом связаны и взаимообусловлены. Так, парадигма, сложившаяся в педагогике индустриального общества, ориентирована на ценность знания («знание–сила»), поэтому в ней в качестве основных теоретических установок выступают принципы классической дидактики, а методология соответствует логике научной рациональности. Такой подход привел к технологизации исследовательской деятельности и, как следствие, самого образовательного процесса, который выстраивался как поэтапное, педагогически управляемое движение ученика от незнания к знанию, где ему отводилась роль объекта [74, 158, 238].

В условиях смены парадигм в педагогике XXI века необходимо учитывать, что в социуме востребована личность, не только овладевшая знаниями, но и реализующая себя благодаря подготовке с применением общественно и социально-значимых моделей образования. Такая личность развивает свой творческий потенциал, вступает в личностно-значимую коммуникацию с окружающими людьми, культурой, проявляет охранительное отношение к природе и т.д. Повышается

ценность личности, ее человеческих качеств, меняется и отношение к образованию. Оно гуманизируется, его содержание наполняется культурными ценностями и смыслами, технологии становятся более мягкими, тонкими, щадящими. Соответственно этому востребованными в научно-педагогической деятельности оказываются теоретические положения гуманной педагогики, идеалы которой принимаются научным сообществом как безусловные и всеобщие. Следствием этого является развитие гуманитарной методологии как главного основания изменения парадигмы педагогической науки, влияющей на все сферы профессионального образования.

В практической педагогической деятельности различные подходы взаимодополняют друг друга, осуществляются в единстве, но при этом преобладает ведущий, системообразующий методологически оправданный подход. Мы понимаем, что только стратегии, разрабатываемые на основе доминирующих в педагогике парадигм, будут эффективны в системе образования. Только в этом случае может быть создана открытая, саморазвивающаяся образовательная технология, основанная на сочетании современных научных позиций. Совокупная реализация задач применения четкого парадигмального подхода в педагогике XXI века, одновременное усиление аксиологического, культурологического, деятельностного, синергетического и личностного потенциалов современного образования является методологическим ресурсом его модернизации [211, 228, 230, 211]. Таким образом, в отличие от парадигмальных подходов (гносеологического, онтологического), которые составляют методологическую основу парадигмы науки, практико-ориентированные стратегические подходы предлагают научную основу для создания вариативных образовательных структур в пространстве существующей (или нарождающейся) научной парадигмы (профильная, поликультурная, здоровьесберегающая, жизнетворческая и другие образовательные модели) [122, 287].

В свете этих положений нам представляется уместным вести речь не о полипарадигмальности современного образовательного пространства, а о его поливариативности, разнообразии действующих в нем образовательных систем. В по-

ливариативном образовательном пространстве возрастает роль парадигмального подхода как методологического регулятива инновационной деятельности. Ориентация на данный подход помогает преодолевать противоречия между установками парадигмы науки и конкретной инновационной практикой, использующей ту или иную образовательную стратегию. Это происходит благодаря созданию общего для педагогической науки и инновационной образовательной практики аксиологического, научно-педагогического (теоретического) и проблемно-поискового (исследовательского) пространства, субъекты которого ориентируются в своей научной, проектировочной и преобразовательной деятельности на общие для всех установки парадигмы науки [136].

Большое значение для возникновения необходимости смены парадигм в педагогике XXI века имеет начавшаяся в XX веке и продолжающаяся в настоящее время система стандартизации образовательной среды и вступившая в силу по многим направлениям стандартизация профессиональной среды.

В настоящее время Федеральные государственные образовательные стандарты разработаны для всех ступеней общего образования: дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования, которые ориентированы на только на предметные, но и на метапредметные и личностные результаты и развитие универсальных учебных действий обучающихся. Разработаны и актуализированы в 2018 году Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования по пятидесяти наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям. Внедрены в практику и постоянно модернизируются Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Стандарты высшего образования направлены на необходимость вырабатывать у студентов универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) обеспечивают: единство образовательного пространства Российской Федерации; преемственность основных обра-

зовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, среднего профессионального и высшего образования.

Каждый государственный образовательный стандарт включает, как минимум, три основных вида требований:

1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным;

3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Начата разработка и внедрение профессиональных стандартов по различным профессиональным областям, в том числе и в образовании. ФГОС требует обязательного для образовательных организаций, реализующих основные профессиональные образовательные программы и дополнительные профессиональные программы применения профессионального стандарта той профессиональной области, в которой ФГОС реализуется. Таким образом, стремительное изменение социально-профессионального пространства, стандартизация в профессиональной среде и образовательном пространстве, новые информационные возможности требуют изменений в парадигмах образования как примерах, моделях, образцах, отражающих социальную и образовательную реальность.

В следующем параграфе мы рассмотрим инновационную парадигму образования как социальный заказ государственного и глобального уровня.

2.2. Инновационная парадигма образования: социальный заказ государственного и глобального уровня

Происходящая в современном мире глубинная трансформация всех основ социальной жизни, сопровождается кардинальными изменениями всех сфер жизнедеятельности человечества. При этом практика постоянно ставит новые задачи, решение которых невозможно на основе существующих схем. Это заставляет искать новые, интенсивные пути развития общества. Сегодня важнейшими факторами развития цивилизации стали знания и высокие технологии, «в качестве показателя национального богатства выступают не запасы сырья или цифры производства, а количество способных к научному творчеству людей» [135, с. 3]. Динамичное социально-экономическое развитие многих стран мира, их рывок в новый век стали окончательно основываться исключительно на инновациях, которые свойственны, главным образом европейской культуре, ориентированной на освоение окружающего человека пространства, и требует постоянных нововведений для поддержания выстроенной культурной системы.

Необходимость смены парадигмы осмыслена западной философией достаточно давно. Шестой доклад Римскому клубу, опубликованный в книге «Нет пределов обучению» (1979), подготовленной авторской группой в составе: Дж. Ботким (США), М. Эльманджра (Марокко) и М. Малица (Румыния), посвящен проблемам образования, способного, по мнению авторов, значительно сократить разрыв в уровне культуры людей различных социальных групп, стран и регионов мира.

Инновационная парадигма при формировании российской политики в области образования предполагает генерирование нестандартных креативных подходов в поисках решения актуальных педагогических проблем. Обеспечение конкурентоспособности нашей образовательной среды на глобальном, международном уровне сегодня во многом зависит от успешного претворения в жизнь национальных проектов развития России до 2024 года, содержание которых мы раскроем в

четвертом параграфе данной главы. Поскольку конкурентоспособность невозможна без поддержания мирового уровня научно-технического прогресса, то на практике это предполагает необходимость поддерживать постоянный и увеличивающийся поток нововведений (технических, технологических, а также управленческих и пр.) [202].

В рамках инновационной методологии инновации являются результатами интеллектуальной деятельности и предполагают качественное улучшение в какой-то сфере. Инновационный подход, в том числе и в области образования, к сожалению, до сих пор является недостаточно востребованным в системе образования России. Как показали социологические исследования 2018 года, проведенные преподавателями и студентами АГГПУ им. В.М. Шукшина, каждый второй участник образовательного процесса (обучаемые, педагоги, администраторы и др.) затрудняется объяснить, что такое инновации в образовании и социальной политике, а это более 53% респондентов. По мнению 22% опрошенных, инновации – это любые нововведения; 15% респондентов полагают, что это внедрение современных технологий; 6% респондентов считают, что это использование достижений науки и техники. Только 3% опрошенных определяют инновации как масштабные изменения в образовании, из них половина называют конкретные формы и направления педагогических нововведений; 1% полагает, что это инвестиции в перспективные отрасли экономики, не связанные с образованием [311]. В связи с такими результатами опроса среди респондентов из числа представителей образовательной среды популяризация инновационного подхода представляется важным шагом в реализации Стратегии инновационного развития Российской Федерации.

В рамках инновационной парадигмы образования, на наш взгляд, инновация должна рассматриваться не только как наукоемкий продукт, но и как естественный процесс оптимизации образования на каждом этапе реализации. В определенном смысле нововведения становятся актуальной и жизненно необходимой составляющей развития образования.

Процесс выработки парадигм стимулирует выдвижение новых теорий. По мнению К. Бейби, «парадигма, как используемый в социальной науке термин, есть некоторый перспективный фрейм (a perspective frame of reference) соотнесения для рассмотрения социального мира, состоящий из совокупности концептов и допущений» [293, с. 112]. «Парадигма – это ментальное окно (mental window), через которое исследователь рассматривает мир» [58, с. 25]. К общепринятым парадигмам относятся образцовый метод принятия решений, модели мира или его частей (отраслей, областей знаний, сфер жизни и деятельности), принимаемые большим количеством людей.

В предыдущем параграфе мы определились, что парадигма образования – это, как минимум, совокупность ключевых понятий, положений, идей, примеров, образцов, моделей, которые признаны педагогической общественностью в педагогике XXI века и лежат в основе научных исследований в педагогике и образовательной практике. Таких парадигм в современной педагогике существует немало и на самом общем уровне их можно разделить на обращенные в прошлое «классические» и нацеленные на будущее «инновационные». При этом мы считаем, что термин «классическая парадигма» означает устоявшуюся, базирующуюся на долговременных педагогических традициях, достаточно долго доминирующую образовательную парадигму. Инновационная парадигма предлагает, научно обосновывает и готовит к внедрению иное содержание и подходы, иное право и отношения, иное поведение, новый педагогический менталитет, применение и использование всех инновационных достижений в педагогической практике [197, 267].

На основе педагогических исследований ученых АГГПУ им. В.М. Шукшина и используя анализ исследований известных ученых, мы сгруппировали отличия инновационной и классической парадигм образования, которые представлены в таблице 5. Смена парадигмы в педагогике XXI века обусловлена социокультурными трансформациями, вызванными постиндустриальной, информационной культурой, изобилующей источниками информации и требующей от обучаемых умения и желания добывать ее, а не получать в готовом виде, умения ею творче-

ски пользоваться [107, 273]. Учить увлеченно познавать, толерантно общаться, творчески работать и достойно жить – в этом состоит смысл и назначение образования, в этом его качество, которое довольно несложно отследить и в отдельном обучаемом, и в педагоге, а также и в обществе [133].

Таблица 5

Отличия инновационной и классической парадигм образования

Критерии	**Классическая парадигма**	**Инновационная парадигма**
Основная цель образования	Подготовка подрастающего поколения к жизни и труду	Обеспечение условий самоопределения и самореализации личности
Акцент	На информации и знаниях	На информационной грамотности, направленной на обучение для работы с информацией
Человек	Простая система	Сложная система
Интеллект	Воспринимается как унитарное, не подлежащее изменению и врожденное явление	Понимается как многогранное, пластичное и (в определенной степени) подлежащее обучению явление
Знания	Из прошлого («школа памяти»)	Из будущего («школа мышления»)
Образование	Передача ученику известных образцов знаний, умений и навыков	Создание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры
Обучение	Заключается в приобретении предметного содержания. Обучаемый является потребителем знаний	Заключается в применении знаний. Обучающийся и потребитель и производитель знаний
Временные границы обучения	Образование ограничено сроками, установленными образовательной организацией и нормативными требованиями	Образование не ограничено сроками, проходит непрерывно в течение всей жизни и не ограничено временем и местом
Образовательная программа	Сфокусирована на охвате содержания и поведенческих целей	Сфокусирована на процессах обучения для обучения, метакогнитивности и развитии компетенций
Обучаемый	Объект педагогического воздействия, обучаемый	Субъект познавательной деятельности, обучающийся
Отношения педагога и обучаемого	Субъект-объектные, монологические отношения педагога и обучаемого	Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и обучающегося
Вид деятельности обучаемого	«Ответная», репродуктивная деятельность обучаемого	«Активная», творческая деятельность обучающегося

С точки зрения инновационной парадигмы XXI века, образование, построенное на принципах универсальности, интегративности, гуманности, коммуникативности и непрерывности через метапредметность, диалогичность, проблематичность, преемственность, дополнительность, открытость, творчество, личностную самоактуализацию и самодостаточность педагога и обучаемого создаст необходимые и достаточные психолого-педагогические условия для воспитания и обучения под потребности государственного и международного социального и социально-профессионального пространства [114].

При этом должна решаться проблема воспитания человека, умеющего жить в единстве с природой и обществом, адаптироваться к ним, принять их как истинные ценности [62]. Инновационная парадигма образования не воспринимает адаптацию (прилаживание, приспособление) к жизни как ассимиляцию (растворения в других). Она не только не исключает, но предполагает развитие индивидуальности, приобретения свойств идентичности (быть самим собой) для каждого человека [153].

Исследуя гуманистическую сущность и концептуальные основы новой парадигмы образования, считаем, что, с одной стороны, в информационном обществе парадигма образования должна быть информационной, с другой стороны, субстанциональной основой современного общества является ответственность человека за свои собственные действия, а значит, гражданской. Экспликация гражданственности и информационности – это процесс, в результате которого открывается контекст смены парадигмы образования как целостного феномена, а его части имеют самостоятельное существование, отличаются одна от другой и вместе с тем связаны социальной детерминированностью [243].

Среди наиболее востребованных социумом инновационных парадигм педагогики XXI века стала гражданско-правовая парадигма.

Гражданско-информационная парадигма образования – это методологический конструкт, который интегрирует основополагающие философские, политологические и педагогические научные теории, объясняющие направление разви-

тия современного мира, способы поиска новых знаний о нем и приоритетные ценностные ориентации образовательного конструирования» [82, с. 284]. Гражданско-информационная парадигма включает в себя совокупность фундаментальных знаний, ценностей, научных убеждений, методов и приемов, выступающих в качестве эталона научной деятельности для большинства представителей научного-педагогического сообщества [224]. Значение гражданско-информационной парадигмы состоит в научно-обоснованном выборе средств и методов, соответствующих конкретно поставленной цели – подготовке обучающихся к жизни в демократическом обществе [61]. Для гражданско-информационной парадигмы человек как фундаментальная категория философии несет в себе смысловые ориентиры и задает методологические основания педагогике. Так, важнейшим аспектом человеческого бытия является жизнь в природе и, значит, взаимоотношения «человек-природа», вопросы сходства с другими представителями биологического мира и отличия человека, имеющего биологическую структуру, от них и, следовательно, об определяющих свойствах человека, его физиологии, психики, душевной и духовной организации, его общении и деятельности [297].

Кроме отношений «человек-природа» есть социальные отношения «человек-социум», значит, речь идет о взаимоотношениях индивидуумов, групп и общества: семейные, национальные, социальные и расовые отношения, в которые включены такие социокультурные феномены, как язык, материальная и духовная культура, религия, нравы, обычаи, мифы, законы, нормы поведения [111]. Но кроме внешнего мира, у человека есть внутренний – отношения с самим собой, и познание собственного внутреннего мира – это проблема отношения «я - мой внутренний мир» [153]. Следовательно, все отношения «человек-природа», «человек-социум», «человек-культура», «человек-бог», «я - мой внутренний мир», исследуемые различными областями познания, в рамках гражданско-информационной парадигмы, наполняются педагогическими целями, средствами и результатами [297].

Представляя относительно целостную картину человека, педагогика непосредственно влияет на человека и через него на все другие сферы жизни, так или иначе связанные с ним [249]. Мы осмелимся сказать, что человек и человечество будут такими, какими их сделает образование и воспитание. Поэтому четкое выстраивание образовательных парадигм на каждом этапе развития образования очень важный, не терпящий попустительства аспект педагогики как науки.

В инновационной парадигме педагогики XXI века также прослеживается, что направленность на обогащение знаниями и владение компетенциями делает человека конкурентоспособным, имеющим больше шансов найти себя в социально-профессиональном пространстве. Образование с точки зрения инновационной парадигмы становится личной, индивидуальной собственностью, основная прибыль которой имеет экономические свойства [127].

Модус (от *лат.* modus – мера, образ, способ, вид существования или действия) в инновационной парадигме педагогики XXI века предполагает самоизменение человека, внутреннее, духовно-личностное и психофизическое самосовершенствование, активность, направленную на то, чтобы быть открытым и причастным миру, свободно и осознанно коэволюционировать с ним без какой-либо прагматической цели [167]. В инновационной парадигме образования – это направленность на то, чтобы «знать глубже»: следовать своему интересу в постижении тайн мирозданья, постигать явления мира через наделение их личностно-значимыми смыслами. Такое обучение и воспитание предназначено не для внешнего результата, а ради ощущения здоровья и творческого созидания внутренней и внешней гармонии с самим собой, с другими людьми и с миром. В идеале видится действенный баланс между «быть» и «иметь» [252, с. 236-237].

В рамках инновационной педагогики XXI века А.Н. Савельев определил инновационное образование как образование «основанное на новых знаниях и инновационной динамике» [210, с. 16]. При инновационном подходе к образованию «система образования обретает облик сферы образовательных услуг (как известно, Всемирная торговая организация (ВТО) уже включила образование в спи-

сок услуг), предоставляющей человеку возможность в любое время его жизни обновлять знания или получать новые; управлять самообразованием, самовоспитанием, самооценкой; совершенствовать умения учиться...; способность менять социальный статус; выбирать любую форму обучения...» [196, с. 91]. Основным продуктом образовательного производства является образовательная услуга. По своей сущности она представляет собой субъект-субъектные отношения, реализуемые в процессе образовательной деятельности. Содержанием образовательной услуги является процесс формирования компетенций у обучающихся, выработки у них соответствующих мировоззренческих и поведенческих качеств в рамках той или иной образовательной программы [171]. Внешне образовательная услуга проявляется в форме информационного обмена, в процессе которого субъекты образования обмениваются аудиовизуальными сигналами, извлекают из них необходимую информацию и на этой основе формируют субъективно новое знание [233].

Инновационная парадигма в сфере образования имеет достаточно широкий спектр конкретных областей и конкретных предметов своего приложения, при этом она направлена на: существенное повышение качества образования и качества личности; создание новых интеллектуальных или наукоемких образовательных технологий, учебников и учебного оборудования; развитие законодательства и нормативной базы; формирование нового типа или усовершенствование образовательного менеджмента, новых научно-образовательных структур и организационных форм в системе образования; улучшение образовательных услуг, повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского состава, конкурентоспособности образовательных учреждений, национальной системы образования, в целом, и выпускников, в частности [79].

Как отмечал ведущий специалист ЮНЕСКО Раджа Рой Сингх, «в процессе образования мы учились в прошлом, пытаясь воссоздать и восстановить его; пора учиться у будущего, опережая его ... Изменения в образовании должны быть сфокусированы на качественной трансформации содержания и формы» [198, с. 7].

По мнению Ж. Аллака, Р. Акоффа, Ю.С. Борцова, Б.С. Гершунского, Э.Д. Днепрова, Э. Дюркгейма, Ю.С. Колесникова, Ф. Кумбса, В.Т. Лисовского, М.Н. Руткевич, Б. Саймона, Н. Смелзера, Ж.Т. Тощенко, В.Н. Турченко, В.Н. Шубкина и др., инновационная парадигма направляет образование к решению, по меньшей мере, трех основных целей:

1. Обеспечить высокий уровень интеллектуально-личностного и духовного развития обучаемого (блок гуманитарных, общенаучных и естественнонаучных дисциплин на основе развивающих образовательных технологий).

2. Создать условия для овладения обучающимися навыками научных исследований и выработать соответствующий стиль мышления (фундаментальные общепрофессиональные дисциплины на основе разработки базы научных знаний и внедрения специальных технологий).

3. Обеспечить овладение методологией нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах (профессиональные и специальные дисциплины) [197, с. 212].

Применительно к программе образования, инновации непременно должны включать такие параметры, как: состав, содержание и проблематику, которые способны отражать современные особенности человеческой жизнедеятельности; практическую ориентацию не только на понимание, но и на компетентность; сочетание формального и неформального методов минимизации формальных ограничений обучаемого; поливариантность, альтернативность, многочисленность, при наличии свободы выбора и глубины понимания проблем [289, с. 24].

Конечным результатом образования, базирующегося на инновационной парадигме, становится влияние и развитие у обучаемого способности видеть то, что многие не видят, осознавать увиденное через потенциальную возможность создания чего-то нового, искать пути его порождения не ради новизны, а для снятия деструкции [149]. Стремление к образованию всегда должно восприниматься как движущая сила инноваций. При этом необходимо реализовать принцип – «больше за меньшее» (more for less) [13]. Зарубежный опыт реформирования образования

на строго инновационной основе дает серьезную информацию к размышлению академической общественности и ученых в России, поскольку он затрагивает всю политическую систему общества и имеет ярко выраженную социальную доминанту [240]. Реформы в области образования, смена целевых приоритетов и парадигм содержания – это достаточно сложный и длительный процесс. Особой ценностью становится опыт плюрализма педагогического мышления и образовательных подходов, который сложился за многие десятилетия практических исследований западной и отечественной педагогических школ в структурах базового и дополнительного образования [100]. Синтез лучшего зарубежного и отечественного опыта модернизации ведущих когнитивных систем, с учетом политической социализации, следует направлять, прежде всего, на то, чтобы в образовании уделялось большее внимание к гуманитарным технологиям, самовыражению людей, самореализации их интеллектуальных качеств [240].

Реализация инновационного подхода через инновационные парадигмы в педагогике XXI века потребовала систематизации и трансформации парадигмы технологизации и изменения отношения к образовательным технологиям. Технологии, базирующиеся на инновационной парадигме, как справедливо отмечают российские исследователи Е.В. Бахусова, Т.И. Еромолаева, Л.Г. Логинова, В.М. Монахов, Е.В. Селевко характеризуются специфическими чертами:

1. Человеческие технологии – самые наукоемкие. Разработка их требует огромного разнообразного объема информации, специальной ее селекции, систематизации и обработки. На практике их отрабатывать сразу же, с момента возникновения идеи, небезопасно. Уже на теоретическом уровне следует избегать ошибок или свести их к минимуму в ходе многократного логического осмысления по схеме «концепция – гипотеза – версия – вариант» [214].

2. Человеческие технологии трудно алгоритмизируются. Принцип четкого пооперационного, детального разделения общего на составляющие его части универсален для многих технологий. В гуманитарных технологиях он крайне ограничен в применении. На уровне теоретического представления замысла можно со-

ставить схемы, таблицы, графики с четким разделением на циклы, фазы, периоды и прочее, но это разделение всегда условно, абстрактно.

3. Человеческие технологии имеют низкий коэффициент гарантированности достижения замысла, обусловленный противоречивостью и уникальностью их объекта – человека. Каждый человек подвержен множеству внутренних и внешних воздействий [65].

Человековедческие технологии – это особый вид профессиональной деятельности. Среди педагогических технологий, отвечающих запросам инновационных образовательных парадигм можно выделить: *универсальный* вид, то есть пригодный для преподавания почти любого предмета, цикл предметов или образовательной области; *ограниченный* – для нескольких отдельных предметов или областей; *специфический* – для одного или двух предметов [152, с. 15].

В настоящее время образовательные учреждения России создаются преимущественно на основе гуманизации и демократизации отношений. Это предполагает максимальное использование на практике всевозможных личноориентированных технологий, включая: вероятностное образование (А. Лобок); развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.); «Школа диалога культур» (В.С. Библер); гуманитарно-личностную технологию «Школа жизни» (Ш.А. Амонашвили); преподавание литературы как искусства и как человекоформирующего предмета (Е.Н. Ильин); дизайн-педагогики; альтернативные (традиционной педагогике) технологии: вальдорфская педагогика (Р. Штейнер); технология раннего умственного развития (М. Монтессори); технология свободного развития (С. Френе) и др.; технологии дифференцированного обучения (внутрипредметная дифференциация (Н.П. Гузик, Д.К. Дайнеко); дифференцированное обучение по интересам (И.Н. Закатов)); технологии индивидуализации обучения (Ю.К. Бабанский, М. Балабан, А.С. Границкая, И. Унт и др.); новые информационные, телекоммуникационные технологии (мультимедиа, дистанционное обучение на основе электронных средств связи, технологии «виртуальной реальности», роботизированное, программное и тестовое обучение и др.) [222]

Столь широкий выбор педагогических технологий создает весомые предпосылки для полномасштабного внедрения инновационных парадигм и улучшения качества всей сферы образования. Интегрируя методологические и теоретические знания, вбирая практический опыт (науку и искусство воспитания), педагогика XXI века берет на себя задачу воспитания подрастающих поколений и, следовательно, несет ответственность за результаты, за качество. Для завершения рассмотрения инновационной парадигмы образования как социального заказа государственного и глобального уровня нам нужно рассмотреть влияние инновационных парадигм на проблему управления качеством образования. Что касается проблемы управления качеством образования, то необходимо сразу же сказать о недопустимости, с точки зрения полноты инновационного подхода, упрощенного понимания образования как услуги, во-первых, и, во-вторых, переноса на систему образования модели для бизнеса и производства. Поэтому речь идет о критериях, созвучных духу новой образовательной парадигмы и разработке системы менеджмента качества на основе его планирования, достижения, мониторинга и своевременной коррекции процесса [2].

Образовательный процесс, реализующий принципы инновационной образовательной парадигмы, предполагает постоянное увеличение времени на самостоятельную и практическую работу обучаемых, что позволит им быть активным в творческом познании, будет способствовать выработке навыков участия в дискуссиях, овладения проектными методиками. В целом опыт творческой деятельности развивает необходимые умения наблюдать, классифицировать, использовать символы, осуществлять обоснованный выбор, определять, измерять. Практическое использование знаний приведет к развитию умений выделять проблему, объяснять ее сущность, выявлять причинно-следственные связи, намечать пути решения, проводить экспериментальную проверку, моделировать, анализировать и выбирать правильное решение [179]. Наряду с этим развиваются коммуникативные умения сотрудничать с другими, планировать и разрабатывать эксперимент, делать обоснованные выводы и адекватно оценивать полученные результаты.

Мы проведем рассмотрение проблемы управления качеством с точки зрения инновационной парадигмы педагогики XXI века на основе исследований ученых АГГПУ им. В.М. Шукшина в контексте инновационной подготовки будущего педагога. В условиях рыночной экономики существует проблема формирования кадрового потенциала, способного не только противостоять всем изменениям, происходящим в обществе, но и в перспективе взять на себя управление социально-экономическими процессами. Это становится генеральной линией системы образования. Действительно приоритетной задачей образовательной политики становится конкурентоспособность личности, то есть подготовка конкурентоспособных специалистов, способных к постоянному самосовершенствованию, самообразованию и активной творческой деятельности.

Наиболее плодотворно проблема конкурентоспособности персонала (в частности: дефиниции, роль в управленческой деятельности, социально-психологическая структура, методические основы оценки конкурентоспособности, подходы к подготовке конкурентоспособного специалиста и др.) разрабатывалась в теории менеджмента зарубежными (И. Ансофф, А. Вайсман, Ф. Вудкок, А.А. Мескон, Т. Санталайнен и др.) и отечественными (В.А. Дятлов, Е.Б. Попова, В.В. Травин, Р.А. Фатхутдинов, В.И. Шаповалов и др.) исследователями. Ее отдельные аспекты в системе высшего профессионального образования нашли отражение в работах В.И. Загвязинского, В.П. Кузовлева, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Никандрова, В.М. Монахова, А.В. Репринцева, П.Е. Решетникова, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др.

На сегодняшний день интенсивно разрабатываются образовательно-политические и организационно-практические предпосылки, способствующие разработке проблемы. К ним следует отнести принятие национальной доктрины образования, федерального государственного стандарта высшего образования; интеграцию образовательных учреждений в единые педагогические комплексы, увеличение инновационных процессов педагогического и общего образования; стремление учреждений повышения квалификации, методических и психологиче-

ских служб общего и профессионального образования к созданию программ профессионально-личностного развития педагога. Появление данных предпосылок требует теоретического осмысления их роли в процессе формирования конкурентоспособности личности педагога.

Рассмотрев сущность понятия «конкурентоспособность», В.Н Мезинов отмечает, что это динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, обеспечивающее внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром, характеризующееся высшим уровнем проявления способностей как возможностей человека для достижения конкурентных преимуществ на каком-либо поприще [133]. Л.Ф. Рахуба, анализируя представления о конкурентоспособном специалисте, отмечает, что это специалист уровня «акме», профессионал, максимально сочетающий в себе все то, что необходимо для успеха в очень сложных конкурентных условиях трудовой деятельности [202].

В работе И.Л. Белых, М.И. Шиловой предложены определение и модель конкурентоспособности специалиста, а также модель конкурентоспособности выпускника вуза. По мнению авторов, конкурентоспособный специалист – это работник-профессионал, способный на рынке труда предложить себя как товар и спросить за это достойную цену, обеспечивающую благополучие ему и его семье. Конкурентоспособный специалист – это тот, в ком сегодня есть потребность в обществе (востребованность) [273]. Продолжая мысль, можно отметить, что конкурентоспособность – это социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности), определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром [267]. Для формирования таких социально ориентированных качеств личности необходимы новые, инновационные по своей сущности условия, которые в традиционно функционирующей системе школьного образования создать не удается.

Определение структуры конкурентоспособности предполагает упорядочивание качеств и параметров. На основе анализа теоретических работ по психологии личности (А.А. Бодалев, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейн и др.) в качестве сущностных признаков конкурентоспособности нами выделены: интеллектуальный потенциал, самоактуализация, адекватная самооценка, самообучение, коммуникабельность, интернальность, нравственный императив, способность принимать ответственные решения, ценностно-ориентированная адекватность, готовность к профессиональному самоопределению. Таким образом, выделив признаки конкурентоспособности, рассмотрим с позиций структурно-функционального подхода следующие компоненты конкурентоспособности – парадигмально-прогностический, информационно-содержательный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой. Каждый из компонентов является относительно самостоятельной подструктурой, которая в то же время подчиняется общим законам развития личности и воплощает в себе единство сознания, деятельности и общественных отношений [273].

Парадигмально-прогностический компонент предполагает выявление личностных перспектив конкурентоспособного поведения (КС-поведения), самосовершенствование в соответствии с идеальной моделью КС-поведения.

Информационно-содержательный компонент образует комплекс знаний, связанных с «Я-концепцией», определением стратегии и тактики КС-поведения, принятием решений, самооценкой, коммуникативными и регулятивными действиями.

Операционально-деятельностный компонент составляют умения и навыки познавательного, коммуникативного, регулятивного и иного характера, определяющие успешность КС-поведения.

Мотивационно-ценностный компонент отражает ценностные ориентации личности, стремление к нравственному самосовершенствованию, позитивную установку на различные виды социально значимой активности, потребности самоактуализации, самоутверждения, самовыражения, саморазвития.

Эмоционально-волевой компонент включает ответственность, самостоятельность, инициативность, уверенность в себе, сопереживание, самоконтроль.

Систематизация качеств конкурентоспособности – это задача не только теоретическая, но главное – практическая, касающаяся критериев социокультурного развития и личностного самосовершенствования каждого человека в отдельности.

В контексте компетентностного подхода к основным принципам, формирующим конкурентоспособную личность, на наш взгляд, могут относиться: принцип сотрудничества, принцип индивидуально-личностной ориентации обучения, принцип формирования позитивной Я-концепции. Основным методологическим принципом в формировании конкурентоспособной личности, по нашему мнению, является принцип сотрудничества. Главной целью принципа сотрудничества является привлечение субъекта и объекта учебного процесса к совместной деятельности для достижения успеха обучения. Отношения в контексте принципа сотрудничества становятся субъект-субъектными.

Принцип сотрудничества предполагает формирование таких компетенций, как: готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт; готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; способность изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения.

Принцип индивидуально-личностной ориентации обучения. Приступая к рассмотрению данного принципа, следует объяснить понятия «личность», «индивидуальность» и соответственно «индивидуально-личностная ориентация».

Исходя из изученных определений понятия «личность», мы заметили, что многие исследователи (Б.Г. Ананьев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.) сходятся в одном мнении, что личность представляет собой единое целое, наделенное сознанием. Мы согласны с мнением К.К. Плато-

нова, который считает, что индивидуальность – это особенное в индивиде, совокупность только ему присущих особенностей (в частности, свойств личности), которая делает человека и его личность единичным воплощением типичного и всеобщего. Индивидуальность нельзя ни отождествлять с личностью, что нередко делается, ни отрывать от нее. Личность всегда неповторима и, следовательно, индивидуальна [251]. Следовательно, принцип индивидуально-личностной ориентации обучения – это направленность действий на определенную личность, личность индивидуальную, имеющую свои потребности и интересы.

Принцип формирования позитивной Я-концепции. Одним из ведущих направлений в формировании позитивной Я-концепции является гуманизация образования, характеризующаяся совместным поиском жизненных ценностей. Гуманизация образования видит своей целью признание ценности каждой личности, обретение обучающимися целостной смысловой картины современного мира и соответственно формирование позитивной Я-концепции. Одним из наиболее значимых факторов является свободное развитие личности обучающегося, способного к конкурентной деятельности. Реализация принципа формирования позитивной Я-концепции направлена на развитие таких компетенций как: способность изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения; готовность разрабатывать стратегии просветительской деятельности; способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций.

Таким образом, все авторы сходятся во мнении, что формирование конкурентоспособной личности невозможно без формирования профессиональных лидерских качеств, таких как высокая работоспособность, твердая выдержка, адекватное восприятие неустойчивости и агрессивности внешней среды; осознание своей субъектности, позитивная Я-концепция, способность к труду определенного качества, уровень гражданского самосознания и социальной зрелости, цен-

ностные ориентации и др. Такое высокое качество образования возможно в условиях организации инновационной деятельности будущих специалистов.

Возрастающая частота потреблений дефиниций «инновация», «инновационные процессы», «инновационная деятельность», «инновационная подготовка» свидетельствуют о росте понимания качественного обновления жизни российского общества. Тем не менее, в ряде исследований отмечается, что в последние годы понятие об инновациях в образовании вообще стало предметом сомнения. С одной стороны, говорят, что инновациями занимаются все – особенно при разработке конкретных исследовательских тем, а потому и не нуждаются в каком-либо особом исследовании или обсуждении того, что такое инновации в образовании. С другой стороны, маячат идеи о необходимости оценки инноваций, разработки критериев их валидности, отсеивания мнимых инноваций, что, очевидно, предполагает построение соответствующей исследовательской программы.

Главный компонент всякой инновационной системы – это люди, обладающие определенными качествами, необходимыми для эффективного создания, распространения и освоения новшеств. Человеческий духовный и интеллектуальный потенциал национальной инновационной системы может в полной мере сформироваться только в сфере образования. В исследованиях В.П. Беспалько, например, отмечается, что «нынешняя система образования не в состоянии целенаправленно готовить инноваторов и творцов для нестандартной деятельности в различных отраслях общественного производства» [17, с. 31]. Анализируя причины беспомощности образования, автор подчеркивает, что вся «система современного образования, среднего и высшего, направлена на запоминание возможно большего объема рецептурной информации, а не на осознанное усвоение существенных связей и отношений в изучаемой области» [17, с. 33]. В связи с этим возникает противоречие между объективной необходимостью конкурентоспособности личности будущего педагога и недостаточной возможностью осуществить и оценить инновационную деятельность будущей конкурентоспособной личности. Чтобы образование не отставало от времени и могло адекватно отвечать на его вызовы, нужна

эффективно действующая инновационная система, которая должна стать органической частью национальной системы. Как и развитие образования, развитие инновационной системы должно опираться на научную базу.

В.С. Лазарев вводит понятие «инновационная система образования», которая понимается как «совокупность государственных и негосударственных институтов, реализующих на федеральном, региональном и муниципальном уровнях программы разработки, распространения и освоения новшеств в целях повышения качества и эффективности образовательной деятельности» [114, с. 20]. Автор отмечает, что отдельная сложность этой работы состоит в том, что педагогические инновации явным образом обнаруживают себя лишь в самой образовательной практике, приобретая характер практической разработки.

Ю.В. Пушкарев, исследуя проблему инновационного развития системы образования отмечает, что, «инновационное образование должно воспитывать в человеке способности и стремления к развитию и преобразованию», то есть специалист, осуществляющий инновационное образование, должен анализировать сходство и различия; сопоставлять и проводить аналогии; находить аргументы и критерии в пользу этих аргументов; учитывать влияние контекста на содержание понятия; уметь отличать когнитивные аспекты проблемной ситуации от психологических, этических и эстетических; рефлексивно и критически оценивать свою мыслительную деятельность [197, с. 210].

Анализируя инновационную деятельность в структуре педагогического профессионализма, В.И. Слободчиков устанавливает, что любая инновационная деятельность «должна иметь свою культурно заданную форму, своих субъектов, свои цели, средства и условия своего осуществления, точную систему экспертизы педагогических инноваций, при этом развитой культурной формой инновационной деятельности в образовании является проектирование» [224]. Складывающаяся проектная парадигма в комплексе психолого-педагогических наук – как основание и рамка инновационной культуры в образовании – в настоящее время имеет исключительное значение, как на общетеоретическом уровне, так и на уровне са-

мой образовательной практики. Исходя из всего вышеупомянутого, мы приходим к выводу, что конкурентоспособность личности невозможна без вовлечения ее в инновационную деятельность, предполагающую способность к получению нового знания, на основе которого разрабатывается собственно инновационный проект, способный внести изменения в существующую образовательную практику.

Но, чтобы действительно понять, способен ли в настоящем и будущем конкурентоспособный специалист к инновационной деятельности, необходимы соответствующие методики оценки результатов. Проблема определения эффективности инновационной деятельности будущих специалистов заключается в недостаточной разработанности системы ее изучения. Необходимо отметить, что при различных подходах к данной проблеме эффективность инновационной деятельности определяется совокупностью многих элементов, таких как новизна, оптимальность, результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте и т.д. Как правило, критерии раскрываются через систему показателей, отслеживание которых должно выявлять успешность произошедших изменений. При оценке качества любой деятельности, в первую очередь, необходимо изучить соответствие результатов поставленным целям. Если цели ставятся широко, то отдельному исследованию следует подвергнуть саму систему определения целей и особенно логику определения задач, технологичность (возможность и ясность) их исполнения. Сложность выделения критериев заключается еще и в том, что перед нами стоит задача определения инновационной деятельности в практике формирования конкурентоспособной личности будущего педагога.

Также мы хотели бы представить некоторые результаты исследования по реализации модели инновационной подготовки конкурентоспособного педагога. В эксперименте приняли участие магистранты и педагоги АГГПУ им. В.М. Шукшина и образовательных учреждений Алтайского края. Была проведена диагностика с целью выявления восприимчивости педагогов к новшествам; мотивационной готовности педагогического коллектива к освоению новшеств; барьеров, препятствующих освоению инноваций. В процессе опроса приняло участие 155 чело-

век (МБОУ «СОШ № 15»; МБОУ «СОШ № 12» и «Профессиональный лицей № 22» (г. Бийск, Алтайский край); МБОУ «Лесная СОШ» (Бийский район, Алтайский край); МБОУ «Белокурихинская школа № 1» (г. Белокуриха, Алтайский край)). В качестве пояснения отметим, что все магистранты на момент проведения исследования сами являлись представителями вышеперечисленных учебных заведений и принимали участие в анкетировании.

В комплекс диагностических методик были включены: анкета «Восприимчивость педагогов к новшествам» для определения уровня восприимчивости педагогического коллектива к новшествам; анкета «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств»; анкета «Барьеры, препятствующие освоению инноваций» для изучения причин непринятия новшеств в педагогическом коллективе.

Для определения уровня восприимчивости педагогического коллектива к новшествам были использованы следующие показатели: $К < 0,45$ – критический уровень; $0,45 < К < 0,65$ – низкий уровень; $0,65 < К < 0,85$ – допустимый уровень; $К > 0,85$ – оптимальный уровень. Первичная диагностика уровня восприимчивости педагогов к новшествам позволила выявить следующие результаты: на критическом уровне находилось 18% педагогов; на низком – 25%; на допустимом уровне – 37%; на оптимальном – 20%. Таким образом, на начало опытно-экспериментальной работы средний коэффициент восприимчивости педагогов к новшествам находился в рамках допустимого уровня.

Анкета «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств» позволила выявить уровень инновационного потенциала педагогического коллектива путем выбора у учителей мотивов, связанных с возможностью самореализации личности. Анализ анкет показал, что в основном освоение новшеств педагогического коллектива связано с потребностью в контактах с интересными, творческими людьми; ощущением собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенностью в себе, а также материальными причинами: повышением заработной платы, возможностью пройти аттестацию.

Таким образом, выявленные мотивы свидетельствовали о среднем уровне инновационного потенциала педагогического коллектива.

Анкета «Барьеры, препятствующие освоению инноваций», позволяла выявить основные типы: экономические, личностные и социальные сопротивления организационным нововведениям. Причинами личностного характера преподаватели считают: восприятие критики их личных методов работы как обиды (20%); чувство страха перед отрицательными результатами (30%); плохое здоровье, другие личные причины (30%); убеждение, что эффективно учить можно и по-старому (68%). Как видим, преподаватели в основном боятся инноваций, поскольку они ведут к интенсификации труда и необходимости переобучения; могут снизить их значимость и изменить их ключевую роль в учебном процессе; ограничивают импровизацию и творчество в деятельности преподавателя. В числе социальных причин неприятия инноваций преподаватели указали: небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционная форма обучения (40%); слабая информированность в коллективе о возможных инновациях (30%); разногласия, конфликты в коллективе (20%). Причинами экономического характера являлись: большая учебная нагрузка (40%); отсутствие помощи (32%); боязнь роста интенсивности труда (28%). Так, внедрение в образование новых технологий, например, модульной, ведет к увеличению на 20-25% нагрузки преподавателя (работа над учебно-методической документацией, дидактическим обеспечением модулей, разработка активных методов обучения и пр.). Часто этот дополнительный труд не оплачивается, либо оплачивается несоразмерно его трудоемкости (известно, что на разработку 1 часа деловой игры преподаватель должен затратить от 20 до 30 часов личного времени). Вот почему в нашей анкете преподаватели назвали эти экономические факторы основной причиной своих антиинновационных установок (до 60% ответов).

Учащимся старших классов, также принимавшим участие в исследовании, было предложено ответить на ряд вопросов, свидетельствующих об удовлетворенности их школьным образованием, о планах на будущее обучение и трудо-

устройство. По данным социологического опроса в области трудоустройства, 68% учащихся выпускных классов испытывают тревогу по поводу будущего трудоустройства; в области социально-экономической политики – более 63% учащихся считают ее несовершенной и бесперспективной для будущего сегодняшней молодежи; в области социальной защищенности – 37% молодых людей видят угрозу своей свободе со стороны государства; в области образования – более 50% не удовлетворены школьной подготовкой, 27% – чувствуют ущемление со стороны учителей, 42% учащихся старших классов не хотят ходить в школу. На этом фоне несколько обнадеживает, что 56% учащихся готовы потратить свое время на интересующие их занятия.

Мы понимали, что решение выявленных проблем и поставленных задач – процесс долговременный, поэтому на первом этапе предстояло определить пути обновления системы подготовки конкурентоспособного специалиста, обеспечивающей изменение мотивов педагогической деятельности, высокий уровень зрелости коллектива, наличие в коллективе ценностно-ориентированного и организационного единства и сплоченности всех субъектов взаимодействия. Выявленные результаты готовности педагогических коллективов к использованию инноваций в своей деятельности и недостаточная удовлетворенность современных выпускников результатами образования, позволили сделать следующие выводы:

1) конкурентоспособность – это динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, обеспечивающее внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром, которое характеризуется высшим уровнем проявления способностей как возможностей человека для достижения конкурентных преимуществ на каком-либо поприще;

2) конкурентоспособный специалист – это работник-профессионал, тот, в ком сегодня есть потребность в обществе (востребованность);

3) инновационная деятельность может быть определена как деятельность по созданию, освоению, распространению и использованию инноваций;

4) развитой культурной формой инновационной деятельности в образовании является проектирование.

Процесс формирования конкурентоспособности специалиста, в данном случае будущего педагога, готового к инновационной деятельности, – это сложный, многосторонний процесс, находящийся с системой профессиональной подготовки в диалектическом соотношении целого и части. На занятиях по курсу «Инновационные процессы в образовании» совместно с магистрантами, проводившими данное исследование, была разработана программа подготовки конкурентоспособного педагога с приобщением в процессе обучения будущих студентов к инновационной деятельности. Программа подготовки конкурентоспособного педагога рассматривалась нами как документ, определяющий стратегию, основные направления и технологию реализации, характер условий достижения поставленных целей. Структура программы подготовки конкурентоспособного педагога была определена в соответствии с ее целью, логикой содержания и результатом каждого этапа подготовки. В программе мы выделили три этапа: рефлексивно-аналитический, концептуально-проектировочный организационно-технологический.

Первый этап – рефлексивно-аналитический. Основное внимание на этом этапе подготовки конкурентоспособного педагога уделяется выявлению и осознанию проблем и противоречий педагогической направленности деятельности и появлении на этой основе мотивационной готовности к ее преобразованию, формированию эмоционального компонента.

На данном этапе предполагалось активное включение студентов в процесс рефлексивного анализа и осмысления процесса и результатов своей будущей профессиональной деятельности, способа ее осуществления; для формирования и развития мотивационной готовности к организации собственного профессионального развития; включение студентов в различные виды инновационной деятельности с элементами педагогического труда, сознательное усвоение студентами роли педагогического труда, его основных функций и модели личности педагога, самооценке своих духовно-нравственных качеств в соответствии с будущей про-

фессиональной деятельностью; развитие положительного отношения к профессии педагога, профессиональной направленности. В результате осознания своих профессиональных возможностей и способностей, личностных качеств и психологических свойств, которые отвечают требованиям избранной профессии, формируется потребность в постоянном совершенствовании профессиональных качеств, обеспечивающих результативность будущего педагога в работе.

Были использованы следующие методы: тренинг профессионально-личностного самоопределения, моделирование и проектирование, беседа и дискуссия, развивающие, ролевые и деловые игры, ранжирование; самотестирование, самоописание, самоисповедь, коммуникативное письмо; тренинг педагогического общения, соревнования, конкурсы. Результат – гармонизация внутреннего мира студентов, продвижение к обретению целостности, определение основных перспектив и направлений профессионального развития.

Второй этап – концептуально-проектировочный. Целевыми установками этапа являются: формирование устойчивых и глубоких профессиональных убеждений, принципов, идеалов, составляющих основу профессионально-педагогического мировоззрения будущего педагога. Расширение и углубление профессионального кругозора посредством решения педагогических задач. На данном этапе осуществлялась операционально-технологическая подготовка, целью которой является овладение студентами технологиями работы с детьми, формирование волевых компонентов личности, профессиональная мобильность будущего педагога.

Реализация концептуально-проектировочного этапа предполагала использование методов: коллективного и группового взаимодействия (дискуссия, метод творческой группы, работа в группах сменного состава, технология взаимообучения и т.д.); конкурсы, олимпиады; технологии имитационного моделирования основных черт реальной деятельности профессионала (ролевые, деловые игры, проектирование, анализ педагогических ситуаций и решение различных педагогических задач); технологии трансформации контекста

профессиональной ситуации в контекст жизненной и учебной ситуации студента (создание в учебном процессе реальных ситуаций – аналогов практической педагогической деятельности).

Результат – интеграция ценностно-смыслового поля личности будущего педагога в пространство педагогической культуры; идентификация себя как педагога в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности; освоение культуросообразных способов самообразования, самовоспитания, саморазвития.

Третий этап – организационно-технологический. Целевые установки – активная подготовка к самостоятельной педагогической деятельности; самосовершенствование профессиональных и духовно-нравственных качеств, необходимых для самостоятельной педагогической деятельности; разностороннее вхождение в роль педагога, проверка своих профессиональных возможностей и способностей, закрепление творческого подхода к решению педагогических задач, развитие творческого потенциала будущего педагога, овладение методикой научной работы в процессе написания выпускных квалификационных работ, прогнозирование и проектирование дальнейшего профессионального роста [127].

Технологии и методы реализации: учебно-практическое и учебно-научное проектирование; кейс-стади; конструирование педагогических задач; рефлексивные технологии; тренинги саморазвития и общения; деловые, организационно-деятельностные и проблемно-деловые игры; технологии группового и коллективного взаимодействия; научно-педагогическая работа во временных научно-исследовательских коллективах, индивидуальные и групповые консультации, соревнования, конкурсы, различные виды педагогических практик.

Результат: осознание будущим учителем своей профессиональной идентичности, уточнение и конкретизация профессионально-личностных целей и планов, упрочение системы гуманистических смысловых и ценностных координат, овладение способами принятия решений в реальных ситуациях профессиональной деятельности, продвижение будущего педагога к высокому уровню профессиональной готовности к педагогической деятельности.

Процесс формирования конкурентоспособности будущего педагога предполагает создание поля взаимодействия (сотрудничества) как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение субъектов деятельности ее смыслом, собственным опытом, эмоциями, установками, различными позициями. Основными признаками такого сотрудничества являлись целенаправленность, мотивационность, целостность, структурированность, согласованность действий участников деятельности, организованность, результативность. Таким образом, подготовка конкурентоспособного педагога в современных условиях возможна только при внедрении и включении в образовательный процесс проблемно и методико-ориентированных инноваций, отвечающих положениям общих инновационных процессов, отраженных в программах и концепциях.

Итак, в завершение можно сделать несколько теоретических и практических выводов:

1. Система образования как устойчивая форма социальности обладает огромным потенциалом влияния на общество, государство и саму личность, а значит, все инновационные изменения в социуме требуют появления инновационных парадигм в педагогике XXI века.

2. Применение инновационных образовательных технологий, базирующихся на инновационных парадигмах педагогики XXI века в формировании личности – это непременное условие прогрессивного развития общества и самой личности.

3. Инновационные парадигмы являются социальным заказом как на государственном, так и межгосударственном уровнях.

4. Инновационные процессы обеспечивают специализированные основы подготовки личности к адаптационным процессам в социуме и социально-профессиональном пространстве.

5. Инновационная парадигма образования в России в условиях глобализации является основой формирования гражданственности и гражданского сознания, направленности на демократизм, открытость систем образования и подготовки кадров.

6. Инновационное образование должно стать основным фактором вторичной социализации, ответственным за формирование гражданской идентичности личности, осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего свою Родину и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире.

7. В условиях глобализации, развития инновационных процессов и наукоемких технологий образование из сферы, обслуживающей производство, переместилось в «базисный слой» экономики и бытия общества.

8. Необходимо признать существенное влияние международных институтов и ратификацию соответствующих деклараций на процессы модернизации образования в РФ, однако прагматичный характер систем образования западных демократических государств не соответствует потребностям социализации личности в современных условиях России, да и потребностям дальнейшего прогрессивного развития гражданского общества.

9. Инновационные парадигмы образования в педагогике XXI века, усиливая роль новейших технологий обучения, вбирают лучший отечественный и зарубежный опыт фундаментальной науки и педагогики, что требует появления структурно-институциональных новаций в государственной политике, которые и поставлены в основу национальных проектов Российской Федерации.

Чтобы инновационные парадигмы педагогики XXI века предварялись в образовательную практику, необходимо, что они ложились в основу личностных парадигм педагога и обучаемого, а также стали основой оценки качества труда педагога и качество обучения. Данный вопрос мы рассмотрим в следующем параграфе данной главы.

2.3. Личностные парадигмы педагога и обучаемого как основа обеспечения качества образования

Рассмотрев в первых двух параграфах второй главы социальные и педагогические основания смены парадигм в педагогике XXI века с точки зрения инновационного подхода к образовательным парадигмам, мы отметили влияние на смену парадигм совокупности стандартов, методологических норм, ценностных критериев, а также социального заказа государственного и глобального уровня. Для дальнейшего рассмотрения нам представилось необходимым исследовать особенности личностных парадигм педагога и обучаемого в педагогике XXI века и влияние парадигм на обеспечение качества образования.

Личностная парадигма с точки зрения педагогики – это совокупность фундаментальных, базовых установок, ценностей и убеждений, разделяемых человеком [85, с. 94]. С философской точки зрения личная парадигма – это сущностный метод принятия решений, ментальная модель конкретного человека, его точка зрения [208, с. 213].

Неверно бытующее утверждение, что «естественным образом она (личная парадигма) обязательно будет отличаться от общепринятой, поскольку учитывает личный опыт субъекта, а также не является полной – никто не может знать все обо всем» [251, с. 457]. Дело в том, что общепринятая парадигма определяет не «знание всего», а только сущностное знание, необходимое для обеспечения эволюционной деятельности личности в социальной действительности и обретения разума. Это то, как мы «видим» мир – не в смысле зрения, а в смысле восприятия, понимания, толкования [113, с. 153].

Переход к новому обществу, основанному на инновационном потенциале человека, требует и перехода от «поддерживающей системы образования» к «инновационной». Инновационное образование, ориентированное на гибкую систему передачи знаний, не ограничивается определенными сроками обучения и стенами учебных заведений, приобретает черты жизнедеятельности, то есть процесса раз-

вития личности в течение всей социально активной жизни, а социальная жизнь – это черты непрерывного образовательного процесса [40]. Такие условия не могут не сказываться на личностном отношении человека к образованию. Независимо от того, является ли он обучающим или обучаемым, у каждого участника педагогического процесса есть пример, образец, модель участия в этой деятельности.

В качестве непрерывного процесса «образование через всю жизнь», диктуемое социумом и ставшее основой педагогических парадигм XXI века, перестает быть в основном внешне организованным процессом и становится в значительной степени личным делом обучающегося (образованием личности). Оно теряет свою обязательность и всеобщность, приобретает персонифицированный, личностно ориентированный характер, определяется потребностями самого обучающегося [260].

Инновационные парадигмы определяют, что образование является для человека постоянным поставщиком знаний и информации. При этом индивид вырабатывает новое инновационное мышление, которое позволяет ему выбирать и синтезировать необходимую ему информацию из множества предложенных средой вариантов, а также извлекать знания из полученной и обработанной им информации [274]. Инновационные парадигмы в педагогике XXI века требуют, чтобы обучение позволяло генерировать идеи и новые знания, а инновации стали непрерывным процессом. При этом необходимо понимать, что именно человек оказывается истоком и движущей силой инновационного процесса, а его идеальной целью выступает достижение такого общественного состояния, которое было бы наиболее благоприятным для развития всех задатков человека, для проявления его творческих способностей [245].

В психологии применительно к личностным парадигмам существует следующая классификация: естественно-научная парадигма, гуманитарная парадигма и практическая парадигма.

Естественно-научная парадигма предполагает, что личность должна строить модель своего образования или образования тех, кого обучаешь, как теорети-

ческую систематизацию объективных знаний о мире. Для такой парадигмы характерны две установки: ценность объективного знания и последующее познание объективных законов и ценность новизны (то есть постоянное увеличение объективного знания о мире как результат исследования). Само же знание строится на гипотезе, подтвержденной экспериментом [275, с. 55].

Гуманитарная парадигма, которая с точки зрения психологии считается самой распространенной, вводит понятие духовной жизни человека. Гуманитарное знание предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от объяснения к пониманию. Главным предметом изучения гуманитарного подхода выступает изучение человеческого в человеке, его субъективный мир, духовный мир, личностные ценности и смысл жизни [223].

Практическая личностная парадигма предполагает реализацию преобразовательного отношения в процессе взаимодействия педагог-обучаемый, а также в личном участии в образовательной деятельности как педагога, так и обучаемого [4].

Новые инновационные задачи, стоящие перед обществом, могут решаться только благодаря наличию личностей, мыслящих панорамно и творчески. При этом одной из важнейших характеристик инновационной личности является глубоко укорененное в сознание желание получать новые знания, так как сам процесс приобретения новых знаний стимулирует творчество. В системе парадигм в педагогике XXI века указывается на особую значимость не просто творческого устремления обучаемого, а на необходимость, по меньшей мере, четырех форм креативного мышления:

1. Интуитивный тип мышления: его обладатели оперируют предыдущим опытом при принятии решений и сосредоточены на результатах. Основное кредо – креативность и вера, что каждая личность имеет огромный творческий потенциал, который надо раскрыть и вовлечь (мотивировать) в созидательную деятельность

2. Новаторский тип мышления: те, кто его имеет, обычно сконцентрированы на проблемах и фактах, на проведении точных экспериментов, на полном погружении в работу. Этот стиль типичен для педагогов, нацеленных на создание собственных инновационных образовательных продуктов и технологий, а также обучаемых, которые используют в процессе обучения собственный взгляд на формы, методы, средства и возможности.

3. Образный тип мышления присущ людям творческим, обладающим возвышенными чувствами, лидерам по натуре, которые используют различные варианты нетрадиционного подхода к образованию, самообразованию, самосовершенствованию, развитию и саморазвитию и др.

4. Вдохновляющий тип мышления свойствен людям, проводящим в жизнь социальные изменения и всецело посвящающих себя делу. Это направление креативного вхождения и участия в образовательной деятельности направлено на оригинальность, способность видеть суть проблемы, способность сопротивляться стереотипам, выдвигать разнообразие идей и др. [119, с. 161-162]

С точки зрения парадигмального подхода, для того, чтобы управлять информационно-инновационным обществом, необходимо развивать инновационный потенциал каждого человека. Осознание педагогом и обучаемым в качестве наивысшей ценности самих себя и возможностей самореализации резко меняет саму направленность развития. В отличие от прежних эпох педагогика XXI века отличается возможностью для каждого овладения ситуацией, обеспечения собственной решающей роли в своем развитии, осуществления внутренних изменения себя и образовательной среды под потребности и возможности личности [105].

Для рассмотрения вопроса о личностных парадигмах в образовании важен в целом личностный подход, провозглашенный ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики. Хоть личностный подход и не имеет в сегодняшнем педагогическом сознании однозначного понимания (отечественные авторы – Е.В. Бондаревская, В.И. Гинецинский, В.В. Горшкова, К.В. Давыдов,

В.С. Ильин, М.В. Кларин, И.А. Колесникова, Л.И. Новикова, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, Г.А. Цукерман, зарубежные авторы – Л. Андерсон, В. Белль, П. Брендвайн, Р. Дрейвер, Дж. Найсбитт, М. Полани, Дж. Шваб и др.), но он очень важен для рассмотрения проблемы влияния личностных парадигм на качество образования. Итак, есть все основания вести речь о множественности концепций личностно ориентированного образования, влияющих на формирование личностных парадигм педагога и обучаемого. Выделим некоторые наиболее часто встречающиеся трактовки этого феномена.

1. Личностный подход в образовании на уровне обыденного, наиболее массового педагогического сознания понимается как этико-гуманистический принцип общения педагога и обучаемого. К гуманизму в понимании обучаемого как субъекта и как личности призывали педагогов как классики педагогической мысли, например, Жан Жак Руссо, Л.Н. Толстой, М. Монтесори и др., так и современные педагоги-новаторы, реализующие идеи гуманизма в педагогике сотрудничества. Сотрудничество педагога и обучаемого – это обязательное условие успешности образовательного процесса и основа личностной парадигмы в направленности на сотрудничество [270, с. 116].

2. Личностный подход является ведущим принципом синтеза направлений педагогической деятельности вокруг ее главной цели – личности. Тогда направление личностной парадигмы педагога и обучаемого заключается в том, что в педагогическом процессе педагогично лишь то, что работает на эту цель. Смысл этой парадигмы в том, что никакие изменения в жизнедеятельности ни педагога, ни обучаемого не могут быть объяснены без понимания их места и роли в самореализации личности.

3. Личностная парадигма, основанная на личностном подходе в педагогике XXI века, трактуется как основа свободы личности в образовательном процессе в смысле выбора ею приоритетов, образовательных «маршрутов», формирования собственного, личностного восприятия изучаемого содержания (личностного опыта).

4. Личностная парадигма и педагога и обучаемого трактуется как приоритет индивидуальности в образовании в смысле альтернативы коллективно-нивелирующему обучению и доминированию во взаимодействии.

5. Еще одно направление личностных парадигм педагога и обучаемого связывают в педагогике XXI века с представлением о целостности педагогического процесса. Ориентация на личность позволяет преодолеть суммативность, функционализм в построении образовательной системы [43].

6. Личностные парадигмы педагога и обучаемого с точки зрения педагогики XXI века должны рассматриваться как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств и педагога и обучаемого [45].

За каждой из этих трактовок стоит определенная модель педагогической деятельности, базирующаяся на личностных парадигмах педагога и обучаемого, по-своему оправданная и эффективная в той или иной социокультурной ситуации. Поэтому, вероятно, личностная парадигма, как и сама личность, – это сложный, трудноуловимый предмет многих наук и может быть сведен к одному единственному способу его понимания. Вследствие этого необходима не конкуренция идей, а иная методология, ориентированная на полипарадигмальное видение проблемы, на многомерное пространство идей личностно ориентированного образования [1].

Полипарадигмальность не исключает при этом создания конкретных концепций образования, разрабатывающих те или иные аспекты данной проблемы [1]. Своеобразным интегратором этого пространства должна выступить идея множественности сущностей, бытийностей, культур и укладов личности. Полипарадигмальность в этом случае означает открытость исследователя всевозможным новым видениям проблемы личности в образовании [168]. Важно лишь при всех вариантах и трактовках этого подхода сохранить его сущностную установку, его главный критерий, который состоит *в востребованности* личностного (целостно-

го, свободного) жизнепроявления человека в идеале во всех ситуациях образовательного процесса.

Триада «задача – диалог – реализация» образует базовый технологический комплекс личностных парадигм в педагогике XXI века. В этой связи любая современная концепция воздействия может быть понята в отношении к каждой из трех пар альтернативных моделей личностных парадигм в образовании:

1. Транзактная (двусторонняя) модель против гиподермической (односторонней) модели. Реализации транзактной модели обеспечивает гармоничное взаимодействие педагога и обучаемого вместо доминирования педагога в рамках гиподермической модели.

2. Акциональная (интенциональная) модель против реактивной (пассивной) модели. Данная модель определяет активное влияние как педагога на обучаемого, так и обучаемого на педагога. Оно направлено на общие цели, качество передачи и получения профессионально и социально-значимой информации, формирования компетенций и др. С точки зрения реактивной модели взаимодействий педагога и обучаемого педагог передает знания, обучаемый принимает их, при этом оба являются пассивными агентами образовательной деятельности, недостаточно заинтересованными в конечном результате.

3. Процессуальная модель против эффектационной (конечной) модели. Процессуальная модель направлена на социальное и профессиональное самоопределение педагога и обучаемого, которое осуществляется на протяжении всей сознательной жизни человека. Процессы обучения и самообучения согласно процессуальной модели постоянны и действенны. Эффектационная модель предполагает, что все образовательные взаимодействия педагога и обучаемого могут в итоге суммироваться в случайном порядке с не вполне прогнозируемым конечным результатом [29, с. 98-99].

С точки зрения парадигм образования педагогики XXI века формирование личностной парадигмы происходит, как правило, на трех уровнях, которые образно представлены на рисунке 27.

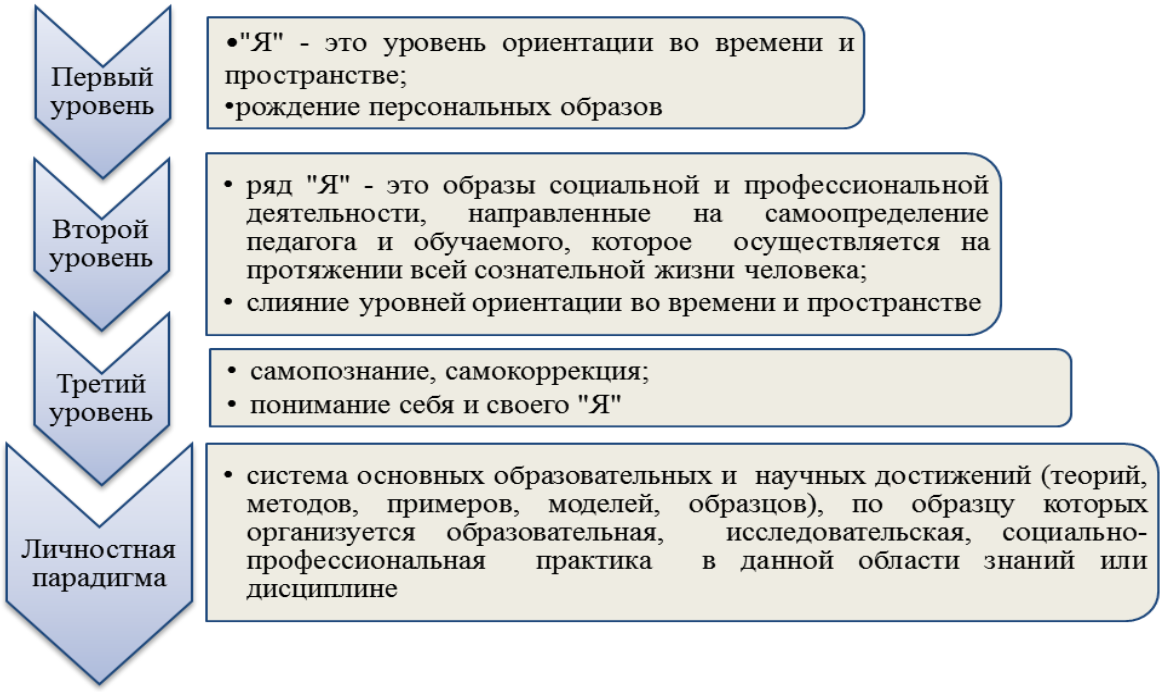


Рисунок 27. Структурно-логическая схема формирования личностной парадигмы педагога и обучаемого в образовательном пространстве

На рисунке структурно-логически и образно представлено уровневое формирование личностной парадигмы вообще, которую, как нам представляется, можно расширить для формирования личностной парадигмы педагога и обучаемого.

Первый уровень – это уровень проявления собственного «Я», который обеспечивает ориентацию во времени и пространстве, проявляется в постановке ближайших целей, формировании планов, выборе методов и средств. На этом же уровне происходит рождение персональных образов, и чем ярче эти образы, тем более значимо «Я» как педагога, так и обучаемого. Если на этом уровне будет достигнуто правильное доверительное общение педагога и обучаемого, то формирование личностных парадигм будет взаимно согласовано.

Второй уровень выстраивает ряд «Я» образов социальной и профессиональной деятельности, которые направлены на самоопределение педагога и обучаемого. Формирование личностной парадигмы на данном уровне осуществляется на

протяжении всей сознательной жизни человека путем трансформации под перемены личностного и социального пространства.

Первый и второй уровень обеспечивают слияние ориентации во времени и пространстве, а также поэтапное выполнение планов и достижение целей. На этом уровне уже более сложно достигать единение личностных парадигм педагога и обучаемого. «Я» образы уже практически сформировались, и их взаимодействие осложнено личными представлениями об образовательной деятельности.

Третий уровень обеспечивает развитие самопознания, понимание себя и своего «Я» во всех видах деятельности, в том числе и образовательной. На этом уровне для достижения результата с точки зрения взаимодействия формирующихся личностных парадигм необходима самокоррекция как педагога, так и обучаемого, так как на этом уровне завершено формирование личностной парадигмы.

Сформированная личностная парадигма, как педагога, так и обучаемого представляет собой устойчивую систему основных образовательных и научных достижений (теорий, методов, примеров, моделей, образцов), по образцу которых организуется образовательная, исследовательская, социально-профессиональная практика в данной области знаний или дисциплине. Таким образом, уже с первого уровня формирования личностной парадигмы необходимо достигать правильного доверительного общения педагога и обучаемого, чтобы формирование личностных парадигм в образовательной деятельности было взаимно согласовано.

Научный опыт АГГПУ им. В.М. Шукшина позволяет предложить вариант согласования личностных парадигм педагога и обучаемого путем создания в педагогическом взаимодействии совокупного субъекта обучения. Изучая опыт ученых (В.В. Краевский, Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, В.А. Сластенин, И.К. Шалаев и др.), исследующих особенности педагогической деятельности, мы выявили, что в процессе обучения педагог и обучаемый непрерывно меняются ролями, поэтому считаем, что с точки зрения педагогики XXI века совокупную деятельность сторон правильнее рассматривать как совокупный субъект обучения, когда педагог и обучаемый выступают как партнеры, стремящиеся к совместному постижению

истины или совместному достижению образовательных целей. Совокупный субъект обучения по отношению к внешней среде выступает как общественный субъект и потому обладает некоторыми усредненными, обобщенными характеристиками, формирование которых осуществляется как требованиями социума, так и внутренней структурой субъекта обучения [4, 104, 150, 223, 265].

Специфика образовательного процесса заключается во взаимодополняемости, взаимоосуществляемости двух явлений: развитие обучаемого предполагает постоянное саморазвитие педагога, которое и есть условие развития обучаемого.

Модель взаимодействия человека с внешней средой будем определять конкретной целью - исследование процессов профессионального образования. Представим модель образовательного процесса как распределенное взаимодействие: «внешняя среда» – «обучаемый» – «педагог» – «внешняя среда» (рис. 28).

Стрелки отображают информационные процессы связи моделируемых объектов между собой и с внешней средой. Рассматривая взаимодействие педагога и обучаемого как совокупного субъекта обучения в связи с внешней средой, можно выявить, по крайней мере, две функции: 1) восприятия знаний; 2) функцию передачи знаний, координации и управления процессами обучения [173].

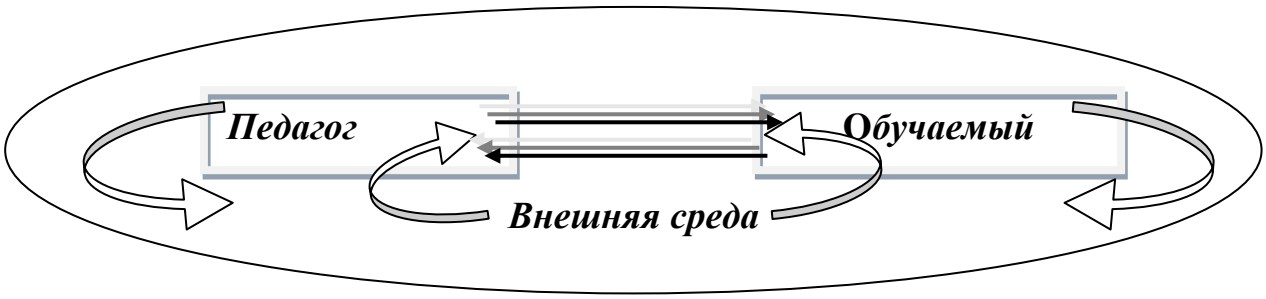


Рисунок 28. Модель взаимодействия обучаемого и педагога в образовательном процессе

Человек, выполняющий функцию передачи знаний и организации учебного процесса, называется обучающим, учителем, наставником, педагогом, тренером, тьютором и пр., человек же, осуществляющий функцию восприятия знаний, будет

называться учеником, студентом или обучаемым. Однако в различных вариантах взаимодействия человека с внешней средой образовательные функции как обучаемого, так и обучающего могут меняться, поэтому, с нашей точки зрения, оптимальным вариантом является восприятие обучающего и обучаемого как совокупного субъекта обучения.

Исходя из парадигмального подхода и на основе образовательных парадигм педагогики XXI века, личностные парадигмы обучаемого и педагога непрерывно изменяются. Педагог во многих ситуациях образовательного процесса адаптируется к внутреннему миру обучаемого, перенимает часть его видения мира и, возможно, знаний, т.е. функционально играет роль ученика. В этом случае ученик становится «учителем». Иначе говоря, в процессе обучения ученик и учитель непрерывно меняются ролями, поэтому в предложенной модели совокупную деятельность сторон правильнее рассматривать как совокупный субъект обучения [191]. Под внешней средой в рассматриваемой модели мы понимаем «ближайшее окружение» и педагога и обучаемого, приняв допущение, что воздействие более удаленных подсистем макромира, в конечном счете, трансформируется объектами микромира, находящимися в непосредственной связи с объектом исследования, через которые и осуществляется сенсорное общение человека как совокупного субъекта непрерывного образования со средой.

Внешний мир, включающий природную среду, общественные отношения, производственно-материальную сферу, социально-экономическую инфраструктуру, политику, науку, информационные и коммуникационные каналы и пр., обладает общим свойством – динамизмом структуры и процессов, которые непременно влияют на формирование личностных парадигм педагога и обучаемого. Взаимодействие внешней среды с субъектами образовательного процесса осуществляется через непрерывный обмен сведениями – данными, поступающими к человеку через сенсорные каналы. Однако если педагог и обучаемый выступают как единый субъект обучения, то его цели, задачи, планы, нацеленность на общий результат гарантируют взаимосогласованность личностных парадигм. «Взаимосвязь

и взаимодействие социальных психологических и нейрофизиологических процессов не может исследоваться в безличной форме. Личность есть обобщенно-конкретное выражение этого взаимодействия», – отмечает Б.Ф. Ломов [120, с. 36].

Инновационные парадигмы педагогики XXI века ставят в центр образовательной системы совместную целеопределенную деятельность обучаемого и педагога, образующих «совокупный субъект обучения», обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития в условиях образовательной среды и достижения целей общества, сформулированных в социальном заказе.

В субъект-субъектной системе обучения педагог и обучаемый мотивированы на достижение общей социальной цели: развитие личности социально-профессионального уровня, обеспечивающего эффективную конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Общие цели субъектов образовательного процесса неизбежно определяют и взаимоувязанные способы их достижения. Модель информационной взаимосвязи субъектов обучения и анализ процессов профессиональной рефлексии как движущей силы процессов образования и самообразования позволяют сделать вывод, что совместные, функциональные отношения педагога и обучаемого образуют совокупный субъект обучения. Педагог и обучаемый, образующие совокупный субъект обучения, несомненно, уникальны. Они характеризуются как общими чертами, присущими субъекту познания, деятельности, жизни, так и специфичными личностными свойствами, которые проявляются в условиях конкретных образовательных процессов. Однако независимо от возраста и социально-профессионального статуса лиц, взаимодействующих в образовательном процессе, совокупный субъект обучения по отношению к внешней среде выступает как общественный субъект и потому обладает некоторыми усредненными, обобщенными характеристиками, формирование которых осуществляется как требованиями социума, так и внутренней структурой субъекта обучения. Именно таким образом осуществляется переход от абсолютно уникальных, личностных систем самообразования к некоторому общему образовательному про-

странству, социум при этом осуществляет регламентацию образовательных процессов как в направлении целей, так и форм, методов, технологий [147, 286].

Современные научно-обоснованные парадигмы педагогики XXI века предполагают динамическое взаимодействие всех перечисленных выше механизмов, но степень влияния каждого из них на процессы развития человека и его социализации существенно различна как для возрастных этапов, так и для личностных, субъективных качеств человека. В свою очередь личностные парадигмы формируются под влиянием внешних факторов, определяющих социально-профессиональный статус субъекта образовательной деятельности. При этом взаимодействие педагога и обучаемого как совокупного субъекта обучения дает качественно более эффективные взаимодействия и соответственно более высокое качество образовательной деятельности. Таким образом, осуществляется непрерывная адаптация человека к условиям жизни, определяемым и формируемым обществом. Но и общество как совокупный продукт деятельности человека развивается и преобразуется в некотором наиболее целесообразном для человечества направлении, т.е. в процессе взаимообогащения общества и человека опытом и знаниями «совместной жизни» осуществляются процессы, называемые И.Р. Пригожиным и И. Стенгерс самоорганизацией [195].

На рисунке 29 представлен процесс взаимодействия уровней формирования личностной парадигмы для педагога и обучаемого в структуре перехода от предметных к метапредметным знаниям. Видно, что процессы формирования личностной парадигмы, а также ее влияния и ее значимости в образовательной деятельности имеют блочный, непрерывный цикл этапов, задач и событий. Исходя из этого, нам представляется правомерным вывод о том, что для реализации образовательных парадигм педагогики XXI века необходима взаимная согласованность личностных парадигм педагога и обучаемого. Такая согласованность или ее отсутствие скажутся на качестве образования.

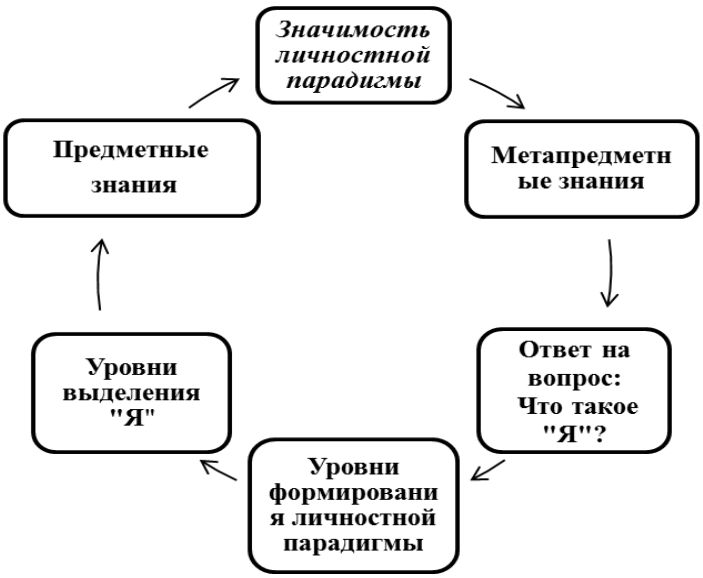


Рисунок 29. Взаимодействие уровней формирования личностной парадигмы для педагога и обучаемого в структуре перехода от предметных к метапредметным знаниям

Далее нам предстоит рассмотреть личностные парадигмы педагога и обучаемого в педагогике XXI века как основу обеспечения качества образования.

С этой точки зрения, учитывая глобализацию процессов в образовании, нам показалась значимой для решения данного вопроса универсальная система показателей деятельности (TPS), которая объединяет и развивает такие теории, как сбалансированная система показателей (Balanced Score-card, BSC), всеобщий менеджмент на основе качества (Total Quality Management, TQM), управление результативностью (Performance Management), управление компетенциями (Competence Management) [307].

Универсальная система показателей деятельности (TPS) – это систематический процесс непрерывного, последовательного и регулярного совершенствования, развития и обучения, который направлен на устойчивый рост результатов деятельности как сотрудников, так и организации. Совершенствование, развитие и обучение – это три базовые составляющие данной целостной теории менеджмента, которые вошли и в менеджмент образования. С точки зрения парадигмального

подхода, они тесно связаны друг с другом, между ними должен поддерживаться баланс. TPS = процесс непрерывного совершенствования + развития + обучения.

При этом такой баланс поддерживается должным качеством подбора, в первую очередь, педагогических кадров. Наиболее известны и применяются в оценке качества пять основных элементов TPS:

1. личная система сбалансированных показателей (PBSC);

2. организационная система сбалансированных показателей (OBSC);

3. всеобщий менеджмент на основе качества (Total Quality Management, TQM);

4. управление результативностью (Performance Management) и управление компетенциями (Competence Management);

5. цикл обучения Колба (Kolb's Learning Cycle) [309].

Данные элементы применимы для оценки качества реализации инновационных процессов развития образования. Парадигмальный подход в педагогике XXI века дает основные направления применения универсальной системы показателей деятельности (TPS) применительно к деятельности образовательных организаций.

Личная система сбалансированных показателей (PBSC) – это личное видение, миссия, ключевые роли и факторы успеха, цели, показатели результативности, целевые значения, самоуправление и саморазвитие. Данная система показателей в педагогическом менеджменте получила сокращенное название ЛССП. Оно подразумевает непрерывное совершенствование индивидуальных навыков и поведения, она акцентирует внимание на благополучии человека и его общественных достижениях. Здесь и далее понятие «личные цели (устремления)» будут объединять в себе личную миссию, видение и ключевые роли. Самоуправление, саморазвитие и самокоучинг лежат в основе ЛССП и относятся как к административному руководству, педагогам, так и к сотрудникам образовательной организации. ЛССП в общем виде может быть использована и при комплексной оценке результатов обучаемых [201].

Однако для успешности процессов самосовершенствования и для достижения личностно-индивидуальных целей необходимо максимальное развитие индивидуальных способностей и реализация индивидуально-личностных возможностей. Для решения данных задач и необходимо применение личной системы сбалансированных показателей. Эта система показателей – исходный и наиболее важный пункт процесса совершенствования, развития, обучения. ЛССП позволяет человеку совершенствовать свое поведение и создавать свое собственное будущее. ЛССП дает основы самоанализа, понимания своего внутреннего состояния, своих мотивов, базовых возможностей. При этом как педагог, так и обучаемый становятся более творчески активными, способности к самообучению возрастают у тех и других [78]. Постановка личных целей предполагает поиск человеком своих уникальных черт, а понимание человеком своей уникальности – ключ к его деятельности [34]. Это *первая из причин* важности и обязательности разработки ЛССП [308]. *Вторая причина,* по которой ЛССП особенно важна, – это то, что в результате верно найденного равновесия между личными целями и практической реализацией самообучения педагог и обучаемый достигают внутренней уверенности в своих силах, что, в свою очередь, сказывается на мотивации и готовности действовать для полной реализации намеченных целей, особенно если педагог и обучаемый выступают как единый субъект обучения [110]. *Третья причина* важности ЛССП в том, что, сформулировав ЛССП и соотнеся с ней самообучение, человек начинает лучше понимать самого себя и лучше контролировать свою деятельность и весь процесс развития и обучения [87]. *Четвертая причина* полезности ЛССП в том, что человек, планируя свою деятельность и соотнося ее с четкой системой показателей, не теряет время на попытки достигнуть результатов путем неких «косметических» подходов (без затрат на саморазвитие и самосовершенствование набором не систематизированных «знаний»). Сбалансированные показатели позволяют и педагогу, и обучаемому как единому субъекту обучения пересмотреть цели, задачи, принципы, нормы и ценности, сделав их доступными и для своего ближайшего окружения с целью получения поддержки при осуществлении

своих идей [144, 309]. *Пятая причина* ЛССП в том, что она акцентирует внимание на жизни, благополучии и поведении людей, что, несомненно, способствует взаимной согласованности личностных парадигм и достижения целей, направленных на повышение качества образования и достижения успехов в реализации образовательных парадигм в педагогике XXI века [110].

Следующий основной элемент универсальной системы показателей деятельности (TPS) – это организационная система сбалансированных показателей (OBSC). Для организованного, управляемого самосовершенствования в педагогике XXI века, исходя из возможностей использования организационной системы сбалансированных показателей (ОССП), предусмотрены следующие составляющие: организационная миссия – видение – базовые ценности – ключевые факторы успеха – цели – показатели результативности – целевые значения – действия по организационному совершенствованию [307].

Организационная миссия отражает уникальность выбранной обучаемым образовательной программы. Она обосновывает особенности выбора, базовые потребности, стратегические цели, конечные задачи и др. Если миссия выбрана и сформулирована верно, то обеспечивается единство действий как субъекта самообучения (обучаемого), так и субъектов организации и сопровождения данного процесса (педагогов). Организационная миссия и видение для организованного, управляемого самосовершенствования играют доминирующую роль при объединении потребностей обучаемого, возможностей образовательного пространства с управляющими воздействиями организаторов процесса самосовершенствования и самообучения. Они формируют в обучаемом устойчивую мотивацию к достижению поставленных целей, позволяя сосредоточить внимание на нужных видах деятельности, создавая устойчивую образовательную траекторию, ликвидируя действия, не приводящие к результатам. При отсутствии миссии и видения обучаемый выбирает образовательную траекторию, принимает решения о путях достижения образовательных целей, исходя из сиюминутной ситуации, а значит без гарантии достижения долгосрочного успеха. Однако, как организационная миссия,

так и видение – это сложные для формирования и обобщения составляющие организованного, управляемого самосовершенствования. Как правило, самостоятельно сформировать их для обучаемого не представляется возможным. Здесь и необходимы соответствующие управляющие воздействия.

Видение с точки зрения личностных парадигм должно содержать самые амбициозные мечты как педагога, так и обучаемого. Это их взгляд на желаемое и практически достижимое будущее. Это представления о путях достижения такого будущего. Видение показывает, чего стремится достичь личность в процессе управляемого и не управляемого самообучения, что важно для достижения целей, какие ключевые факторы способствуют успеху. Видение, в противоположность миссии, привязано ко времени. Правильно сформированное видение способно направлять индивидуальные цели и творческую активность, создавать благоприятные условия для значительных перемен, укреплять веру в достижении стратегических целей и, таким образом, открывать возможности достижения нового социально-профессионального статуса путем максимального проявления собственной энергии и возможностей образовательной среды [144].

Базовые ценности определяют, в первую очередь, как следует действовать для того, чтобы реализовать видение, они подобны руководящим принципам, определяющим последовательность образовательных действий. Если принципы, нормы, ценности личности не противоречат принципам, нормам, ценностям образовательной организации, в которой реализуются самообразовательные амбиции, то такая деятельность по самообучению и самосовершенствованию будет оптимальной.

Ключевые факторы успеха – это факторы, совершенство которых необходимо для достижения целей педагога и обучаемого как единого субъекта обучения, это факторы, наиболее значимые для успеха. Выявление данных факторов – это наиболее значимый стратегический вопрос и в его решении тоже необходима помощь организаторов образовательной деятельности и управляющие воздействия, способствующие его выявлению.

Цели представляют собой измеряемые результаты, которые обучаемый ожидает достичь в краткосрочный период для того, чтобы реализовать стратегическое (долгосрочное) видение. Цели формулируются, исходя из ключевых факторов успеха, и определяют этапы реализации факторов. Цели, как правило, на начальном этапе выражаются в вербальной форме, а на более поздних этапах они могут иметь количественные характеристики как показатели результативности. Каждый ключевой фактор успеха ведет к формулированию одной или нескольких целей. Эти стратегические перспективы формулируют часть причинно-следственной цепи, ведущей к выполнению конечной цели обучаемого и его наставников.

Показатели результативности – это меры результата, связанные с ключевыми факторами успеха и стратегическими целями. Они используются для оценки функционирования системы самообучения и ее конечных результатов. Эти показатели базируются на государственных требованиях и квалификационных характеристиках образовательных результатов и получаемых компетенциях. С другой стороны, они сами являются некими стандартами, с которыми сравниваются результаты самообучения. Они необходимы для реализации целей и, несомненно, формируются с помощью педагога, тьютора, наставника. Между показателями результативности существует взаимосвязь, позволяющая выстраивать четкий план действий и оказывать управляющее воздействие на процесс самообучения. Эти управляющие воздействия направлены на ликвидацию отклонений показателей обучения от установленных стандартов. Таким образом, показатели результативности позволяют сделать видение и цели измеримыми [229].

Целевые значения (численное значение показателей результативности) – это значение показателя результативности, которые требуется достичь, например, освоить данный материал до уровня компетенций, указанных в ФГОС. ОССП направлена на непрерывное совершенствование и контроль. Это, по меньшей мере, система показателей от общеорганизационных до индивидуальных планов (общие цели организации). В ОССП важны действия по организованному самосо-

вершенствованию (например, в профессиональном учебном заведении), которые должны обеспечивать наибольший вклад в создание факторов, определяющих успех.

Вышеперечисленная система показателей приемлема и действенна только для организованного самообучения, когда обучаемый достигает определенных результатов путем совместной деятельности с другими обучаемыми и под контролем и управлением педагогов, тьюторов, наставников и других субъектов обучения, выступающих при самообучении виде совокупного субъекта обучения, решающего общие задачи. Третий основной элемент универсальной системы показателей деятельности (TPS) – это всеобщий менеджмент на основе качества (Total Quality Management, TQM) - стиль жизни организации с непрерывным совершенствованием в центре [87].

Всеобщий менеджмент на основе качества (ВМОК) – это управление, обеспечивающее непрерывное совершенствование, которое занимает центральное место во всей образовательной деятельности. Определение проблем, поиск первопричин проблем, осуществление действий, проверка эффективности этих действий и оценка образовательных, воспитательных и бизнес-процессов образовательной организации выполняются в соответствии с разработанным планом, систематически и целенаправленно. Для ВМОК особое значение имеет мобилизация всех ресурсов образовательной организации с целью постоянного удовлетворения потребностей потребителей образовательных услуг. По своей сути ВМОК – это и философия, и набор руководящих принципов, следование которым помогает создать постоянно совершенствующуюся образовательную организацию на основе рационального использования цикла Деминга [203].

Цикл Деминга состоит из следующих этапов: планируйте (разрабатывайте план совершенствования); делайте (выполняйте этот план в небольшом масштабе); проверяйте (анализируйте результаты действий по совершенствованию) и воздействуйте (применяйте опробованные усовершенствования в полном объеме) [215].

В образовательной деятельности цикл обучения Деминга выглядит так: планирование – оценка результатов – самосовершенствование – развитие профессиональных компетенций. В обобщенном виде цикл обучения Деминга для деятельности педагога представлен на рисунке 30.

Рисунок 30. Цикл обучения Деминга для педагога

Цикл Деминга – это модель управления качеством и непрерывного улучшения процессов, а также циклически повторяющийся процесс принятия решения, используемый в управлении качеством, в нашем случае качеством обучения путем повышения эффективности управления взаимодействиями в системе обучения педагога с обучаемыми. С точки зрения педагогики XXI века применение цикла Деминга для улучшения качества образовательной деятельности со стороны преподавателя должно состоять из четырех циклов (этапов), которые циклически взаимосвязаны и взаимозависимы [53].

Первый этап – это планирование, который включает в себя обязательный анализ до начала деятельности (вводный контроль), выявление бытового или предшествующего пласта знаний обучаемых, проведение анализа проблем, потребностей, возможностей. Для этой работы во взаимодействии как единого субъекта обучения преподаватель должен привлечь обучаемого, мотивировать его на познание и самопознание. Далее составление плана или проекта дальнейшей деятельности, в котором должны быть определены следующие вопросы: что, когда, в какой очередности нужно делать. Часто преподаватели для этих целей использу-

ют обсуждение и структурирование занятий в рамках рабочей программы конкретных дисциплин.

Второй этап – это действие, который в цикле Деминга мы назвали «Делайте». Множественное число в названии этапа показывает, что работать согласно созданному на первом этапе плану или проекту необходимо совместно с обучаемыми, при этом стараясь не нарушать никаких условий, которые обговорены на первом этапе. Это собственно образовательный процесс, но направленный на непрерывное развитие единого субъекта обучения.

Третий этап – это проверка. Проверять рекомендует универсальная система показателей образовательной деятельности. Это процесс постоянного отслеживания промежуточных результатов. Это не только текущий контроль обучения, но субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучаемого, направленное на то, чтобы посмотреть на результат и понять, все ли получилось так, как было задумано, довольны ли обучаемый и преподаватель, все ли составляющие учебной деятельности работают на результат, достаточно ли материальное и материализованное обеспечение образовательной деятельности. Также нужно проанализировать, как шел сам образовательный процесс, чтобы в следующем цикле поменять что-то к лучшему.

Четвертый этап – это воздействие педагога на обучаемого. «Воздействуйте» – рекомендует данная система обеспечения качества. Это не означает доминирование над обучаемым, но поскольку в образовательной деятельности всегда присутствует некая ведущая роль преподавателя, то он и должен быть инициатором и контролером всех взаимодействий в образовании.

Преподаватель, воздействуя на обучаемого, должен использовать то, что наработано или менять – корректировать совместную с обучаемым деятельность. Если все получилось, то все равно для большей эффективности необходимо применить новые наработки, сделать процесс стабильным и пытаться улучшить. Если нет, то вернуться к первому этапу и повторить все сначала, но уже с работой над ошибками.

Не только преподавателю, но и обучаемому необходим цикл обучения Деминга, который в обобщенном виде для деятельности обучаемого, представлен на рисунке 31.

Рисунок 31. Цикл обучения Деминга для обучаемого

Для обучаемого также необходимы четыре этапа применения цикла Деминга в обучении, направленном на максимальную эффективность, соответствующее требованиям качества и поэтапному формированию необходимых компетенций.

На первом этапе обучаемому предлагается сразу включаться в процесс деятельности, действовать совместно с преподавателем, не откладывая «на потом» начало процесса освоения как во вновь вводимых дисциплинах, так и в продолжающихся на новом временном отрезке (например, в новом семестре у студентов, или новой четверти у школьников), разработав совместно с преподавателем или самостоятельно и, согласовав с преподавателем, сразу же приступив к реализации.

На втором этапе необходимо постоянно и непрерывно оценивать свои действия, проверять, что получилось, все ли соответствует плану и ожиданиям, собственным и предлагаемым преподавателями. Самоанализ, самооценка, рефлексия – эти педагогически обоснованные действия необходимы как обучаемому, так и направляющему его педагогу.

На третьем этапе необходимо продумывать все свои образовательные и самообразовательные действия, понять, все ли делается четко по плану, проверить, что получилось. Этот этап направляет к цикличности всех образовательных действий и постоянности процесса познания.

Четвертый этап направляет к необходимости постоянно принимать решения, выявляя ошибки и слабые места. Осмысливая, что и где дает сбои в получении должного результата, исправить ошибки, а если необходимо, то изменить требования к себе и даже сам процесс образовательной деятельности. Данный этап требует, чтобы принятие решений было направлено на повторение всего цикла, но уже опираясь на полученные знания о ходе и результатах [53].

Четвертый, основной элемент универсальной системы показателей деятельности (TPS) – это управление результативностью (Performance Management) и управление компетенциями (Competence Management), которые поддерживают процесс непрерывного развития как педагога, так и обучаемого в образовательной организации. Цель управления результативностью и управления компетенциями (УРУК) – это непрерывное достижение высокой производительности, максимальной мотивации, поэтапного и планомерного развития всех участников образовательной деятельности [298].

Подходы УРУК сосредоточены на максимальном развитии и самосовершенствовании единого субъекта обучения и определяют способы оптимального приложения их потенциала для достижения целей, как образовательной организации, так и участников образовательного процесса. УРУК направлено на развитие способностей, нужных для выполнения всех видов образовательной деятельности.

УРУК позволяет накапливать знания, приобретать умения, опыт, навыки, формируют систему отношений, норм, ценностей, взглядов и принципов (компетенций), которые направлены на профессиональное выполнение работы. Цикл развития и здесь находится в центре внимания и состоит из следующих этапов: планирование результатов, коучинг, оценка результатов (аттестация) и развитие способностей, нужных для выполнения работы (профессиональных компетенций) [299]. Управление результативностью и управление компетенциями – это постоянное развитие способностей, нужных для познавательной и саморазвивающей деятельности. В процессе реализации образовательных парадигм педагогики XXI века управление результативностью и управление компетенциями – это основа

взаимного согласования личностных парадигм педагога и обучаемого и достижения высокого качества и максимальной эффективности образовательной деятельности.

Пятый основной элемент универсальной системы показателей деятельности (TPS) – это процесс интуитивного обучения или обучения на практике, получивший название цикла обучения Колба (Kolb's Learning Cycle). Цикл Колба – это модель обучения, которая основана на принципе поэтапного формирования умственных действий обучаемого. Принципиальное отличие этой модели заключается в том, что она разработана именно для обучения взрослых людей, которые уже имеют личный опыт в изучении объектов и при этом обладают более устойчивой и выраженной мотивацией к обучению [54].

Базовые элементы: совершенствование (движение вперед) – развитие – обучение – самообучение. Область пересечения базовых элементов – это знания. При этом знание в цикле Колба – это функция от информации – культуры – навыков. Информация – это «явные знания», данные, получаемые в соответствии с определенными запросами. Культура – это совокупность норм, ценностей, взглядов, принципов и отношений, которые определяют поведение и действия. Навыки – это совокупность способностей, умений и индивидуального опыта, определяющие возможность делать, знать, понимать. Культура и навыки – это «неявные знания». «Явное знание» не зависит от индивида. Оно теоретическое, заложенное в технические системы, организационные процессы, управленческую информацию, базируется на алгоритмах, теориях, системах математических расчетов и др. «Неявные знания» зависят от конкретного человека, они хранятся в его памяти, в их основе лежит предшествующий опыт, они зависят от многих факторов, порой трудно-объяснимых, таких как интуиция [310].

Цикл обучения Колба с учетом базовых элементов и основных этапов представлен на рисунке 32.

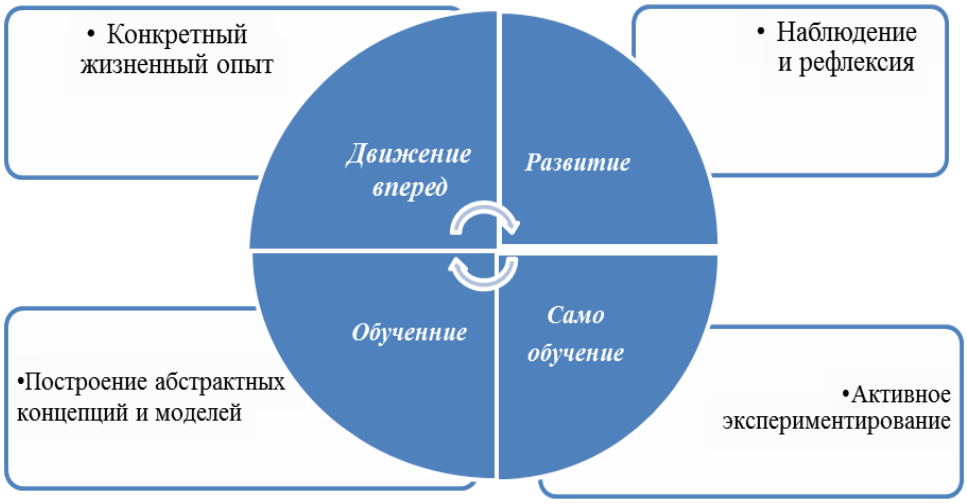


Рисунок 32. Применение цикла обучения Колба в педагогике XXI века для обеспечения качества обучения

На циклической матрице, представленной на рисунке 24, показаны связи всех элементов с центральной идеей цикла обучения Колба. Модель обучения должна быть основана на принципе поэтапного формирования умственных действий обучаемого. Роль педагога в данной системе, как и во многих инновационных образовательных технологиях педагогики XXI века, является направляющей, организующей, контролирующей. Все процессы необходимо проводить в режиме сотрудничества обучаемого и обучающего как совокупного субъекта обучения.

Этап конкретного жизненного опыта предполагает наличие у педагога профессионального опыта, подтвержденного применением на практике в конкретной предметной области, изучение которой предстоит обучаемому. При этом у обучаемого, как правило, также имеется некий личный опыт на бытовом, житейском, начальном и среднем профессиональном уровне. Педагогу необходимо учитывать этот опыт и на нем строить процесс образовательных взаимодействий. Этот опыт помогает обеспечить планирование процесса совершенствования обучаемого и косвенно процесса совершенствования педагога. Поясним позицию по термину «совершенствование», который рассматриваем как процесс, направленный на постоянное улучшение как личности, так и сферы ее познания, и себя и пред-

мета изучения, совершенствование – это всегда движение вперед, а также непрерывный процесс, который позволяет улучшить определенные характеристики и параметры процесса обучения и накопления большего опыта в конкретной дисциплине или образовательной области. Процесс совершенствования всегда связан с самосовершенствованием как возможностью развития наилучших человеческих качеств. Это сила воли, гибкость ума, самообладание, высокий уровень интеллекта, дисциплинированность, в то же время – избавление от вредных привычек: слабоволия, гнева, отрицательных эмоций, меланхолии.

Этап наблюдения и рефлексии предполагает обдумывание и анализ всего, что имеется как у педагога, так и обучаемого, а также систематизацию для получения необходимых компетенций. При этом наблюдение заключается в целенаправленном и организованном восприятии и регистрации поведения изучаемого объекта, каковым является, в нашем случае, образовательный процесс. Наблюдение в условиях обучения – это еще и постоянное наблюдение субъектов образовательного процесса за деятельностью друг друга. Процесс субъект-субъектного наблюдения не будет эффективным, если он не будет дополнен рефлексией (*позднелат.* reflexio «обращение назад»), которая обеспечивает обращение внимания каждого субъекта образовательной деятельности на самого себя и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление [124].

Процессы наблюдения и рефлексии, которые в цикле обучения Колба еще имеют название мыслительные наблюдения, всегда и неизменно связаны с процессами развития личности. При этом развитие выступает как движение и изменение, и в образовательной деятельности, и в педагоге, и в обучаемом, которые связаны с переходом от одного качества, состояния к другому, от старого к новому. Процессы развития очень тесно связаны с процессами саморазвития. Саморазвитие субъектов образовательной деятельности – это длительный процесс, требующий терпения, времени и усилий.

Следующий этап связан с построением абстрактных концепций и моделей, абстрактной концептуализацией. На данном этапе происходит обобщение полученной информации, трансформация имеющегося и накопленного опыта, генерация неких идей, выстраивание взаимосвязей и взаимодействий педагога и обучаемого, исследование и проверка на опыте закономерностей по изучаемой тематике, другими словами, осуществляется процесс обучения как непрерывной трансформации личности. Это циклический и кумулятивный процесс актуализации знаний, добавление новой информации к существующей с целью изменения поведения. Обучение создает основу для непрерывного обновления знаний, умений, навыков, опыта деятельности и формирования компетенций, что является эффективным благодаря повторению на практике.

Обучение неразрывно связано с самообучением, но в цикле обучения Колба самообучение вынесено в отдельный этап, который назван активное экспериментирование. Активное экспериментирование – это завершающий этап данного цикла, в ходе которого проверяются на практике модели и концепции, теория и практика в данной предметной области, эффективность и практичность обретенных компетенций и др. Абстрактное экспериментирование невозможно без самообучения, так как собственный практический опыт можно проверить только личным его воспроизведением на практике.

Точкой отсчета в цикле сочетания обучения и самообучения для достижения индивидуальных целей является обучение на опыте, а его этапами можно считать:

- ✓ приобретение и совершенствование практического опыта (получение опыта из первых рук);
- ✓ обращение к опыту, размышление над результатами (наблюдение, рефлексирование, оценивание);
- ✓ экспериментальная проверка полученного знания, приобретение нового опыта (эксперимент, принятие решения);

✓ подведение итогов, преобразование полученных знаний, развитие способностей к принятию решения (обдумывание, формулирование выводов).

Данный цикл, необходимый в обучении и самообучении, представлен на рисунке 33.

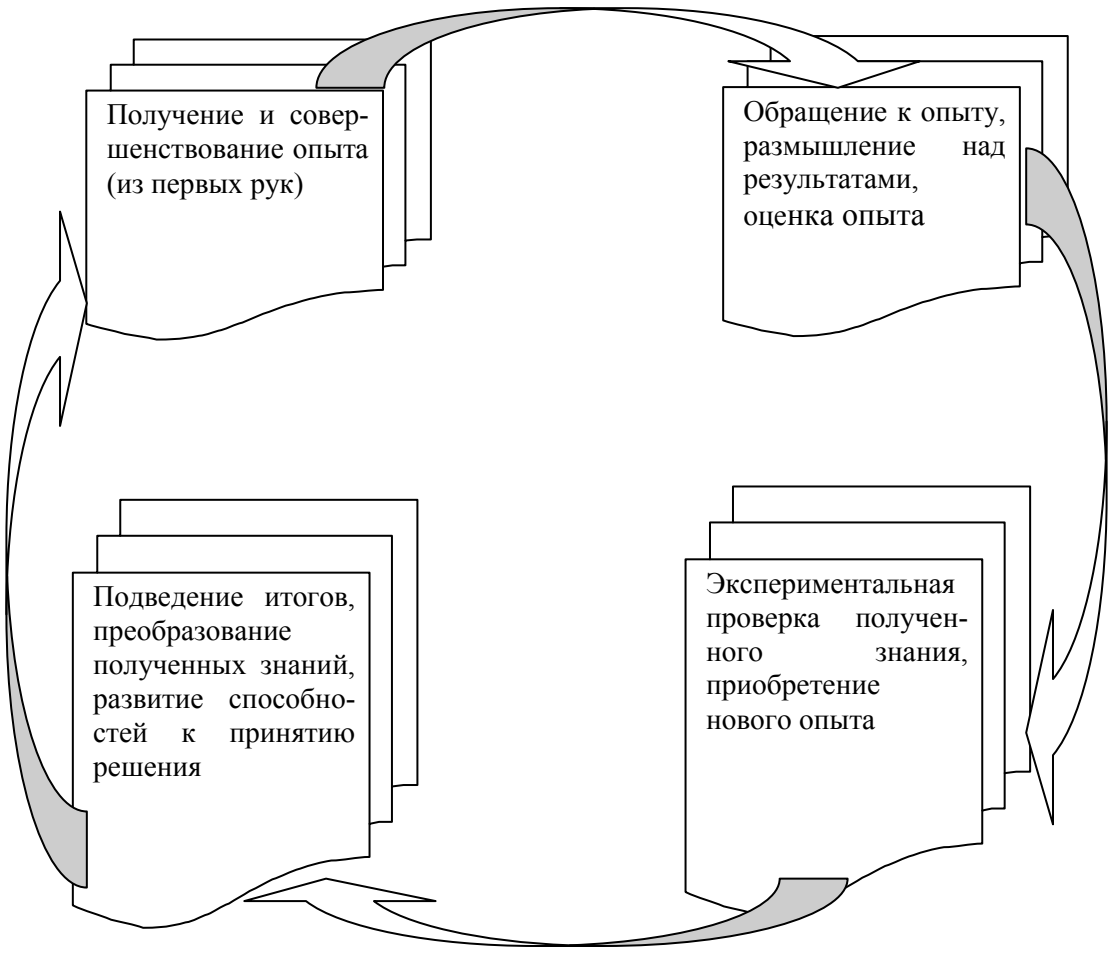


Рисунок 33. Основные этапы обучения и самообучения

Самообучение – это активный и непрерывный процесс, которым необходимо руководить. Предпочтительнее в существующих системах сочетание самообучения с обучением в индивидуальном и групповом (коллективном) режиме. Самообучение, как и обучение – это реализация таких процессов, как:

1. Извлечение знаний, то есть необходимость иметь дело с интеллектуальными моделями, которые образованы в памяти из накопленных на предшествующих этапах обучения образами, предположениями, историями, теориями и др.

2. Совершенствование личности путем развития способностей достигать результаты и контролировать принципы, на которых основано достижение результатов.

3. Развитие возможностей использования системного мышления как применения в теории и практике совокупности методов, средств и приемов, направленных на исследование и реализацию поставленных личностью задач.

4. Реализации некой сверх задачи (мечты), практического поэтапного достижения некой главной цели, поставленной личностью на данном этапе обучения.

5. Организация и управление всем комплексом приобретения знаний, достижения умений, развития навыков и освоения опыта деятельности.

Для реализации данных процессов при самообразовании для достижения главной цели по выполнению новой социально-профессиональной роли и повышению социально-профессионального статуса необходимо отказаться от традиционного стиля мышления, развивать свои собственные навыки и быть готовым к переменам, накапливать и совершенствовать как теоретический, так и практический опыт. Эти этапы должны обеспечивать следующее: умение действовать – оценивание действия – способность думать – возможность принимать решения. При организации самообучения значимыми становятся взаимообусловленные и взаимодополняющие друг друга четыре процесса: планировать – делать – проверять – воздействовать.

Основные составляющие процесса планирования, реализуемого в виде разработки плана по совершенствованию это: определение проблемы – формулирование ключевых факторов успеха на основе собственного видения целей, которые необходимо достичь – формулирование целей – определение показателей результативности (получить диплом, занять новую должность, изменить профессиональный уровень и т.д.).

Процесс, обозначенный как «делать», в реальной практике самообразования – это реализация плана совершенствования в том объеме, который уже после пер-

вого этапа планирования очевиден и понятен обучаемому. Этот процесс может состоять из следующих составляющих: сбор данных – определение структуры реализации целей (самостоятельно, в группе, в учебном заведении, под руководством наставника; тьютора, с привлечением дистанционных или других источников информации и др.); собственно обучение (все виды как индивидуального, так и группового, выбранные личностью).

Следующий процесс, условно названный «проверять», позволяет проверить правильность реализации как первого, так и второго процессов. Он должен на практике оценить процессы разработки и первичной реализации плана, обеспечить некую самооценку и проверку, дать достаточно полный ответ на вопрос: Чему я обучился? Однако предлагаемая структура будет бессмысленной без процесса воздействия, предполагающего, с одной стороны, внесение изменений в разработанные планы, с другой стороны, реализацию плана совершенствования, прошедшего проверку с учетом внесенных в него изменений. Для этого необходимо, как минимум, документирование процедур, устойчивое поэтапное освоение опыта и многократное повторение всего цикла. Такое пристальное внимание к личности – это неотъемлемая часть универсальной системы показателей деятельности. Цель этого подхода состоит в достижении максимального уровня ответственности преподавателей и студентов, а также в поощрении индивидуального обучения, группового обучения и развития творческих способностей (креативности).

Приведенные выше рассуждения означают, что если личностные парадигмы и педагога, и обучаемого принимаются во внимание, то он будет работать и мыслить в соответствии с принятыми целями образовательной организации. Этот подход также способствует формированию мотивации, творческого мышления, получению удовольствия от обучения и увлеченности познавательной деятельностью, возрастанию ответственности, появлению вдохновения и энтузиазма. Руководствуясь этими принципами теории TPS, можно создать устойчивую, конкурентоспособную и эффективную образовательную организацию [229].

Использовать универсальную систему показателей деятельности означает управлять и принимать решения, основываясь на фактах и цифрах, связанных с реализацией видения. Применение этой теории эффективно только в том случае, когда оно основано на стратегическом процессе развития, в котором видение и миссия, ключевые факторы успеха, показатели результативности, процессы обучения и планирования как личности, так и образовательной организации дополняют друг друга. Все вместе они способствуют реализации непрерывного совершенствования на всех уровнях организации и развитию человеческого потенциала сотрудников [124].

Применение вышеописанной системы оценки качества, с точки зрения реализуемости парадигм образования в педагогике XXI века, и будет предметом нашего дальнейшего рассмотрения, в частности, по такой теме, как «Система гарантии качества профессорско-преподавательского состава современного университета» – многолетнего исследования группы авторов под руководством профессора Л.А. Мокрецовой [141, 148].

В настоящее время все большее внимание политиков, ученых, общественности привлекает проблема качества высшего образования. Это обусловлено, во-первых, мировыми тенденциями развития образования (информатизация, глобализация, интеграция), актуализацией данной проблемы документами Болонского соглашения. Во-вторых, интеграцией России в общее европейское образовательное пространство, в рамках которого необходима унификация процессов и гарантий качества предоставляемых образовательных услуг. В-третьих, модернизацией российского образования, направленной на повышение качества образования. Во многих вузах, в том числе в АГГПУ им. В.М. Шукшина, создана и внедряется система менеджмента качества (СМК), разработанная и внедряемая в соответствии со стандартами и директивами Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании (ENQA), Европейского фонда менеджмента качества (EFQM), по модели делового совершенствования и стандартов серии ISO 9000-2001. В-четвертых, требованиями рыночной экономики, усиливающими связь ву-

зов с бизнес-сообществом, заинтересованном в повышении качества подготовки выпускников вузов.

Качество высшего образования – это сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам). Сегодня большое значение придается системе внутренней гарантии качества, смещение акцентов с внешней экспертизы на внутреннюю. Внешняя экспертиза – это цифры, факты, показатели, т.е. «отметка», выставленная за соответствие подготовки специалистов стандартам, нормам, в то время как внутренняя экспертиза – это глубокий анализ, выявление проблемных зон, прогнозирование развития образовательной системы, «оценка».

В документе «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве» к стандартам внутренней гарантии качества высших учебных заведений относятся: определение единой внутривузовской политики и процедуры гарантии качества; утверждение, мониторинг и периодическая оценка программ и квалификаций; оценка уровня знаний студентов; гарантия качества и компетентности преподавательского состава; образовательные ресурсы и система поддержки студентов; система информирования [229]. Главную роль в обеспечении гарантии качества образования играет квалификация, компетентность и личностные характеристики профессорско-преподавательского состава (таблица 6).

Оценка кадрового обеспечения подготовки выпускников – это одно из условий, определяющих качество образования, которой уделяется большое внимание при внешней экспертизе. Одним из показателей государственной аккредитации вуза является квалификация педагогических работников, при этом оцениваются: процент профессорско-преподавательского состава (ППС) с учеными степенями и учеными званиями; процент докторов наук и профессоров; процент профессорско-преподавательского состава, работающего в вузе на штатной основе, среднегодовое число защит диссертаций на 100 человек научно-педагогического персо-

нала за 5 лет. Последнее время учитываются еще два показателя: организация повышения квалификации ППС и оценка кадрового обеспечения по блокам дисциплин и по дисциплине, в целом.

Таблица 6

Гарантии качества профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава («Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве»)

Стандарт	**Директивы**
учебные заведения должны разработать методы для определения достаточной компетенции и квалификации работников, вовлеченных в учебный процесс. Данные методы должны быть доступны для внешней проверки, а также упомянуты в отчетах	- преподаватели являются главным ресурсом учебного процесса, доступного большинству студентов; - преподаватели должны обладать полным знанием и пониманием преподаваемого предмета, иметь необходимые умения и опыт для эффективной передачи знаний студентам в рамках учебного контекста, а также иметь обратную связь с обучаемыми; - учебные заведения должны гарантировать, что пополнение штата сотрудников и процедуры назначения включают способы гарантирования, что новые сотрудники обладают хотя бы минимально достаточным уровнем компетенции; - преподавательскому составу должны предоставляться возможности повышения профессиональной квалификации и должно поощряться их самосовершенствование; - учебные заведения должны предоставлять преподавателям с недостаточным уровнем компетенции возможности развивать умения до приемлемого уровня и обладать средствами лишения таких преподавателей права на преподавание, если преподаватель продолжает демонстрировать недостаточный уровень компетенции

Использование при внешней экспертизе данных показателей гарантирует повышение качества ППС. Однако применение этих показателей для внутренней оценки явно недостаточно. В процессе учебно-педагогической работы преподаватель по-разному может относиться к своим обязанностям, различным образом выполнять свою работу (формально или творчески, неэффективно или успешно в научно-практическом отношении, без учета социально-психологических и педагогических факторов, или ориентируясь на развитие способностей студентов). Поэтому качество профессорско-преподавательского корпуса проявляется не только в его составе (количественных показателях), но и в процессе его работы, в

динамике развития, повышении квалификации, социальной сбалансированности педагогических коллективов (возраст, опыт работы и пр.), социально-психологических отношениях преподавателей (качественных показателях).

Гарантии качества ППС – это определенные механизмы, к которым можно отнести планирование; создание кадрового резерва ППС; конкурсные выборы; определение заработной платы и льгот; обучение, повышение квалификации ППС; оценка профессиональной компетентности ППС (рис. 34).

Рассмотрим основные базовые составляющие оценки качества образования, принятые в АГГПУ им. В.М. Шукшина.

1. Планирование: оценка наличных кадровых ресурсов, оценка будущих потребностей.

Планирование кадровых ресурсов в вузе логично начинать с оценки их наличия, которую проводят на нескольких уровнях: кафедры, факультета, вуза, в целом. Показателями такого оценивания являются количество преподавателей, обеспечивающих подготовку специалистов по направлению (необходимость и достаточность), их базовое образование, соответствие базового образования преподаваемой дисциплине, квалификация (научная степень, звание), возрастной состав преподавателей, стаж педагогической работы в целом и в данном вузе, соотношение штатных и нештатных преподавателей, оценка текучести кадров.

На основе анализа данных показателей и осуществляется оценка наличия кадровых ресурсов в вузе. Следующим этапом планирования является прогнозирование численности персонала для реализации краткосрочных и перспективных целей. При обозначении целей учреждения высшего образования и стратегии его развития необходимо определить потребности в кадрах высшей квалификации. Так, если вуз ориентирован на функционирование, потребности в кадровых ресурсах не будет, а вот если целью деятельности является развитие, открытие новых специальностей на основе мониторинга потребностей региона в тех или иных специалистах, то кадровые потребности увеличатся, и необходимо выстраивать программу удовлетворения этих потребностей. Необходимо также учитывать

объективные факторы, которые оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на планирование – старение педагогических кадров, неудовлетворенная потребность в кадрах высшей квалификации (докторах наук), недостаточно эффективная работа по привлечению молодых талантливых кадров, снижение у преподавателей интереса к научной работе.

Информация, полученная при оценке наличных кадровых ресурсов вуза и анализе содержания работы ППС, является основой корректирующих действий для нормирования, разработки локальных документов – должностных инструкций, положений («О конкурсном отборе на замещение вакантных должностей», «О методах проверки компетентности ППС по преподаваемым дисциплинам с учетом проведения тестирования, мнения студентов и результатов аттестаций», «О переводе на должность научных сотрудников для подготовки докторских диссертаций», «Об экспертизе научной и учебно-методической деятельности преподавателей вуза, претендующих на присвоение ученых званий профессора по кафедре, доцента по кафедре» и др.)

2. Создание кадрового резерва.

Кадровый резерв вуза составляют талантливые студенты, показавшие отличные знания, высокий уровень профессиональной компетентности, организаторские способности и активно участвующие в НИРС; аспиранты; профессионалы-практики в соответствующей отрасли, специалисты с высокой квалификации из других регионов. Создание кадрового резерва позволяет учебному заведению гарантировать, что пополнение штата сотрудников и процедуры назначения обеспечивают вуз новыми сотрудниками, которые обладают хотя бы минимально достаточным уровнем компетенции.

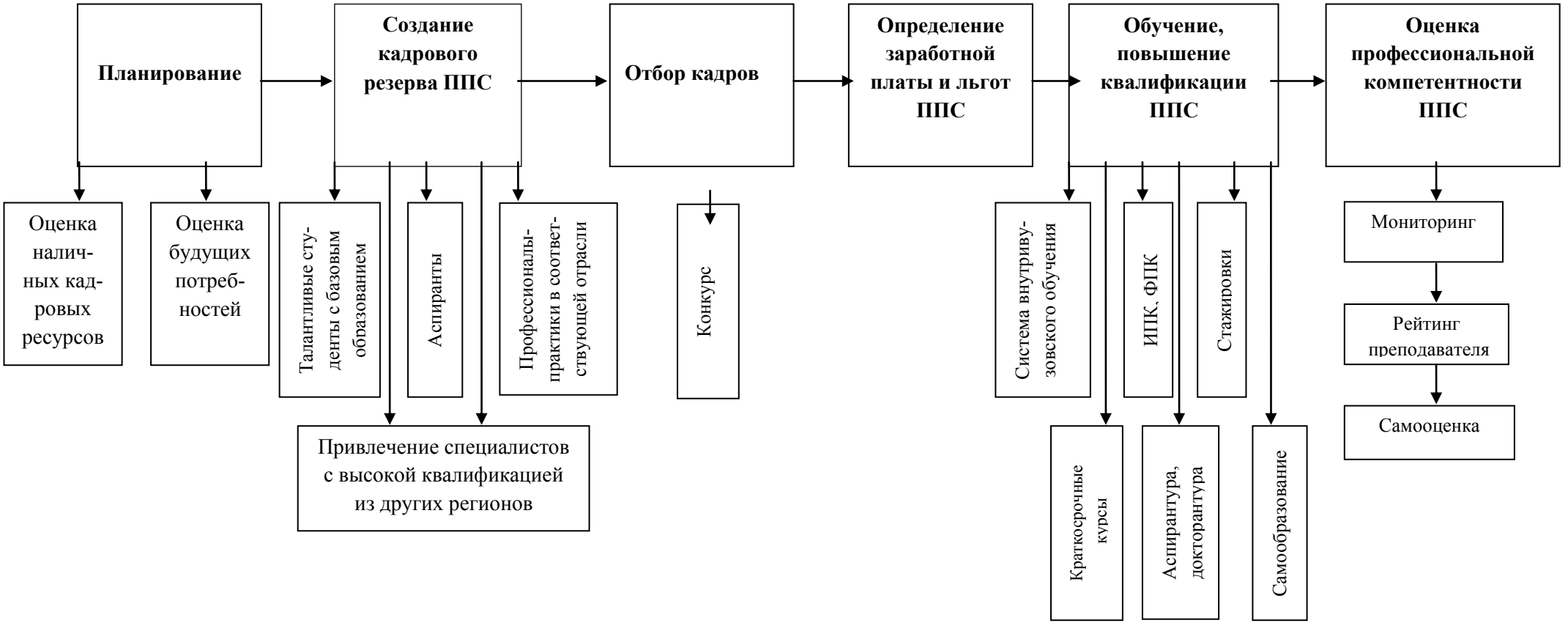


Рисунок 34. Механизм гарантии качества ППС университета

3. Отбор кадров.

Трудовые отношения профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений традиционно регулируются как специальными правовыми нормами (конкурсного избрания на соответствующую должность), так и общими нормами трудового законодательства (заключение трудового договора). Применительно к конкурсному порядку установления трудовых правоотношений главное решающее значение придается не тем элементам общего порядка, которые существуют при обычных условиях возникновения трудовых правоотношений,а элементам, присущим только конкурсу. Это обязательные квалификационные требования к участникам конкурса, строгое соблюдение процедуры конкурса, обеспечивающее максимальную степень ознакомления членов ученого совета с материалами конкурса по каждому участнику, и, наконец, решение ученого совета вуза (факультета) об избрании одного из нескольких участников конкурса. Целью конкурса является отбор на должности профессорско-преподавательского состава вузов наиболее квалифицированных лиц, имеющих глубокие профессиональные знания и научные достижения в соответствующих отраслях науки, обладающих творческим и научным потенциалом, высокими интеллектуальными и нравственными качествами, способных подготовить специалистов на уровне современных требований. Конкурс основан на выборе лучшего претендента для замещения преподавательской должности, когда право выбора предоставлено наиболее авторитетному в вузе выборному представительному органу – ученому совету вуза (факультета), который на своем заседании в установленном порядке тайным голосованием избирает преподавателя на соответствующую преподавательскую должность. Таким образом, конкурс – это особый порядок отбора кадров, отражающий повышенные требования к лицам, как состоящим в трудовых отношениях, так и претендующим на замещение определенных должностей.

Безусловно, конкурс обладает определенными преимуществами перед обычным порядком приема на работу. Проведению конкурса предшествует объявление о нем в периодической печати, и это, как и обсуждение претендентов на

заседании кафедры, а затем на заседании ученого совета вуза (факультета) позволяет придать конкурсу характер гласности и открытости. Кроме того, право выбора принадлежит не единолично руководителю, а коллегиальному органу – ученому совету, что в значительной мере демократизирует порядок замещения должностей. Однако реальная вузовская жизнь знает немало примеров, когда конкурсы на замещение вакантных должностей объявляются под определенных кандидатов, прием которых на работу заранее предрешен. Отсюда следует, что вся процедура конкурсного отбора проводится в таких случаях формально, нередко не на альтернативной основе и не достигает тех целей, ради которых конкурсы проводятся.

4. Определение заработной платы и льгот.

Труд преподавателя высшей школы можно характеризовать как труд высокой сложности, который сочетает в себе преподавательскую, научную, воспитательную и организационную функции. Изменения, которые произошли в технике и технологии обучения, не могли не сказаться и на изменениях в характере и содержании труда преподавателей вузов, а, следовательно, изменились мотивы и стимулы преподавательского труда. Вуз не может набрать и удержать специалистов высшей квалификации, гарантировать качество их работы, если не выплачивается вознаграждение по конкурентоспособным ставкам и отсутствует шкала оплаты, стимулирующая ППС к работе в данном месте. Трудно переоценить механизмы личного стимулирования преподавателя. Спектр такого стимулирования достаточно широк, оно может носить не только материальный, но и моральный, психологический характер. Хорошо продуманная система стимулирования играет одну из центральных ролей во внутривузовской культуре, ибо она непосредственно связана с процессом подготовки специалистов, с качеством его осуществления. Безусловно, новая система финансирования профессионального образования (нормативное подушевое финансирование, внутривузовское распределение оплаты труда) направлена на повышение качества деятельности профессорско-преподавательского состава вуза, на результат.

5. Обучение, повышение квалификации.

Администрация вуза должна проводить программы систематического обучения, повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, помогая полному раскрытию профессиональных возможностей, творческой самореализации каждого преподавателя, а профессорско-преподавательский состав университета должен иметь возможность проходить плановые повышения квалификации, долгосрочные научные стажировки, в том числе и за рубежом. Надо отметить, что требование обязательного прохождения квалификации один раз в пять лет давно уже устарело. Быстроменяющееся информационное общество предъявляет очень высокие требования к своевременности, достаточности и качественности информации, необходимой современному преподавателю высшей школы. Высокое педагогическое мастерство ППС обеспечивается знанием дидактики высшей школы, педагогической психологии, владением современными технологиями трансляции дисциплин для студентов, а это возможно лишь при постоянном, непрерывном повышении квалификации.

Формы обучения и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава разнообразны. Это внутривузовское обучение (методологические, кафедральные семинары, «Школа молодого преподавателя»); обучение в аспирантуре, докторантуре; трех-, шестимесячные стажировки на кафедрах ведущих вузов; краткосрочные курсы повышения квалификации в ИПК и на ФПК. Важно также создать условия для самообразования, профессионального становления преподавателя как профессионала. В каждом вузе создана своя система, главное, чтобы она была связана с конечным результатом – качеством подготовки выпускника. Например, в АГГПУ им. В.М. Шукшина преподаватели в течение пяти лет проходят повышение квалификации два-три раза, после чего проводятся семинары, круглые столы по обмену информацией, обсуждению спорных вопросов; отчеты о том, что получили нового, что будет применяться в преподавательской деятельности, сроки внедрения; открытые лекции, практические занятия с их последующим анализом. Это способствует созданию своей си-

стемы внутривузовского обучения, особенно молодых специалистов, что, безусловно, положительно влияет на повышение качества ППС. Таким образом, вуз предоставляет преподавателям с недостаточным уровнем компетенций возможности для профессионального роста. Не менее актуальной задачей является ведение широкой разъяснительной работы среди вузовских преподавателей о необходимости внедрения процедур обеспечения качества. Важнейшей гарантией качества ППС является вузовская наука, резервы которой еще не используются в достаточной мере.

6. Оценка профессиональной компетентности ППС.

Оценка профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава – одна из труднейших задач, а без оценки гарантировать качество образования невозможно. Профессиональную компетентность преподавателя мы понимаем, как комплекс сформированных в процессе образования и в результате накопленного практического опыта возможностей эффективного поведения в профессиональной деятельности. Эти возможности определяются комплексом знаний, навыками и умениями, пониманием ситуаций и проблем, жизненной позицией, структурой ценностей, мотивацией поведения, готовностью к профессиональной деятельности, профессиональной мобильностью.

Целью внутренней оценки качества ППС должно стать стимулирование роста профессиональной компетентности, творчества, при этом необходимо обратить внимание на такие показатели, как количество лет читаемой дисциплины; индивидуальное продвижение каждого преподавателя, профессиональный рост, наличие у штатных преподавателей практического опыта работы (и это очень важно, так как многие преподаватели рассказывают о том, чего никогда на видели, не знают «изнутри»); количество дисциплин, закрепленных за одним преподавателем; качество проводимых преподавателем занятий.

Изменения социокультурных условий, внедрение в российское образовательное пространство новой модели обусловили выделение новых показателей гарантии качества ППС. Безусловно, такими показателями должны стать вовле-

ченность преподавателя в научные исследования, грантовую деятельность; академическая мобильность преподавателей, которая рассматривается не только с позиции ведения образовательной деятельности в разных вузах, в том числе и зарубежных, но и возможности перехода в бизнес-сектор и возвращении обратно.

Средства оценки профессиональной компетентности разнообразны. В АГГПУ им. В.М. Шукшина для определения достаточной компетенции и квалификации ППС и УВП, вовлеченных в учебный процесс используются мониторинг, информационно-аналитические карты, SWOT – анализ, рейтинг, анкетирование, оценка кафедры, оценка всего образовательного процесса «глазами студентов», самооценка. Данные методы доступны для внешней проверки и отражены в отчетах и модулях сбора данных.

Проблема гарантии качества профессорско-преподавательского состава не имеет окончательного решения. Изменяются социокультурные условия и, соответственно, отношение к качеству, критерии качества, механизмы гарантии качества, и снова возникает необходимость исследовать и решать эту проблему.

При этом парадигмальный подход еще раз дает нам основание указать на необходимость согласованности личностных парадигм педагога и обучаемого, а с точки зрения образовательных парадигм педагогики XXI века обеспечить равные партнерские отношения и создание совокупного субъекта обучения.

В завершении данной главы необходимо рассмотреть влияние на смену парадигм в образовании принятых в настоящее время Национальных проектов XXI века, что мы и сделаем в следующем параграфе.

2.4. Национальные проекты XXI века и их влияние на смену парадигм в образовании

В целях осуществления прорывного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, увеличения численности населения страны, повышения уровня жизни граждан, создания комфортных условий для их проживания, а также условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека 7 мая 2018 года Президент России В.В. Путин подписал указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», устанавливающий и утверждающий национальные проекты России [244]. Национальные проекты (далее Нацпроекты 2019-2024) – это новые национальные проекты федерального масштаба, принятые в России в 2018 году, и разработанные по трем направлениям: «Человеческий капитал», «Комфортная среда для жизни» и «Экономический рост». В своей речи на заседании Совета по стратегическому развитию и национальным проектам 24 октября 2018 года президент В.В. Путин подчеркнул: «Национальные проекты призваны объединять граждан для достижения прорыва. Это необходимо на поворотном, рубежном этапе истории нашей страны» [67].

Проекты по направлениям развития, которые в настоящее время стали основными стратегическими задачами России, включают:

направление «Человеческий капитал»:

Здравоохранение. Сроки реализации проекта с 1 января 2019 по 31 декабря 2024. Ключевые цели данного нацпроекта направлены на:

✓ снижение смертности населения, в том числе и младенческой смертности,

✓ ликвидацию кадрового дефицита в медицинских организациях, охватывающих первичную медико-санитарную помощь,

✓ обеспечение охвата всех граждан профилактическими медицинскими осмотрами не реже одного раза в год,

✓ обеспечение оптимальной доступности для населения медицинских организаций, оказывающих первичную медико-санитарную помощь,

✓ упрощение процедуры записи на прием к врачу,

✓ увеличение экспорта медицинских услуг.

Образование. Сроки реализации проекта с 1 января 2019 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

✓ вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

✓ обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»;

✓ формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности, и направленной на самоопределение и профориентацию;

✓ создание условий для раннего развития детей до трех лет, реализацию программы помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье;

✓ создание современной и безопасной цифровой образовательной среды;

✓ формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста;

✓ создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере волонтерства;

✓ увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в вузах и научных организациях, реализацию комплекса мер по трудоустройству лучших из них в России.

Демография. Сроки реализации проекта с 1 января 2019 по 31 декабря 202 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

✓ увеличение ожидаемой продолжительности здоровой жизни;

✓ увеличение суммарного коэффициента рождаемости;

✓ увеличение доли граждан, ведущих здоровый образ жизни, и граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом.

Культура. Сроки реализации проекта с 1 января 2019 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

- ✓ укрепление российской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных и культурных ценностей народов;
- ✓ создание (реконструкцию) культурно-образовательных и музейных комплексов, включающих в себя концертные залы, театральные, музыкальные, хореографические и другие творческие школы, а также выставочные пространства;
- ✓ обеспечение детских музыкальных, художественных, хореографических школ, училищ и школ искусств необходимыми инструментами, оборудованием и материалами;
- ✓ создание национального молодежного симфонического оркестра;
- ✓ создание (реконструкцию) культурно-досуговых организаций клубного типа в сельских поселениях, создание музейных комплексов, развитие муниципальных библиотек;
- ✓ создание условий для показа национальных кинофильмов в кинозалах в городах с населением до 500 тысяч человек;
- ✓ реконструкцию и капремонт региональных и муниципальных театров юного зрителя и кукольных театров;
- ✓ поддержку добровольческих движений, в том числе в сфере сохранения культурного наследия народов РФ.

направление «Комфортная среда для жизни»:

Безопасные и качественные автомобильные дороги. Сроки реализации проекта с 3 декабря 2018 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

- ✓ увеличение доли автодорог регионального значения, соответствующих нормативам, в их общей протяженности не менее, чем до 50 процентов;
- ✓ снижение доли перегруженных автодорог федерального и регионального значения в их общей протяженности на 10 процентов;

✓ снижение смертности в ДТП в 3,5 раза по сравнению с 2017 годом;

✓ внедрение общедоступной информационной системы контроля за формированием и использованием средств дорожных фондов всех уровней (в 2019 году);

✓ внедрение новых технических требований и стандартов обустройства автодорог, в том числе на основе цифровых технологий, направленных на устранение мест концентрации ДТП;

✓ внедрение автоматизированных и роботизированных технологий организации дорожного движения и контроля за соблюдением Правил дорожного движения.

Жилье и городская среда. Сроки реализации проекта с 1 октября 2018 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

✓ обеспечение доступным жильем семей со средним достатком;

✓ кардинальное повышение комфортности городской среды, повышение индекса качества городской среды на 30 процентов, сокращение количества городов с неблагоприятной средой в два раза;

✓ создание механизма прямого участия граждан в формировании комфортной городской среды, увеличение доли граждан, принимающих участие в решении вопросов развития городской среды, до 30 процентов;

✓ обеспечение устойчивого сокращения непригодного для проживания жилищного фонда;

✓ развитие рынка ипотечных ценных бумаг, поэтапный переход от привлечения денежных средств для долевого строительства к другим формам финансирования, обеспечивающим защиту прав граждан и снижение рисков для них;

✓ снижение административной нагрузки на застройщиков;

✓ создание механизмов развития комфортной городской среды, комплексного развития городов и других населенных пунктов с учетом индекса качества городской среды;

✓ создание механизмов переселения граждан из непригодного для проживания жилищного фонда, обеспечивающих соблюдение их жилищных прав.

Экология. Сроки реализации проекта с 1 октября 2018 по 31 декабря 2024 годы. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

✓ эффективное обращение с отходами производства и потребления, включая ликвидацию всех выявленных на 1 января 2018 г. несанкционированных свалок в границах городов;

✓ кардинальное снижение уровня загрязнения атмосферного воздуха в крупных промышленных центрах, в том числе уменьшение не менее, чем на 20 процентов совокупного объема выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух в наиболее загрязненных городах;

✓ повышение качества питьевой воды, в том числе для жителей городов, не оборудованных современными системами централизованного водоснабжения;

✓ сохранение биологического разнообразия, в том числе посредством создания не менее 24-х новых особо охраняемых природных территорий;

✓ ликвидацию свалок и рекультивацию территорий, на которых они размещены, создание условий для вторичной переработки всех запрещенных к захоронению отходов;

✓ создание и эффективное функционирование во всех субъектах РФ системы общественного контроля, направленной на выявление и ликвидацию несанкционированных свалок;

✓ переселение редких видов животных;

✓ создание современной инфраструктуры по безопасному обращению с отходами I и II классов опасности;

✓ ликвидацию наиболее опасных объектов накопленного экологического вреда в России;

✓ модернизацию систем водоснабжения с использованием перспективных технологий водоподготовки, включая технологии, разработанные в оборонно-промышленном комплексе;

✓ реализацию проекта, направленного на сокращение в три раза доли загрязненных сточных вод, отводимых в реку Волгу, устойчивое функционирование водохозяйственного комплекса Нижней Волги и сохранение экосистемы Волго-Ахтубинской поймы;

✓ очистку от мусора берегов и прибрежной акватории озер Байкал, Телецкое, Ладожское, Онежское и рек Волги, Дона, Оби, Енисея, Амура, Урала, Печоры;

✓ создание инфраструктуры для экотуризма в национальных парках, воспроизводство лесов на всех участках вырубленных и погибших лесных насаждений.

направление «Экономический рост»:

Наука. Сроки реализации проекта с 1 октября 2018 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

✓ обеспечение присутствия России в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в приоритетных областях;

✓ обеспечение привлекательности работы в России для российских и зарубежных ведущих ученых и молодых перспективных исследователей;

✓ опережающее увеличение внутренних затрат на научные исследования и разработки за счет всех источников по сравнению с ростом внутреннего валового продукта;

✓ создание передовой инфраструктуры научных исследований и разработок, инновационной деятельности, включая создание и развитие сети уникальных научных установок класса «мегасайенс»;

✓ обновление не менее половины приборной базы ведущих организаций, выполняющих научные исследования и разработки;

✓ создание научных центров мирового уровня, включая сеть международных математических центров и центров геномных исследований;

✓ создание не менее 15 научно-образовательных центров мирового уровня на основе интеграции университетов и научных организаций и их кооперации с компаниями реального сектора экономики Российской Федерации.

Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы. Сроки реализации проекта с 15 октября 2018 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

✓ упрощение налоговой отчетности;

✓ создание цифровой платформы, ориентированной на поддержку производственной и сбытовой деятельности субъектов малого и среднего предпринимательства;

✓ совершенствование системы закупок крупнейшими заказчиками у субъектов малого и среднего бизнеса;

✓ упрощение доступа к льготному финансированию, в том числе ежегодное увеличение объема льготных кредитов;

✓ модернизацию системы поддержки экспортеров, являющихся субъектами малого и среднего предпринимательства, увеличение их доли в общем объеме несырьевого экспорта до 10 процентов;

✓ создание системы поддержки фермеров и развитие сельской кооперации;

✓ создание нового режима налогообложения самозанятых граждан, предусматривающего передачу информации о продажах в налоговые органы в автоматическом режиме, освобождение от обязанности представлять отчетность, уплата единого платежа с выручки, включающего в себя страховые взносы.

***Цифровая экономика*.** Сроки реализации проекта с 1 октября 2018 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

✓ увеличение затрат на развитие цифровой экономики не менее, чем в три раза по сравнению с 2017 годом;

✓ использование преимущественно отечественного программного обеспечения органами власти и местного самоуправления;

✓ обеспечение информационной безопасности на основе отечественных разработок при передаче, обработке и хранении данных;

✓ внедрение цифровых технологий и платформенных решений в сферах государственного управления и оказания госуслуг;

✓ преобразование здравоохранения, образования, промышленности, сельского хозяйства, строительства, городского хозяйства, транспортной и энергетической инфраструктуры, финансовых услуг посредством внедрения цифровых технологий и платформенных решений.

Производительность труда и поддержка занятости. Сроки реализации проекта с 1 октября 2018 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

✓ рост производительности на средних и крупных предприятиях базовых несырьевых отраслей экономики не ниже 5 процентов в год;

✓ стимулирование внедрения передовых управленческих, организационных и технологических решений для повышения производительности труда и модернизации фондов, в том числе через предоставление налоговых преференций;

✓ сокращение административных ограничений, препятствующих росту производительности, а также замещение устаревших рабочих мест;

✓ формирование системы подготовки кадров, направленной на обучение основам повышения производительности труда, в том числе через цифровые технологии.

***Международная кооперация и экспорт*.** Сроки реализации проекта с 1 октября 2018 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

✓ формирование в обрабатывающей промышленности, сельском хозяйстве, сфере услуг глобальных конкурентоспособных несырьевых секторов, общая доля экспорта товаров (работ, услуг) которых составит не менее 20 процентов ВВП;

✓ достижение объема экспорта (в стоимостном выражении) несырьевых неэнергетических товаров в размере 250 миллиардов долларов в год, в том числе

продукции машиностроения – 50 миллиардов долларов и продукции агропромышленного комплекса – 45 миллиардов долларов;

✓ достижение объема экспорта услуг из России в размере 100 миллиардов долларов в год;

✓ формирование эффективной системы разделения труда и производственной кооперации в рамках Евразийского экономического союза в целях увеличения объема торговли между государствами-членами Союза не менее, чем в полтора раза и обеспечения роста объема накопленных взаимных инвестиций в полтора раза.

✓ ориентацию промышленной, аграрной и торговой политики, включая применяемые механизмы государственной поддержки, на достижение международной конкурентоспособности российских товаров (работ, услуг) в целях обеспечения их присутствия на внешних рынках;

✓ сокращение административных процедур и барьеров в сфере международной торговли, включая отмену избыточных требований при лицензировании экспорта и осуществлении валютного контроля;

✓ организацию к 2021 году взаимодействия субъектов международной торговли с контролирующими органами по принципу «одного окна»;

✓ устранение логистических ограничений при экспорте товаров с использованием железнодорожного, автомобильного и морского транспорта, а также строительство (модернизацию) пунктов пропуска через государственную границу;

✓ создание единой системы институтов продвижения экспорта, модернизацию торговых представительств за рубежом;

✓ завершение формирования в рамках ЕАЭС общих рынков товаров, услуг, капитала и рабочей силы, включая окончательное устранение барьеров, ограничений и отмену изъятий в экономическом сотрудничестве, при одновременном активном использовании механизмов совместной проектной деятельности.

<u>Комплексный план модернизации и расширения магистральной инфраструктуры</u>. Сроки реализации проекта с 1 октября 2018 по 31 декабря 2024 года. Ключевые цели нацпроекта направлены на:

- ✓ сокращение времени перевозки контейнеров железнодорожным транспортом, в частности с Дальнего Востока до западной границы до семи дней, и увеличения объема транзитных перевозок контейнеров в четыре раза;
- ✓ увеличения пропускной способности Байкало-Амурской и Транссибирской железнодорожных магистралей в полтора раза – до 180 миллионов тонн;
- ✓ реконструкцию инфраструктуры региональных аэропортов и расширение сети межрегиональных регулярных пассажирских авиамаршрутов, минуя Москву, до 50 процентов от общего числа внутренних регулярных авиамаршрутов;
- ✓ строительство и модернизацию российских участков автодорог, относящихся к международному транспортному маршруту «Европа – Западный Китай»;
- ✓ увеличение мощностей морских портов, включая порты Дальневосточного, Северо-Западного, Волго-Каспийского и Азово-Черноморского бассейнов;
- ✓ увеличение пропускной способности железнодорожных подходов к морским портам Азово-Черноморского бассейна;
- ✓ гарантированное обеспечение доступной электроэнергией, в том числе за счет развития централизованных энергосистем, в соответствии с потребностями социально-экономического развития, развитие распределенной генерации, в том числе на основе возобновляемых источников энергии [244].

Внимательно изучив Нацпроекты 2019-2024 гг. и рассмотрев место образовательных организаций в реализации этих проектов, мы понимаем, что невозможно в рамках данной монографии игнорировать рассмотрение влияния Национальных проектов на смену парадигм в образовании XXI века. Постиндустриальное общество в высшей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. На это и направлены в первую оче-

редь национальные проекты. Невозможно представить отстраненность системы образования России от решения таких глобальных задач [85, с. 97].

Ни одна отрасль экономики не может развиваться без подготовки кадров. Будущие специалисты начинают свое познание и движение к профессии еще в школе. Значит, ни один из Нацпроектов 2019-2024 не может быть полномасштабно выполнен без внесения инновационных изменений и реализации национальных проектов «Образование» и «Наука».

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования для того, чтобы в центре внимания находилась познавательная деятельность учащегося, т.е. процесс познания, а не преподавание, как это было до сих пор при традиционном обучении. Перед образованием в рамках реализации национальных проектов открываются новые горизонты, связанные с инновационными технологиями, которые способствуют накоплению огромных массивов новых знаний и их стремительному распространению, что, несомненно, должно обеспечить подготовку кадров и более массовое участие в исполнении национальных проектов. Главная задача педагогики XXI века обеспечить научное обоснование и равноправный доступ к инновационным технологиям на всех уровнях систем образования [261]. В ближайшей перспективе Россию ожидают значительные перемены в связи с поставленной государственной задачей цифровизации экономики, когда данные в цифровой форме станут ключевым фактором производства во всех социально-экономических сферах [263].

Правительством Российской Федерации принята соответствующая программа, увязанная по целям и задачам с другими стратегическими документами Российской Федерации и направленная на создание условий для развития общества знаний, повышения качества и доступности товаров и услуг за счет их производства и предоставления с применением цифровых технологий, а также ориентированная на обеспечение внутренней и внешней безопасности страны с учетом глобальной мировой цифровизации [227]. В недалеком будущем в России должна

быть создана экосистема цифровой экономики, т.е. данные в цифровой форме станут ключевым фактором производства. При этом развитие цифровой экономики будет обеспечиваться на трех взаимовлияющих друг на друга уровнях: производства и рынки; платформы и технологии, обеспечивающие эффективное функционирование производства и рынков через всеобъемлющую цифровизацию всех процессов в качественно новых условиях управления; среда, обеспечивающая эффективное функционирование платформ и технологий, а именно, создающая дружественное нормативное поле для их развития, собственно информационную инфраструктуру с высокой степенью безопасности и кадры, способные создавать платформы и технологии, развивать их, обслуживать, работать на них и с их использованием [317].

Кадры и образование, формирование исследовательских компетенций, наряду с нормативным регулированием и технологическими заделами, являются ключевыми институтами, в рамках которых формируется среда для развития цифровой экономики. Учитывая имеющийся катастрофический дефицит кадров с требуемым уровнем компетенций, образование становится тем базовым элементом, который определит успешность реализации всей программы [162]. Такая задача, поставленная перед системой образования, в целом, и системой профессионального образования, в частности, потребовала смены образовательных парадигм и изменения научных подходов к образовательным технологиям, условиям взаимодействия «педагог-обучаемый», в управлении как системой, в целом, так и отдельным образовательным учреждением, в частности [117].

По мере генерализации использования цифровых технологий повседневная жизнь граждан существенно изменится. Учитывая, что среди основных сквозных технологий определены нейротехнологии и искусственный интеллект, компоненты робототехники и сенсорика, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальности, мир перестанет быть прежним, цифровая среда безмерно расширит ментальные и физические возможности человека [123]. Одновременно, с расширением границ реальности потребуются новые знания и

компетенции, позволяющие в ней комфортно и безопасно жить, учиться, работать, заниматься творчеством и т.д. Изменятся традиционные производства, новые индустрии сформируют новые потребности, изменятся или даже исчезнут некоторые профессии, появятся другие. Более того, изменения будут происходить настолько быстро, что понятие «непрерывное образование» также приобретет новый смысл [82].

Для постоянно обновляющегося содержания образования потребуются новые технологии его получения и обновления, исключающие рутинные и долгосрочные процедуры. Вероятно, претерпят изменения и процедуры подтверждения полученных компетенций и квалификаций [32]. Цифровая экономика повлечет за собой цифровизацию образования. Собственно, процесс уже запущен в виде целого комплекса мер в национальных проектах Российской Федерации. Однако в настоящее время освоение педагогами цифровых технологий идет в одной упряжке с решением привычной педагогической задачи – передачи знаний от педагога к обучаемому, что иногда приводит к снижению активности обучаемого и невозможности обретать требуемые компетенции в заданные интервалы времени [262].

Если раньше учитель использовал для наглядности графические изображения на бумажном носителе или физически посещал с обучаемыми доступные для изучения объекты образования, науки и культуры, то сейчас есть возможность использования технологий визуального представления (презентации, видео и т.д.). В педагогике XXI века речь все время идет о качественной презентации знаний педагога перед обучаемыми, усвоение которых последними зависит от их собственной мотивации и умения педагога задействовать механизмы непроизвольного внимания [36]. Педагогику XXI века невозможно представить без внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, без реализации онлайн курсов, без цифровизации и роботизации образовательного процесса. С помощью инновационных технологий, базовые направления развития которых даны в национальных проектах, предоставлены возможности решать проблемы обучения детей и взрослых в отдаленных территориях, где отсутствует воз-

можность обеспечить качество и доступность образования, сопоставимых по уровню, предлагаемому образовательными организациями в городах, что, безусловно, крайне важно [118].

В условиях реализации национальных проектов и этого недостаточно. Информация, которой обладает педагог и которую он может передать обучаемому, меркнет перед предлагаемым объемом разнообразной информации в многочисленных источниках сети Интернет. Это создает дополнительные проблемы, требующие научного обоснования в педагогике XXI века. У обучаемого формируется механизм информационного серфинга, когда обучаемый «скользит» по информации в информационно-коммуникационной среде, выхватывая из нее куски в хаотичном порядке, и обретает не систематизированные, подчас недостоверные (или полудостоверные) знания на бытовом уровне. Эти знания создают у обучаемого иллюзию, что его информация шире и глубже, чем ему дает педагог [225].

Национальные проекты, особенно проект «Образование», требуют изменения в самом подходе к обучению. Педагог становится не только и не столько источником знания (цифровая среда обеспечит множество куда более занимательных, ярких и заодно противоречивых источников, выбирай любой или все сразу понемножку), а проводником, сталкером в огромном океане цифровой информации, облеченной в самые разные формы в информационно-коммуникационной среде [172].

Педагог, исходя из задач, поставленных национальными проектами, обязан становиться лидером команды единомышленников, создавать единый субъект обучения совместно с обучаемым, направлять обучаемого к самообучению и саморазвитию. Педагог должен уметь ставить нетривиальные задачи (прямой ответ на которые не найдешь с помощью поисковой системы в Интернете) и по мере совместного с обучаемым познания-исследования приходить к новым (опять же совместным) открытиям [52]. При этом педагогика XXI века обязана разработать такие научные основы, которые обеспечили бы возможность педагогу учить эффективно, научно, безопасно, исследуя предмет, процесс или явление с использо-

ванием всех возможностей инновационной цифровой и «не цифровой» среды, передавая свой личный опыт и знания, но уже не статично «у доски» (даже если вместо доски выступает экран монитора при онлайн обучении), а при решении конкретных задач в команде с обучаемыми [51].

Современная образовательная среда не имеет территориальных ограничений, что означает возможность формирования распределенных команд «педагог-обучаемые», в которые собираются потребители образовательных услуг, проживающие в разных уголках страны, либо увлеченные одной идеей, либо под руководством талантливого педагога-лидера, талантливого ученого, успешного практика, которому команда доверяет.

Национальные проекты «Образование» и «Наука» также требуют, чтобы такие команды формировались, в том числе, и для решения конкретных образовательных и (или) научных задач в ведущих технологических компаниях, с представителями профессиональных сообществ, которые должны отбирать и формировать будущих специалистов для прорывных отраслей экономики.

Национальный проект «Образование» также направлен на создание новых условий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. С точки зрения новых подходов, диктуемых Национальными проектами, изменяется само значение понятия «инклюзии», поскольку сенсорная и двигательная дефицитарность у ребенка вследствие врожденных нарушений развития и травм может быть восполнена с помощью устройств, работающих на цифровых технологиях, а в дальнейшем по мере развития цифровых технологий таким детям на помощь в решении бытовых и организационных вопросов в процессе обучения придут роботы-помощники [80].

Огромное значение приобретает в рамках национальных проектов работа с одаренными и талантливыми детьми и молодежью. Только выявление и развитие талантов могут обеспечить новые кадры для экономики и решения социально-значимых задач [117]. Все это должно приводить к трансформации педагогического образования, его инновационной перестройке в самом глубоком значении,

не только, и не столько в смысле умения педагога пользоваться гаджетами для обеспечения наглядности транслируемого учебного материала (хотя этот прикладной навык важен), но и понимания им сущности изменений в преподаваемой области, связанных с ее цифровизацией, и компетенции передать эту информацию обучаемым в процессе совместного эксперимента [262]. Такие изменения должны происходить при четком научном обосновании и педагогических исследованиях, которые дали бы педагогике XXI века обрести не только инновационные основы, но и сохранить долговременные традиции педагогического образования России.

Однако внимательное исследование национальных проектов дает основание считать, что образовательные программы всех уровней образования будут иметь существенный вариативный компонент, связанный с появлением новых технологий в изучаемой области. Это должно быть обеспечено тем, что именно педагог должен иметь официальный, легитимный и постоянный доступ к информации об инновационных изменениях в социально-экономической сфере, технологиях, научных открытиях и др. Педагог сам обязан постоянно самосовершенствоваться и пополнять свой профессиональный багаж, а также вести за собой обучаемого в рамках своей предметной области и направлять на пополнение и трансформацию компетенций обучаемого в сопутствующих областях.

С точки зрения национальных проектов и педагогики XXI века это уже не просто повышение квалификации или переподготовка в заданные временные периоды, а системное взаимодействие с соответствующим предметным центром педагогических компетенций, который является связующим звеном между социумом – сферой производства – технологией – потребностями социально-профессиональной среды и сообществом педагогов, которые стремятся к своевременному обновлению своих компетенций.

Жесткая привязка национальных проектов к цифровизации всех сфер деятельности человека от бытовых до профессиональных дает еще одно направление научных исследований, которые повлияют на смену образовательных парадигм. Цифровая среда, расширяя возможности, одновременно увеличивает опасность

несанкционированного влияния на человека различных неблагоприятных (влияющих на здоровье) или даже опасных (распространение антисоциальной информации) факторов. Это требует научного исследования и обеспечения владения педагогом необходимыми компетенциями в области психологической безопасности, в том числе в цифровой среде (например, компетенции пользоваться социальными сетями не только в личных, но и в профессиональных целях).

Знание психологических особенностей различных возрастных групп обучаемых (основанное на современных исследованиях и собственных педагогических наблюдениях) должно стать основой взаимодействия педагога с обучаемыми. Это одновременно ставит задачу перед психологической наукой по организации и проведению систематических фундаментальных и прикладных научных исследований в данной сфере (с формированием соответствующих баз данных), а также ускоренному трансферу полученных научных знаний в педагогическую практику [226].

На основании анализа национальных проектов в педагогике XXI века уже ведутся исследования, направленные на изменение роли педагога, который как уже показал педагогический опыт АГГПУ им. В.М. Шукшина, должен быть педагогом – психологом – воспитателем – постановщиком задачи – проектировщиком – разработчиком инновационного обучения, организатором и руководителем проектного и исследовательского обучения. Большие задачи возложены на педагога в области конструирования индивидуализированной и персонифицированной деятельности обучаемых. При этом педагог должен учитывать индивидуальные особенности обучаемого, профессионально владеть предметной сферой (с учетом ее актуального состояния), быть успешным в применении цифровых технологий для решения педагогических задач в предметной области и в целях воспитания. Электронная, цифровая, роботизированная среда должна быть для педагога комфортной и не вызывать отторжения [32, 172, 262].

Профессия педагога, исходя из национальных проектов и смены образовательных парадигм, становится исследовательской, – это уже не трансляция зна-

ний, полученных в педагогическом вузе много лет назад, а непрерывное профессиональное обновление и конструирование таких учебных задач, при решении которых обучаемые сами будут заинтересованы в том, чтобы совместно с педагогом освоить все, что он предлагает, дополнить своими соображениями, и в процессе совместных усилий продвинуться в решении любой поставленной задачи. Лидерство педагога в образовательной деятельности больше не определяется ограниченностью доступа к информации обучаемого, а базируется на личных качествах педагога, его свободной ориентации в профессиональной сфере, готовности принять ответственность за результат, умении передавать знания в процессе командной работы, высокопрофессиональное владение педагогическими приемами и т.д. [311]

Национальные проекты направлены на то, что для подготовки педагога XXI века нужна специальная среда, технологии и включение его в статусе лидера в работу с коллективами обучаемых с первого дня обучения педагогической профессии («цифровое» и обычное тьюторство, работа с сетевыми сообществами, организация обучающихся в исследованиях и т.д.) [150, 172, 261]. Само педагогическое образование требует инновационной перестройки, которая должна обеспечивать возможность для эффективной адаптации потенциального педагога к инновационной среде, как образовательных организаций, так и социума.

Существует достаточно большое количество направлений практической реализации национальных проектов, которые повлияют на смену образовательных парадигм, наиболее заметные из них:

1. Переход на цифровое управление органов управления образованием на всех уровнях и в образовательных организациях:

✓ ведение документации и автоматического формирования отчетности;

✓ реализация модулей образовательной программы в цифровой среде, с применением цифровых технологий;

✓ текущая, промежуточная и итоговая аттестация;

✓ сетевое взаимодействие общеобразовательной организации с другими организациями в цифровой среде и т.д.

2. Реализация требований к сайтам/порталам вузов и общеобразовательных организаций:

✓ цифровое управление образовательной организацией;

✓ создание и ведение персональных страниц/блогов преподавателей/учителей (как должностная обязанность преподавателя/учителя);

✓ создание сетевых сообществ, таких как вуз – центр педагогического консультирования; вуз – образовательная организация (школа, колледж, дошкольное или дополнительное образование), вуз – социальные сообщества, вуз – профессиональные сообщества и т.п.;

✓ постоянно действующие «общие собрания» педагогов, обучающихся и родителей образовательной организации (для принятия коллегиальных решений, обсуждения актуальных вопросов, решения текущих задач и т.д.).

3. Поддержка сетевых сообществ учителей, их подключение к центрам предметных педагогических компетенций крупных технологических корпораций.

4. Создание технологической платформы для электронного, цифрового, роботизированного обучения с дистанционными образовательными технологиями в целях повышения доступности качественных образовательных услуг, где, в том числе, формируются компетенции для развития обучающих технологий в цифровой среде с применением цифровых инструментов и технологий (2-й уровень цифровой экономики).

5. Пересмотр и разработка на основе результатов исследований новых санитарно-гигиенических норм и правил при осуществлении образовательной деятельности в условиях цифровизации образования.

Развитие системы образования в условиях реализации национальных проектов – это новые подходы к пониманию и формированию образовательной среды, структуры образовательных программ, содержания образования, результатов образовательной деятельности, роли учителя, взаимодействия семьи и школы, ин-

клюзии в образовании. Цифровая школа, в том числе и любая образовательная организация, исходя из требований национального проекта «Образование», – это:

✓ школа дополненной реальности с ранее недоступными ресурсами и возможностями, в том числе по организации образовательной деятельности;

✓ школа, «встроенная» в инновационную среду, являющаяся ее неотъемлемой и важной частью, «поставщиком» профессионально ориентированных и мотивированных абитуриентов для организаций профессионального образования и потенциальным кадровым ресурсом для отраслей цифровой экономики;

✓ проводник цифровых компетенций в каждую семью;

✓ это адекватный механизм преодоления ограничений и расширения возможностей граждан вне зависимости от территории проживания, состояния здоровья, финансовых возможностей семей;

✓ способ сохранения связи поколений в условиях быстро меняющейся реальности.

Исходя из вышесказанного, мы считаем необходимым в данном параграфе рассказать об опыте АГГПУ им. В.М. Шукшина по реализации системы инновационных мероприятий под общим названием «Новая школа и вуз: единое пространство подготовки современного педагога Алтая». Эти инновационные мероприятия стали откликом университета на реализацию национальных проектов и смену образовательных парадигм в педагогике XXI века.

В контексте приоритетных Национальных проектов «Образование» и «Наука», Национальной системы учительского роста, программы Алтайского края «Энергия развития» и десяти инициатив Губернатора Алтайского края В.П. Томенко одним из приоритетных направлений развития системы образования является создание единого пространства подготовки современного педагога Алтая.

В данной части монографии мы предлагаем наш взгляд на решение проблемы участия университета в реализации национальных проектов, которые в Алтайском крае конкретизированы в десяти инициативах губернатора. Также мы постараемся определить место и роль университета в создании и эффективном функци-

онировании единого образовательного пространства, обеспечивающего подготовку специалистов для Алтайского края.

Университет в идеале – это соединение в единое целое различных видов деятельности: образовательной, инновационной, научной, исследовательски-ориентированной, культурно-просветительской, воспитательной, профориентационной, социальной, социально-значимой, направленной на социализацию и социально-профессиональную адаптацию, экономической (в том числе, разработка и реализация внутренних бизнес-процессов).

Изучая десять инициатив губернатора и анализируя собственные возможности в их реализации, мы выдвинули ведущую идею для АГГПУ им. В.М. Шукшина, которая поможет найти место университета в реализации каждого инновационного направления, предлагаемого губернатором. Итак, в качестве ведущей идеи выдвинем тезис: *Университет как центр управления экономикой знаний.* Экономика знаний в подготовке специалистов – это реализация экономического развития, при котором сектор знаний, оттесняя на второй план инструментальное и машинное производство материальных благ и услуг, играет системообразующую роль, а производство знаний становится основным источником инновационного роста экономики в условиях глобализации. В таком процессе университеты подобно банкам в финансовой системе становятся банками знаний. При этом университету необходимо партнерство и сотрудничество, как минимум, с образовательными организациями различных уровней, научными организациями и бизнес-сообществом. Наиболее результативное сообщество и партнерство в современных социально-экономических условиях базируется на двух взаимодополняющих процессах: коллаборации и краудфандинга. Коллаборация – это, как правило, объединение интеллектуальных и материализованных ресурсов. Краудфандинг – это объединение финансовых и материальных ресурсов.

Поскольку инициативы губернатора имеют четко просматриваемую экономико-социальную направленность, то для реализации инновационных инициатив губернатора в рамках образовательных организаций и в особенности университе-

тов требуется разумное и гармоничное соединение коллаборации и краудфандинга. У нас нет иллюзий. Мы понимаем, что объединение образовательных организаций будет реальным в условиях объединения преимущественно интеллектуальных и научных ресурсов, а также информационных, технологических и других нематериальных ресурсов, поэтому объединение образовательных организаций – это коллаборация. Однако в научных, научно-методических направлениях, а также при разработке и реализации инновационных образовательных технологий появляется возможность получения финансовой и материальной поддержки путем совместного получения грантов, и тогда можно говорить о краудфандинге.

Попытаемся рассмотреть проблемы создания единого пространства для подготовки современного педагога Алтая с точки зрения обозначенных нами позиций. Исходя из заявленной нами проблемы, и учитывая ведущую идею, мы видим четыре основных базовых направления, которые позволяют создать единое пространство подготовки современного учителя для новой школы:

1. Объединение и взаимодействие на довузовском уровне (ранняя профориентация и дополнительное образование).
2. Подготовка учителя в вузе (опережающее развитие вуза, учет потребностей в школе с точки зрения работодателя).
3. Трудоустройство и послевузовское сопровождение (наставничество, закрепление молодых учителей в школе).
4. Поддержка и содействие в профессиональном развитии учителей (повышение квалификации, подготовка и переподготовка под потребности инновационного развития школы).

Взаимодействие образовательных организаций всех уровней на основе экономики знаний происходит путем:

- ✓ трансфера знаний, то есть создания организационных систем и процессов, посредством которых знания, включая собственно знания в широком смысле слова, опыт и навыки, передаются от одной стороны к другой, приводя к инновациям в экономике и социальной сфере;

✓ трансфера технологий как компонента процесса трансфера знаний, но обеспечивающего перенос новых технологий от создателей к пользователям;

✓ формирования компетенций экономики знаний, складывающихся из собственно знания (в широком смысле слова), навыков, умений, опыта деятельности, формирования лидерства (в широком смысле слова), ориентации на аналитические способности и безусловное достижение цели.

Создание единого пространства подготовки современного педагога Алтая путем объединения новой школы и инновационного вуза начинается с опережающих действий университета как центра управления экономикой знаний при сотрудничестве равноправных членов децентрализованного сообщества школа-вуз, объединяющих интеллектуальные, а в случае необходимости и материальные ресурсы.

Начинается объединение школы и вуза для создания и успешного функционирования единого пространства подготовки современного педагога Алтая с модернизации системы профориентации и совершенствования системы дополнительного образования для школьников.

В данном направлении в АГГПУ им. В.М. Шукшина запущен долгосрочный проект «Школа абитуриента», который объединил в себе несколько направлений профориентационной подготовки обучающихся:

1. Ранняя профориентация и дополнительное образование, направленное на выбор профессии учителя, реализуется в АГГПУ им. В.М. Шукшина через долгосрочный инновационный проект «Педагогический класс как модель ранней профориентации на профессию», в котором все желающие, особенно имеющие мотивацию на профессию учителя, проходят поэтапно ступени раннего профориентирования через: профпросвещение и профдиагностику (8 класс), профильное предметное обучение (9 класс), введение в профессию учителя (10 класс), профсопровождение и подготовку к поступлению в вуз (11 класс). Данный опыт представлен на заседании Алтайского краевого Законодательного Собрания. Проект опубликован на федеральном портале CBIAS.

2. Профориентационное консультирование, которое ведется в очной форме и в онлайн режиме. В 2018-2019 учебном году запущено два новых онлайн проекта – «Школа абитуриента онлайн» и «Родительский клуб онлайн», которые включают консультирование поступающих и родителей по срокам, этапам и процедуре поступления в вуз.

3. Направленное на активную популяризацию профессии учителя участие в краевой профориентационной ярмарке «Строим будущее Алтая», позволяющее познакомить школьников Алтайского края с направлениями и профилями профессиональной подготовки и правилами поступления в вуз.

4. Проведение очных профориентационных мероприятий, позволяющих познакомиться с профессиями, подготовку которых осуществляет АГГПУ им. В.М. Шукшина. В формате очных встреч учащиеся знакомятся с материально-технической базой вуза, ведущими специалистами, общественными студенческими организациями. К данным мероприятиям относятся:

- университетские гостиные, проводимые каждым институтом;

- общевузовский день открытых дверей «Курс на вуз»;

- привлечение школьников и родителей к участию социально-значимых мероприятий, традиционно проводимых университетом (мероприятия по популяризации жизни и творчества В.М. Шукшина, «Тотальный диктант», «Международный день грамотности», «Тест по истории Отечества», «Географический диктант», всероссийская просветительская акция «Большой этнографический диктант» и др.).

С целью реализации национальных проектов, а также десяти инициатив губернатора Алтайского края, расширения границ единого пространства подготовки современного педагога Алтая и укрупнения взаимодействия «школа-вуз» университет проводит *внедрение инновационных профориентационных проектов*:

✓ «Школа абитуриента и педагогический класс» – с применением электронного (цифрового) обучения и дистанционных образовательных технологий в онлайн режиме. По запросам муниципалитетов организована дистанционная фор-

ма данных проектов для обучающихся отдаленных сельских и малокомплектных школ.

✓ «Родительский клуб онлайн» - консультирование поступающих и родителей по срокам, этапам и процедуре поступления в вуз.

✓ Консультационный профориентационный центр наукограда г. Бийск – это инновационный проект 2019 года, направленный на обеспечение ранней профориентации школьников, создание условий для сохранения талантов и создание кадрового резерва для наукограда. Задачи создаваемого Консультационного профориентационного центра наукограда Бийск:

- оказание профориентированной поддержки учащимся в ходе выбора сферы будущей профессиональной деятельности;

- информационное сопровождение профориентационной работы;

- взаимодействие со школами и колледжами в рамках профориентационной работы.

5. *Подготовка учителя в вузе (опережающее развитие вуза, учет потребностей в школе).*

Успешная профориентация обеспечивает выполнение госзаказа на подготовку кадров с учетом специфики экономики и рынка труда. В вузе открываются новые направления и профили подготовки. Учитывая исследования рынка труда, в вузе намечены новые направления подготовки в 2019 году: Биология и Химия, Изобразительное искусство и Дизайн, Начальное образование и Английский язык; Психология. Прикладная психология.

При разработке основных профессиональных образовательных программ учитываются результаты независимых оценочных процедур: Всероссийских проверочных работ, Основного государственного экзамена и Единого государственного экзамена. Большая работа в университете проводится в части совершенствования содержания образовательных программ. Приоритет в настоящее время отдается междисциплинарным образовательным программам, в разработке которых участвуют представители разных направлений подготовки и специальностей.

Реализация образовательных программ осуществляется не только профессорско-преподавательским составом вуза, но и специалистами учреждений и предприятий, являющихся работодателями будущих выпускников университета. В сотрудничестве с работодателями разрабатываются рабочие программы и профессиональные компетенции будущих специалистов. Особое внимание уделяется организации и проведению производственных практик. Взаимодействие университета и работодателей по оценке качества реализации основных профессиональных образовательных программ и уровня подготовки выпускников является еще одним существенным направлением совместной деятельности. На стадии итоговой аттестации работодатели участвуют в процедуре оценки, в том числе в качестве членов экзаменационной комиссии, представляющих профессиональное сообщество.

В части взаимодействия с работодателями АГГПУ им. В.М. Шукшина осуществляет взаимодействие в рамках образовательной деятельности. Совместно с образовательными организациями города Бийска университетом организовано 10 базовых кафедр, осуществляющих сетевое взаимодействие и обеспечивающих практическую подготовку обучающихся. Таким образом, интеграционное взаимодействие вуза и школы, направленное на совместное построение системы непрерывного образования, позволяет построить принципиально новую, уникальную образовательную среду. Каждый субъект (школа, вуз) оказывается включенным в открытое образовательное пространство, которое предоставляет широкие возможности для становления Новой школы Алтая. На базе университета для учителей общеобразовательных учреждений ежегодно проходят семинары по актуальным вопросам обучения и воспитания школьников.

Повышению престижа педагогической профессии способствует включение студентов вуза в конкурсное движение. Педагоги и студенты ежегодно участвуют в конкурсах и мастер-классах городского фестиваля профессионального мастерства «От призвания к признанию». В 2016-2018 годах в городском конкурсе «Учитель года» приняли участие 37 выпускников АГГПУ им. В.М. Шукшина, в

конкурсе «Воспитатель года» – 28 выпускников вуза. Преподаватели университета осуществляют методическое сопровождение молодых педагогов в городском профессиональном конкурсе «Дебют». В ноябре 2018 года во Всероссийской олимпиаде студентов «Я – профессионал» приняли участие 29 обучающихся АГГПУ им. В.М. Шукшина. Семь из них стали победителями заочного этапа олимпиады по направлениям: математика, дизайн, география и биология, филологическое образование, педагогика. Участие в олимпиадах такого уровня предоставляет студентам дополнительные возможности для профессионального роста и формирования проектного типа мышления.

Начиная с 2014 года, формируется современный технопарк для молодых педагогов и студентов на базе кафедры математики, физики и информатики, а также управления научно-исследовательского деятельности университета. Это позволяет знакомить студентов и молодых педагогов с современными технологиями и внедрять их в практику педагогов. В феврале 2019 года в рамках первой зимней школы по образовательной робототехнике и нейротехнологиям для всех желающих была предоставлена возможность собрать свой первый человеко-машинный интерфейс, а также обсуждены гуманитарные аспекты нейрообразования.

Представим инновационные направления деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина в области подготовки современного педагога Алтая в едином пространстве взаимодействия школа-вуз:

✓ Создание на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина Бийского городского центра методической, психологической и консультационной помощи «Современные родители» с привлечением студентов всех направлений обучения во время практик для консультирования родителей.

✓ Открытие новых и совершенствование действующих направлений подготовки учителей с целью углубленного практико-ориентированного и исследовательски-ориентированного обучения, сокращения срока адаптации на рабочем месте выпускников АГГПУ им. В.М. Шукшина.

✓ Сопровождение таких направлений воспитания и социализации детей, как: развитие мотивационной одаренности учащихся, наставничество и педагогическое сопровождение одаренных детей, профилактика жестокого обращения с детьми, организация рекреативной и спортивно-массовой работы в летних оздоровительных лагерях, профилактика и противодействие идеологии экстремизма и терроризма.

✓ Проведение Летних научно-практических школ педагогов дошкольного образования «Научно-методическое обеспечение образовательной деятельности в дошкольных образовательных организациях».

✓ Создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность высшего образования.

✓ Разработка и внедрение новых методов воспитания и технологий обучения для цифровой школы.

✓ Создание инклюзивной образовательной среды путем реализации инновационного проекта АГГПУ им. В.М. Шукшина «Возможности для каждого», учебно-методического сопровождения адаптированных программ инклюзивного образования и проведения ежегодного Всероссийского реабилитационного образовательного форума для инвалидов по зрению «Вместе к успеху».

6. Трудоустройство и послевузовское сопровождение (наставничество, закрепление молодых учителей в школе)

Успешная реализация проектов обеспечивает закрепление молодых специалистов в школах Алтайского края. Так, в 2018 году 91% выпускников АГГПУ им. В.М. Шукшина трудоустроены в образовательные организации Алтайского края, 6% – в иные регионы РФ, и 3% – в иностранные государства. Наибольшая доля выпускников университета трудоустроена в город Бийск, в Бийский, Смоленский, Целинный, Советский, Красногорский, Петропавловский районы. В 2018 году 10 выпускников университета стали победителями конкурсного отбора на получение краевого единовременного пособия в размере 250 тысяч рублей для педагогических работников малокомплектных школ Алтайского края. Среди них: учителя

начальных классов, физики, математики и информатики, географии, английского языка.

Для привлечения и закрепления творческой молодежи в системе образования Алтайского края в вузе реализуются долгосрочные проекты и программы:

- ✓ «Лаборатория научно-методического сопровождения и поддержки молодых педагогов» – это региональный инновационный проект совместно с МБОУ «СОШ № 5» г. Бийска.
- ✓ «День карьеры» и Встреча «Землячеств».
- ✓ Педагогический старт (программа наставничества, сопровождения молодых педагогов).
- ✓ Молодежные профессиональные педагогические игры.
- ✓ «Система наставничества» (программа построения индивидуальных образовательных маршрутов молодых учителей и их профессионального развития при осуществлении научно-методического сопровождения).

В АГГПУ им. В.М. Шукшина вопросы реализации наставничества стали одним из приоритетных направлений деятельности. Во исполнение поручений, данных в послании Президента Российской Федерации В.В. Путина от 11.04.2018 года, утвержден план мероприятий, направленный на разработку и реализацию регионального проекта «Центр педагогического наставничества: территория развития кадрового потенциала Алтая» на 2019-2020 годы (Приказ Министерства образования и науки Алтайского края № 409 от 15.03.2019 года). Региональной площадкой проекта в соответствии с приказом Министерства определен наш университет. В 2019 году на площадке университета планируется проведение первого регионального Форума «Педагогическое наставничество: импульсы развития» при содействии краевых профессиональных педагогических сообществ.

Результатом реализации всех вышеперечисленных проектов и программ является создание условий для адресной научно-методической поддержки и постдипломного сопровождения молодых учителей, развитие профессиональных компетенций посредством взаимодействия школы и педагогического университета.

Инновационными направлениями деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина для реализации национальных проектов и 10 инициатив губернатора в части наставничества и сопровождения являются: ежегодное проведение на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина регионального Форума «Педагогическое наставничество: импульсы развития» при содействии краевых профессиональных педагогических сообществ; создание регионального банка сетевых наставников для поддержки молодых учителей, работающих в сельской местности; организация и участие в площадке «Учительская» в рамках форума АТР; организация летних школ молодых педагогов на базе учебно-оздоровительного лагеря «Канонерское озеро».

Мы понимаем, что мало подготовить учителя здесь и сейчас, необходимо обеспечить его дальнейшее развитие для адаптации к изменениям социально-профессионального пространства и потребности инновационных прорывов в экономике и образовании. С этой целью в едином пространстве подготовки современного педагога Алтая предусмотрено объединение усилий «школа-вуз» для поддержки и содействия профессиональному развитию учителей в виде повышения квалификации, подготовки и переподготовки под потребности инновационного развития школы и социума.

Для повышения уровня владения профессиональными компетенциями XXI века наш вуз создает условия для модернизации системы непрерывного образования педагогов, осуществляет поддержку и содействие в профессиональном развитии педагогов. Для реализации задач формирования гибкой системы непрерывного образования, модернизации дополнительных образовательных программ, направленных на достижение современного качества образования и удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг, в 2018 году в вузе организован отдел непрерывного дополнительного образования, объединивший структурные подразделения вуза по повышению квалификации, переподготовке, довузовской подготовке и дополнительного образования. Из программ повышения квалификации и переподготовки наиболее востребованными в этом году были следующие: «Современные технологии профилактики жестокого обращения с деть-

ми в образовательных учреждениях», «Инклюзивное образование. Коррекционная работа с детьми и подростками с ОВЗ», «Дошкольная педагогика и психология», «Психология». Организованы ежемесячные методические семинары с привлечением известных специалистов из издательского дома «Просвещение» и корпорации «Российский учебник» (г. Москва).

Инновационными направлениями для решения проблемы непрерывного взаимодействия и объединения школы и вуза в рамках единого пространства подготовки современного педагога Алтая на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина считаем следующие:

- обеспечение непрерывного образования учителя как реализация персонифицированного долговременного образовательного маршрута;

- персонификацию подготовки, переподготовки, повышения квалификации и дополнительного образования;

- создание системы комплексного тестирования каждого учителя на всех этапах профессиональной карьеры по направлениям: адаптация, мотивация, квалификация, компетентность, этика, профессиональное взаимодействие и др.

Логика наших рассуждений и внимательное изучение практики деятельности показали, что для реализации национальных проектов и инициатив губернатора необходимо:

1. оформление соглашений о сотрудничестве на уровне коллаборации и краудфандинга для объединения материальных и нематериальных ресурсов образования, науки и бизнес-сообщества для формирования пространства экономики знаний, обеспечивающее функционирование единого пространства подготовки современного педагога Алтая;

2. создание на базе университетов координирующего центра управления экономикой знаний и обеспечения системного подхода к реализации национальных проектов и инициатив губернатора;

3. непрерывное функционирование Единого пространства подготовки современного педагога Алтая (ДОО – Школа – ДПО – ВУЗ – Послевузовское наставничество и сопровождение).

Рассмотрев социальные и педагогические основания смены парадигм в педагогике XXI века с различных точек зрения, таких как: особенности новых образовательных парадигм как совокупности стандартов, методологических норм, ценностных критериев, инновационные образовательные парадигмы как социальный заказ государственного и глобального уровня, влияние личностных парадигм педагога и обучаемого на инновационную организацию образовательной деятельности и качество образования, а также влияние на смену парадигм в образовании национальных проектов Российской Федерации (2018-2024 год), мы считаем возможным сделать следующие выводы:

1. Каждая из образовательных парадигм охватывает существенную часть действительности и отражает насущные потребности общества, в целом, и образования, в частности.

2. Ни одну из образовательных парадигм нельзя полностью игнорировать и не брать в расчет при разработке стратегии развития образования и перспективы развития образования, в целом, и образовательной организации, в частности.

3. Недостаточная научная проработка любой сферы образовательной деятельности, игнорирование требований социума к смене образовательных парадигм педагогической теории и практики будет неизбежно подталкивать к субъективным, волюнтаристским, конъюнктурным решениям, дестабилизируя образовательную систему в целом.

4. В философском плане в основе конфликта педагогических парадигм лежит столкновение ценностей, приводящее к разным представлениям о целях, смыслах и конечных результатах образования, и в конечном итоге – к разным базовым моделям образования, поэтому взаимодействие и грамотное сочетание инновационных и традиционных образовательных парадигм – это залог эффективности образования.

5. Поскольку ценности различных участников образовательной деятельности часто противоречат друг другу, то окончательное решение в пользу одной из педагогических стратегий не представляется возможным. Необходимо научное обоснование всех изменений, связанных с парадигмальным подходом в образовании.

6. Невозможность окончательного решения не означает невозможности компромисса, но, напротив, требует смягчения столкновений, сбалансированности подходов, постоянного поддержания хрупкого равновесия. Образование как социальная сфера, наиболее сильно влияющая на многие социальные и социально-профессиональные процессы, должна основываться на выверенном и научно-обоснованном процессе для любого изменения.

7. Таким образом, центральной проблемой в педагогике XXI века является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами, а также гармонизация образовательных парадигм, которая может и должна стать основой стратегии развития образования и одновременно его стабилизирующим фактором.

ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА

3.1. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии

Особенностью настоящего периода развития общества является его информатизация, которая в социальном аспекте представляет собой процесс перехода социума от одной формы своего существования к другой, стоящей на более высокой ступени общественного развития. Информатизация влечет коренную перестройку социальной структуры общества: изменяется структура экономики, что влечет отмирание одних и появление других профессий, усиливается потребность общества в творческом и интеллектуальном труде. При этом нарастает острая необходимость интенсификации процесса переподготовки специалистов. В этой связи отметим большую актуальность в настоящее время идеи непрерывного образования и самообразования [185, с. 35]. Значимой становится вторичная социализация личности как корректировка старых и усвоение новых ролей, ценностей, знаний на новых жизненных этапах, соответственно в рамках традиционной системы государственного образования в полном объеме решить эти вопросы практически невозможно. Это создало специфический социальный заказ на появление и развитие дистанционных форм передачи информации в образовательной системе [187, с. 213]. Национальный проект «Образование» выставляет ряд требований к электронной информационной образовательной среде образовательных организаций и требует реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ) на всех уровнях образования.

Интеграция ЭО и ДОТ в профессиональном образовании представляется на сегодняшний день наиболее перспективной и востребованной. Соответственно исследование педагогики ЭО и ДОТ становится в настоящее время необходимым условием его внедрения в практику образовательных систем. Было бы ошибочным сводить аспекты педагогики ЭО и ДОТ только к блоку психолого-

педагогических аспектов. Нам видится, что в педагогике ЭО и ДОТ необходимо учитывать взаимосвязь и взаимозависимость, как минимум, следующих аспектов:

- для создания и реализации образовательных технологий дистанционного образования доминирующими являются дидактические составляющие, обеспечивающие действенность ЭО и ДОТ;

- для реализации и легитимности ЭО и ДОТ большое значение имеют правовые, юридические аспекты;

- для востребованности ЭО и ДОТ необходимо учитывать целую группу таких аспектов, как социальные, экологические, этические и др.;

- для широкого распространения важен экономический аспект;

- для внедрения с учетом потребности обучаемых и возможностей образовательного пространства невозможно обойти региональные аспекты [276, с. 117].

Таким образом, наиболее сложным становится поиск решений практических вопросов, связанных с каждым из перечисленных аспектов.

В целом психолого-педагогические аспекты и дидактика ЭО и ДОТ в настоящее время достаточно интенсивно исследуются многими учеными [16, 130, 170, 184]. Особенным в дидактике ЭО и ДОТ с самого начала были: гибкость и подвижность сроков обучения и, соответственно, темпа учебного процесса, высокая степень автономии обучающегося в определении его темпоральных характеристик и содержания; связанное с этим, а вернее, основанное на общей исходной дидактической установке признания независимости студента, прагматическое и неформальное отношение к промежуточной и итоговой аттестации и оценке как к средству мотивации и самоконтроля, а не как к цели и конечному результату обучения, завершающегося получением сертификата; модульная, или тяготеющая к модульной, организация предметного содержания курсов, обеспечивающая более высокую степень их вариативности («сложения и вычитания») и т.д. [205]

Можно выделить следующий перечень особенностей ЭО и ДОТ: соответствие дидактического процесса закономерностям учения; ведущая роль теоретических знаний; единство образовательной, воспитательной и развивающей функ-

ций обучения; стимуляция и мотивация положительного отношения обучающихся к учебе; соединение коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в обучении; сознательность, активность и самостоятельность обучающихся при руководящей роли преподавателя; системность и последовательность в обучении; доступность и прочность овладения содержанием обучения; возможности применения компетентностного подхода на всех этапах и стадиях обучения; использование особых познавательных стратегий и стратегий обучения, мобилизующих познавательные ресурсы (например, долговременную память и внимание) для достижения цели обучения; целенаправленность в формировании обучения путем его привязки к ситуации и т.д. [159, с. 67].

Важнейшими в ЭО и ДОТ являются стратегии: ориентации, отбора, повторения, проработки, организации, метапознания [302]. В международной практике электронное обучение и дистанционные образовательные технологии – это целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающих и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе. Данную дидактическую систему можно рассматривать как *электронное информационное образовательное пространство* [86].

Дидактические аспекты педагогики ЭО и ДОТ в настоящее время достаточно полно изучены. Среди зарубежных исследований дистанционного и электронного обучения следует выделить работы следующих исследователей: М. Аллена, Т. Андерсона, Дж. Боата, Р. Деллинга, Д. Кигана, М. Мура, О. Петерса, К. Смита, и других. Важный вклад в разработку теории оценки систем дистанционного образования внесли Д. Гуллер и Г. Рамбл. Сферу ЭО и ДОТ исследовали также такие отечественные ученые, как: А.М. Бершадский, Д.М. Джусубалиева, Н.Б. Евтух, В.В. Краевский, М.П. Карпенко, С.П. Кудрявцева, В.М. Кухаренко, Е.С. Полат, О.В. Попова, Н.Г. Сиротенко, Е.М. Смирнова-Трибульская, П.В. Стефаненко,

В.П. Тихомиров, О.В. Хмель, А.В. Хуторской, А.Г. Шабанов, Б.И. Шуневич и многие другие.

Невозможно развивать образовательную систему, если ее деятельность не является легитимной, если нет правовых основ ее существования, если социальный заказ общества не подкреплен законодательными основами. С 1997 года по 2001 год в России проводился эксперимент по развитию и внедрению ЭО и ДОТ в практику профессионального образования. Уже 1999 г. Министерство образования РФ, не дожидаясь окончания эксперимента, объявило межвузовскую научно-методическую программу «Учебно-методическое обеспечение дистанционного образования», а в 2001 г. – «Создание системы открытого образования», которые были призваны способствовать выработке научного понимания актуальных теоретических и практических проблем ЭО и ДОТ.

Несмотря на то, что в Федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» есть статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», определяющая нормативно-правовые основы ЭО и ДОТ, в настоящее время законодательная база реализации ЭО и ДОТ еще недостаточно отработана, в особенности, на региональном и локальном уровнях, а также на уровне отдельной образовательной организации.

Очень важно, чтобы ЭО и ДОТ не рассматривались как полулегальный элемент существующей образовательной системы, создающий проблемы традиционному образованию и рассматриваемый многими педагогами как элемент, вытесняющий преподавателя из учебного процесса. ЭО и ДОТ должно занять соответствующий их роли и положению в обществе правовой статус. Речь здесь не должна идти об альтернативности существующих схем образования. ЭО и ДОТ органически вписываются в образовательную сферу и ее инфраструктуру, выступая неотъемлемым компонентом системы обучения и воспитания молодого поколения и граждан страны. Такой подход должен быть юридически обоснован. Проблема создания нормативно-правовой основы ЭО и ДОТ становится особенно

острой в последнее время по ряду таких направлений, связанных с педагогикой XXI века, как: права обучаемых и педагогов в рамках ЭО и ДОТ; проблема авторских прав; проблема защиты информации; правомочность дистанционных способов оценки подготовленности обучаемого и многое другое. Мы считаем, что без правового урегулирования вышеназванных проблем будет затруднено дальнейшее развитие и масштабное применение ЭО и ДОТ [86, 89, 154, 206].

Итак, выявляя особенности ЭО и ДОТ, приведем его ключевые характеристики. В крупных аналитических исследованиях ИИТО ЮНЕСКО по общей теме «Дистанционное образование для информационного общества: политика, педагогика и профессиональное развитие», приведены результаты изучения проблемы развития ЭО и ДОТ в мире и России [300]. Данные исследования характеризуют его как метод, который может использоваться как в рамках новой, дистанционной формы получения образования, так и в рамках традиционных форм (как очной, так и заочной), а также при обучении, не имеющем целью получения систематического образования. Выделяются следующие социально-значимые функции дистанционного образования:

- ✓ повышение уровня образованности общества и качества образования;
- ✓ удовлетворение потребностей населения в образовательных услугах;
- ✓ удовлетворение потребностей страны в качественно подготовленных специалистах;
- ✓ повышение социальной и профессиональной мобильности населения, его предпринимательской и социальной активности, кругозора и уровня самосознания;
- ✓ содействие в сокращении и приумножении знаний, кадрового и материального потенциала, накопленных высшей школой;
- ✓ развитие единого образовательного пространства, поддерживающего обеспечение возможности получения нострифицированного образования в любой точке образовательного пространства;
- ✓ начало движения к тесному международному сотрудничеству;

✓ необходимая потеря позиций традиционных форм образования, в первую очередь вечерней и заочной [300].

Система ЭО и ДОТ в принципе позволяет устранить многие препятствия, обеспечивая как возможность учиться на любом расстоянии от учебного заведения (дистанционность обучения), так и отсутствие формальных ограничений при приеме (открытость), предлагая обучение в удобное время и в удобном темпе (гибкость) и за более низкую плату, чем в традиционной системе.

Социальный аспект развития ЭО и ДОТ отражает потребности современной цивилизации в массовой форме обучения. Вопрос «быть или не быть?» при ЭО и ДОТ уже не актуален. Во всем мире дистанционное обучение заняло свою нишу в образовательной сфере, вовлекло в свою систему широкие слои населения. Результаты внедрения ЭО и ДОТ для России очевидны: в первую очередь, это положительное влияние на решение комплекса социально-экономических проблем различных регионов (снижение уровня безработицы, преступности, наркомании и т.д.) средствами дистанционно-виртуального образования; во-вторых, обучение населения на месте проживания и профессиональной деятельности закономерно приводит к ликвидации отставания периферийных регионов от столичных центров в плане свободного доступа к образованию, информации и культурным достижениям [190].

Однако для полного ответа на вопрос о социальной значимости ЭО и ДОТ и возможности считать социальный аспект необходимым условием дальнейшего развития педагогики ЭО и ДОТ нам важно найти ответ на вопрос о том, может ли ЭО и ДОТ быть комфортной, экологически выстроенной образовательной средой для обучаемых, организаторов и педагогов. Мы пытались найти ответ на этот вопрос, работая в рамках научных исследований по тематике «Экологизация образовательной среды вуза: от теории к стратегии реализации» [149]. В рамках данного исследования, исходя из законов экологии, мы можем сделать вывод о том, что преобразование любой социальной системы, в том числе и образовательной, в соответствии с экологическими нормами, предполагает построение образа мира

как некоторого смыслового целого, где нет ничего случайного и лишнего, и все объединено друг с другом узами живых органических связей. Только благодаря этому человек получает уникальную возможность «разглядеть» в природе контуры своего будущего дома. Дом и отделяет человека от социальной системы (точнее, от ее «неодомашненной» части) и приближает его к ней. В границах дома по-новому раскрываются свойства и возможности самой системы и ее составляющих. Вступая во взаимодействие с системой, содействуя ее совершенствованию, человек глубже вникает в ее структуру, становится ее неотъемлемой частью, сродняется с ней. Этим «утверждается» второе значение греческого слова oikos – родина, то есть система становится для него родственной. Образовательная среда перестает быть лишь косным и немым материалом, она становится реальным продолжением человека, источником и одновременно результатом дерзаний его духа и творческих свершений, его вдохновителем и мудрым советчиком, его страстью и утешением, его спасением и счастьем [92, с. 192].

В ходе исследований, проводимых в АГГПУ им. В.М. Шукшина, мы выяснили, что ЭО и ДОТ с использованием современных средств электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) предлагает на сегодня наиболее оптимальное решение данной задачи. Непрерывное образование, образование через всю жизнь, всегда остается актуальным. В традиционной системе образования внедрение нового занимает около 5-6 лет, что соизмеримо со временем удвоения информации. Обучение с использованием ЭО и ДОТ становится многокомпонентным интеллектуальным трудом и школой управления интеллектуальным трудом, поскольку предполагает интерактивное взаимодействие обучающегося с совокупным (преподаватели и другие студенты) субъектом информационной среды. Среда становится одновременно предметом интеллектуальной деятельности и ее (среда плюс обучающийся) субъектом. Среда выступает в качестве средства расширения сознания и памяти человека и становится формой бытия индивидуального сознания и памяти. Процессы, происходящие внутри, репрезентируются вовне и наоборот [190, с. 54]. Реализация ЭО и ДОТ через ЭИОС позволяет организо-

вать обучение в определенном экологически безопасном образовательном пространстве, которое обучающийся может самостоятельно спроектировать из имеющихся элементов ЭИОС под индивидуальные возможности и потребности.

Электронная информационно-коммуникационная образовательная среда совместно с единым педагогическим пространством, с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой, как наиболее полно реализующая законы экологии и обеспечивающая экологически безопасные условия реализации процесса обучения, обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки специалиста и стремление к самосовершенствованию, дающему реальный рост уровня компетентности в определенной профессиональной области [192, с. 27]. Средо-ориентированный (экологический) подход позволяет перенести акцент в процессе деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность обучающегося в область формирования «персонифицированной образовательной среды», в которой происходит его самообучение и саморазвитие [193, с. 39]. При такой организации образования с применением ЭО и ДОТ включаются механизмы внутренней активности обучающегося в его взаимодействиях с ЭИОС [186, с. 37].

Говоря о широком внедрении и значимости ЭО и ДОТ как возможности решения некого социального заказа широких слоев населения, в педагогике XXI века как сопутствующий встает экономический (стоимостный) аспект. Финансово-экономический аспект развития дистанционного образования является одним из наиболее актуальных в современной социально-экономической ситуации. Особенно важным представляется вопрос финансирования инновационных технологий, формирования ЭИОС, наполнения специализированного электронного контента и др. Средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что ЭО и ДОТ обходится на 50% дешевле традиционных форм образования. Опыт реализации в России показывает, что затраты на подготовку специалиста с применением ЭО и ДОТ составляют примерно 60% от затрат на подготовку специалистов по традиционным образовательным технологиям. Относительно низкая себестои-

мость обучения обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности ЭО и ДОТ на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей, технических средств, высококвалифицированных специалистов и т.п.

Асинхронное взаимодействие обучаемых и преподавателя в ЭО и ДОТ, как правило, предполагает обмен сообщениями. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Методами асинхронного взаимодействия являются электронная голосовая почта, электронные компьютерные сети, телекоммуникации, роботизированная среда, информационное Интернет-пространство и др. Тем не менее, проблема экономического обоснования себестоимости реализации образовательной деятельности по ЭО и ДОТ является весьма сложной [9]. В настоящее время не существует нормативов для расчета и оплаты труда преподавателя в структуре полномасштабного применения ЭО и ДОТ, нет оптимального расчета потребностей в площадях, нет стабильной стоимости электронных и теле-ресурсов и многое другое, что мешает оптимизации стоимости дистанционных образовательных услуг. Однако более чем 25-летний опыт российского образования с применением ЭО и ДОТ (от эксперимента в 1997 года до настоящего времени) в образовательном пространстве подтверждает, что внедрение и реализация, а также сочетание с традиционным образованием являются экономически выгодным как для потребителя (обучающегося, заказчика, педагога), так и для образовательной организации.

Мы отметили среди прочих аспектов педагогики ЭО и ДОТ то, что для их внедрения необходимо учитывать как потребности обучаемых, так и возможности образовательного пространства. Несмотря на особенности ДОТ, которые существенно расширяют границы внедрения инноваций, мы считаем, что невозможно обойти региональные аспекты развития и реализации ЭО и ДОТ. В настоящее время понятие дистанционного образования имеет двойное толкование. Во-первых, это способ расширения образовательного пространства за счет обеспече-

ния возможности включения в образовательное поле людей, находящихся в периферийных регионах и создания новых образовательных услуг для самообразования. Во-вторых, это предоставление возможности получения престижного образования с соответствующим дипломом и сертификатом. Если первое толкование подразумевает только возможность самообразования, то второе требует создания развитой системы оперативного управления образовательными процессами, обеспечивающей соответствие уровня получаемых знаний, умений, навыков, опыта деятельности и формирования компетенций образовательному стандарту РФ, а также соответствующую систему сертификации этих знаний [242].

Поэтому требуют дополнительного анализа цели ЭО и ДОТ, которые, например, с «региональных позиций», т.е. с точки зрения обучаемых в регионах, удаленных от метрополии, могут рассматриваться как: включение отдаленного региона в единое образовательное пространство; повышение качества специальных знаний, поступающих обучаемому; способ сокращения затрат на индивидуализированный образовательный процесс; гибкая личностно-ориентированная система обучения; система психологической поддержки честолюбивых устремлений «обучаемого с периферии» [86, 159, 181].

Повышение качества специальных знаний, передаваемых от педагога к обучаемому, является актуальной современной проблемой научно-технологического прогресса страны. Стремление населения к экономическим, юридическим, техническим и другим областям знаний обусловлено долговременными целями общества и соответствующей политикой правительства, направленного на реализацию инновационного прорыва в экономике страны. Изменение экономического курса на инновационность всех отраслей, отход от политизированного и догматического изучения множества предметных областей знаний с переходом к компетентностному подходу потребовало обеспечения всех желающих новыми образовательными услугами, коренного пересмотра образовательных технологий и моделей организации образовательной деятельности [184]. Даже в крупных городах эта проблема недостаточно интенсивно решается образовательными учреждениями,

что, несомненно, сказывается на возможности качественно работать и вносить свой вклад в развитие единого образовательного пространства России. В малых же городах, а уж тем более в удаленных районах эта проблема оказалась практически неразрешимой. Уникальный шанс «поправить» ситуацию предоставляют ЭО и ДОТ. Использование дидактического ресурса, разработанного высококвалифицированными педагогами, транслирование жестко отработанных ДОТ, четко реализуемая система контроля и учета, исключающая субъективность оценок, – все это гарантирует повышение качества предоставляемых в ЭО и ДОТ образовательных услуг в любом регионе, независимо от его удаленности [16].

В условиях ЭО и ДОТ разработать и реализовать индивидуализированный образовательный процесс не представляет трудностей, и, как мы уже отмечали, дидактическое обеспечение, проектирование ЭО и ДОТ, наполнение процессов ЭО и ДОТ материальными и материализованными учебными продуктами – это наиболее подготовленная сторона педагогики XXI века, особенно в условиях создания и реализации ЭИОС в достаточно крупном университете, находящемся в удаленном от столичных университетов регионе, но имеющем научный, образовательный и кадровый потенциал.

Психологическая поддержка честолюбивых устремлений обучаемого с периферии является еще одним важнейшим фактором мотивации человека на образовательный процесс. Появление Ломоносовых в век научно-технического прогресса связано с возможностью интенсивного, систематического, комплексного образования с детства. Единое электронное информационное образовательное пространство и возможность предоставления знаний «из первых рук», возможность относительно дешевого обучения без выезда в большие города создают предпосылки для повышения «уровня душевного комфорта» жителей малых городов и села. Кроме того, созданная ЭИОС, имеющая достаточно мощное содержательное и информационно-управленческое наполнение образовательного процесса, дает возможность сформировать для каждого обучаемого гибкую личностно ориентированную, адаптивную и даже персонифицированную систему обуче-

ния. ЭО и ДОТ позволяет реализовать концепцию направляющего и контролируемого самообучения в современной психолого-мотивационной сфере.

Каждому гражданину в любом регионе страны одновременно могут предоставляться равные, современные знания и образовательные услуги. Задача педагогов – это помощь в эффективном усвоении знаний. Задача обучаемых – самостоятельное эффективное планирование и использование образовательных услуг, предоставляемых единым электронным информационным образовательным пространством [90, с. 157].

Интересен перечень преимуществ электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий для студентов, который был выявлен в ходе государственного эксперимента (1997-2003 годы) в области дистанционного образования. Значимость данного перечня нашла подтверждение в ходе дальнейшей реализации:

1. Первое преимущество – это приближение или даже проведение обучения на месте проживания/нахождения:

- обучаемый имеет возможность получить образование, не уезжая из семьи, оставаясь под ее контролем и опекой;
- при переезде обучаемого из города в город, он имеет возможность продолжить обучение без перерывов и изменения сроков обучения (обеспечение академической мобильности);
- взрослое население имеет возможность на своем рабочем месте в своем городе (поселке, селе) получить профессиональное образование любого уровня, второе высшее образование, повышение квалификации или переподготовку по любому выбранному направлению и профилю;
- образовательная технология позволяет обеспечить возможность обучения в нестандартных условиях, в частности, в военных гарнизонах, в местах заключения, в местах проведения военных действий, в местах вахтовой деятельности (на дальнем севере, в местах устранения последствий катастроф) и т.д.;

- возможность обучения по индивидуальному постоянному, временному или гибко изменяющемуся учебному графику;
- планирование своего обучения в любых временных отрезках не только в течение семестра, но и в течение дня.

2. Второе преимущество – это возможность доступа к качественным и образовательным технологиям и современному, специально подготовленному образовательному контенту:

- возможность обучаться по качественным учебным материалам, разработанным квалифицированным профессорско-преподавательским составом, доставленным к месту обучения по высокоскоростным каналам связи;
- возможность прямого (онлайн) или отсроченного общения с профессорами и преподавателями, находящимися в университетских городах;
- широкий выбор элективных курсов, реализуемый за счет возможности составления индивидуальных учебных планов обучаемых;
- доступность масштабного информационного, научного и учебного ресурса в ЭИОС университета с любого личного компьютера или мобильного устройства обучаемого;
- освоение обучаемыми современных информационных технологий и оборудования, максимально приближенных к тем, с которыми они столкнутся в своей профессиональной деятельности;
- виртуальная академическая мобильность студентов, в том числе, международная, позволяющая расширить их научные и культурные горизонты;
- ценовая доступность качественного высшего образования университетского уровня для широких слоев населения.

3. Третье преимущество – это максимальная объективность аттестации обучающихся, исключающая субъективность оценивания:

- непрерывный контроль (мониторинг) качества усвоения знаний;
- объективная оценка результатов обучения студентов, обеспечиваемая интеллектуальными (компьютерными) роботами;

- исключение возможности субъективности оценок за счет внедрения исключающих человеческий фактор объективных автоматизированных процедур оценки знаний (компьютерное тестирование) с автоматическим занесением оценок в электронное досье обучаемого;

- автоматизация административных процедур (определение статуса, подготовка справок, документов);

- роботизированное формирование индивидуальных планов и траекторий, включающих полный объем текущей, промежуточной и итоговой аттестации.

4. Четвертое преимущество – индивидуальный подход в обучении:

- полная реализация способностей обучаемых благодаря гибким графикам обучения;

- обеспечение возможности совмещения обучения и работы за счет составления индивидуальных графиков, адаптивных учебных планов, индивидуальных персонифицированных траекторий обучения и индивидуального расписания;

- адаптивность используемых в процессе обучения учебных продуктов (слайд-лекций, обучающих компьютерных программ и пр.) к индивидуальному темпу усвоения знаний.

5. Пятое преимущество – это возможность создания на базе ЭО и ДОТ уникальной распределенной воспитательной среды:

- возможность участия студентов в студенческой жизни по всей территории России или в зарубежных воспитательно-образовательных мероприятиях;

- виртуальная академическая мобильность в международном плане;

- воспитание в лишенной предвзятого отношения среде, в которой можно создать и реализовать любые виды, формы и средства воспитательных взаимодействий.

Образованность общества становится сегодня не только важнейшим фактором технологического и социально-экономического развития любой страны, но и условием выживания цивилизации, преодоления ее глобального экономического, экологического и духовного кризиса. В XXI веке, когда человечество перешло в

информационную стадию своего развития, образование должно стать непрерывным процессом, важнейшей частью жизни каждого человека, обеспечивающей ему возможность не только занять требуемую социально-профессиональную нишу, но самому участвовать в преодолении кризисных состояний общества [73].

Исходя из вышесказанного, становится ясным, что дистанционное образование является одной из самых доступных форм получения самого престижного образования, при этом ЭО и ДОТ дают возможность получить университетское, качественное образование даже в самых отдаленных регионах России [221].

Для решения сложных задач, поставленных в национальных проектах России, а также для того, чтобы ЭО и ДОТ заняли свою социально-определенную нишу в педагогике XXI века, необходимы следующие меры:

1. Разработка адекватных сверхзадачам образовательных технологий, использующих современные информационные технологии, а также психологические технологии, создаваемые в экопсихологии и психологии виртуальных реальностей.

2. Экологизация и глобализация содержания образовательного процесса в широком смысле, то есть ориентация на целостность знания, системность преподаваемых дисциплин, повышение степени их взаимосвязанности, приоритет знаний ноосферологического характера, а также всего того, что способствует культурному и духовному развитию личности.

3. Непрерывность в развитии и самосовершенствовании личности, направленная на непрерывность образования, которое, *во-первых,* учитывает, что специалист должен иметь возможность постоянно находиться в образовательной среде, которая даже на бытовом уровне реализует поговорку «век живи, век учись»; в образовательной системе созданы условия непрерывного совершенствования обучаемым своих компетенций и одновременного их обновления, чтобы обеспечивалось, при необходимости, быстрое кардинальное изменение структуры деятельности; *во-вторых,* обеспечивает: непрерывный личностный рост, обусловленный деятельностью, связанной с участием в образовательном процессе; образователь-

ное пространство, которое для обучаемых стало не столько гигантской библиотекой, сколько деятельной средой, жизненным миром, способным обеспечить самосовершенствование, саморазвитие, самоактуализацию и др.; разумное сочетание инновационности образовательной деятельности с сохранением лучших традиций российского образования.

Из ранее изложенного видно, что электронное обучение с дистанционными образовательными технологиями (ЭО и ДОТ), которые базируются на использовании современных средств телекоммуникаций предлагает на сегодня наиболее оптимальное решение поставленных национальными проектами задач, а сохранение традиций гарантирует стабильные инновационные изменения, не противоречащие запросам как государства, так и личности.

Непрерывность в использовании каждым обучающимся элементов ЭО и ДОТ позволяет каждой личности успешно развиваться, всегда оставаться востребованной и иметь самые актуальные компетенции, отвечающие запросам социально-профессионального пространства. Это обусловлено тем, что ЭО и ДОТ дает возможность включать в образовательную систему передовых ученых, производящих новое знание, а все самые инновационные и прогрессивные достижения донести до обучаемых практически мгновенно [268].

Реализация ЭО и ДОТ через единую ЭИОС, которая уже формируется в образовательном пространстве России и сформирована на уровне каждой образовательной организации, позволяет проводить обучение в определенной экологически безопасной образовательной среде. Как мы уже отмечали, экологический подход в применении ЭО и ДОТ позволяет актуализировать использование информационных и телекоммуникационных технологий, в том числе и для повышения качества и улучшения экологии образовательной среды профессионального образования. Такая возможность определяется, как минимум, следующими причинами:

1. широкими возможностями информационных и телекоммуникационных технологий по индивидуализации и персонификации образования;

2. повышением мотивации обучающихся при использовании информационных и телекоммуникационных технологий и усилением эмоционального фона образования;

3. предоставлением широкого поля для активной самостоятельной деятельности обучающихся в адаптивной образовательной среде;

4. обеспечением широкой зоны контактов и возможности общения с любым человеком, независимо от его пространственного расположения и разности временных поясов;

5. возможностью комплексного воздействия на различные органы чувств;

6. высокой наглядностью представления учебного материала, которая обеспечивает возможность глубокого проникновения в сущность изучаемых процессов и явлений, особенно: при моделировании явлений в динамике, демонстрации быстротекущих и очень медленных процессов (возможность трансформации времени), объемных или наоборот микроскопических объектов (возможность трансформации пространства), практико-ориентированных тренинговых и роботизированных объектов, воспроизводящих промышленную или бытовую реальность и др.;

7. постоянно обновляемыми и возрастающими интерактивными возможностями информационных и телекоммуникационных технологий;

8. доступностью информационных и телекоммуникационных технологий в любое удобное обучающемуся время;

9. многократным ускорением и сокращением массы рутинных операций (например, производство объемных вычислений, построение графиков, моделирование явлений, документирование результатов обучения и исследований и др.);

10. легкостью и привычностью организации игровых форм обучения и другими значимыми для развития образования направлениями реализации [190, 145, 150].

Для полноты картины рассмотрения ЭО и ДОТ мы считаем необходимым описать некоторые новые виды образовательных взаимодействий и учебных занятий, реализуемых в рамках ЭО и ДОТ, применение которых в традиционном образовательном процессе затруднительно или не реализуемо.

Одно из наиболее распространенных в ЭО и ДОТ взаимодействий получило название вебинар. Вебинар (*англ.* webinar – веб-конференция) – это коллективное обсуждение проблем по определенной теме, организованное при помощи веб-технологий в режиме реального времени. Это аналог традиционным контактным занятиям, где есть возможность собирать аудиторию, разделенную расстоянием, которая может распространяться до бесконечности (если обучаемый согласен не обращать внимания на временные различия). Однако в рамках близких часовых поясов это расстояние может достигать нескольких тысяч километров.

Очень важна в ЭО и ДОТ обратная связь «педагог-обучаемый», «обучаемый-обучаемый». Для этой цели в ЭО и ДОТ есть такое образовательное взаимодействие, как учебное экспертирование вебинара. Это занятие, на котором обучающемуся на экспертное оценивание предоставляются звуковые записи дискуссий по дисциплине, выбираемые случайным образом из базы проведенных вебинаров. Такое экспертное оценивание не только пополняет профессиональные знания в данной образовательной области, но и включает обучаемого в коллегиальную образовательную среду, делает его участником образовательного объективного оценивания, включает его в совокупный субъект обучения и формирует коллегиальную среду образовательной организации.

В любом современном образовательном процессе в педагогике XXI века присутствует множество письменных творческих работ (рефераты, эссе, исследования, статьи и др.). Как новое занятие в ЭО и ДОТ включено коллегиальной (с привлечением обучаемых) учебное экспертирование всех письменных работ через ЭИОС образовательной организации. Цель такого взаимодействия и учебного занятия – научить обучающегося, выступающего в роли эксперта, критическому анализу и объективному оцениванию письменных работ, выполненных другими

обучающимися. Это также элемент пополнения функциональных возможностей коллегиальной среды образовательной организации и повышения объективности оценивания.

Большой интерес как измененное в рамках ЭО и ДОТ традиционное занятие представляет такое взаимодействие, как устный доклад. Устный доклад как инновационное образовательное взаимодействие имеет цель научить обучающегося:

- умению правильно и свободно держать себя перед большой аудиторией, видео и телекамерами, так как трансляция происходит через ЭИОС образовательной организации;
- грамотному и четкому изложению темы доклада;
- умению укладываться в отведенное для доклада время и правильно распределять его;
- свободному владению речью без засоряющих выражений;
- хорошим манерам, естественному поведению, раскованности;
- навыкам свободного общения с большой аудиторией.

Поскольку каждый устный доклад в обязательном порядке записывается самим обучаемым и первоначально самооценивается, то до выхода в онлайн режим его можно отрепетировать и усовершенствовать. В связи с тем, что коллегиальная среда обучения и оценивания очень важна в ЭО и ДОТ, то, конечно, каждый устный доклад, включенный как учебное занятие в образовательные взаимодействия, подвергается учебному экспертированию. Данный вид работы продолжает формирование и развитие у обучающихся умений критического анализа и объективного оценивания явлений гуманитарной и профессиональной культуры, в том числе качество содержания устного доклада.

Еще одним из видов образовательных взаимодействий в ЭО и ДОТ является достаточно большое количество мастер-классов, включенных в непрерывный образовательный процесс. Целью мастер-классов является усвоение обучающимся теоретического и практического материала по соответствующей учебной дисци-

плине с последующим контролем степени усвоения знаний, сформированности профессиональных компетенций.

Мастер-класс (*англ.* Master class, *нем.* Meisterkurs, *фр.* Classe de maître, в России использовался термин творческая мастерская) – это не самое новое направление в образовательной деятельности. Однако особенность мастер-класса в ЭО и ДОТ в том, что он, как правило, проводится обучаемым для других обучаемых и в онлайн режиме общения. Это занятие, которое готовит обучаемый и использует как оригинальный метод взаимообучения, как конкретное занятие по совершенствованию практического мастерства, проводимое обучаемым в определенной области: творческой деятельности (музыка, изобразительное искусство, литература, режиссура, актерское мастерство, дизайн); наука, педагогика, экономика, юриспруденция; профессиональное, даже техническое ремесло и др. Основная задача мастер-класса – научиться самому и научить других обучаемых достигать достаточного уровня профессионализма в этой сфере деятельности [14].

Для многих педагогов реферат стал одним из наиболее распространенных видов проверки способности обучаемых к творческой деятельности. Однако и в этом направлении ЭО и ДОТ предлагают несколько иной подход к образовательным взаимодействиям и этому способствуют такие виды взаимодействий «педагог-обучаемый» как реферат-исследование и реферат-рецензия.

Реферат-исследование – это продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа определенной научной или учебной, но обязательно исследовательской темы, где автор раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее. Исследование может быть по заданной преподавателем или инициативной теме, но обучаемый должен использовать все возможности ЭИОС образовательной организации, сотрудничество в удаленном режиме с другими обучаемыми, применение информационных сетей, доступных обучаемому, привлечение материалов зарубежного опыта и другие возможности, которые позволяют применять ЭО и

ДОТ. Цель выполнения реферата-рецензии – это развитие навыков критического анализа текстов и работы с источниками, навыков самостоятельного критического мышления обучающихся, самостоятельного научного исследования и письменного изложения собственных мыслей. При написании реферата-рецензии необходимо не только отобрать и систематизировать материал, но и критически его проанализировать, выделить сильные и слабые стороны, предложить пути совершенствования. Этот вид деятельности также пополняет коллегиальную среду и включает обучаемого в совокупный субъект обучения, на каком бы расстоянии от преподавателя он не находился.

Еще один вид образовательных взаимодействий, трансформировавшийся в ЭО и ДОТ из традиционных образовательных технологий, – это коллоквиум, который превратился в веб-коллоквиум. Цель такого учебного занятия: публичное обсуждение научной работы докладчика, включая применяемые им методы исследования, полученные результаты, научные выводы, направления дальнейших исследований; развитие у участников веб-коллоквиума навыков изложения своей точки зрения или результатов исследования в форме доклада, оппонирования и аргументированных ответов на поставленные вопросы, закрепление профессиональных знаний и социализации в профессиональной среде.

Еще один из хорошо знакомых нам видов учебных занятий претерпел изменения в среде ЭО и ДОТ – это устный экзамен. Цель данной формы знакома каждому преподавателю и каждому обучаемому – это закрепление профессиональных знаний и развитие у экзаменуемых навыков аргументированного и ясного изложения устных ответов на поставленные вопросы. Однако в ЭО и ДОТ контакт преподавателя со студентом проходит на расстоянии, экзамен проходит в режиме реального времени, через онлайн среду. Эта в обязательном порядке ЭИОС образовательной организации, с обязательной системой идентификации обучаемого, но на большом или малом расстоянии. Кроме того, вопросы преподавателя и ответы обучаемого фиксируются не письменным протоколом, а видеозаписью, которая также очень способствует удалению субъективности оценки. В дополнение

в образовательных организациях, развивающих коллегиальную среду, обязательно проводится и учебное экспертирование устного экзамена. В режиме реального времени или в удаленном формате работы с видеозаписью обучаемые участвуют в оценке деятельности других обучаемых во время текущей или промежуточной аттестации. Цель такого учебного занятия – не только научить студента, выступающего в роли эксперта, объективному оцениванию знаний обучающихся по утвержденным критериям, но и пополнить багаж его теоретических и практических знаний, приобщить его к опыту деятельности других обучаемых, тем самым способствуя формированию у него значимых компетенций.

Это далеко не полный перечень новых или трансформировавшихся в ЭО и ДОТ учебных взаимодействий. Однако в данном разделе параграфа мы постарались показать, что:

1) все новое – это хорошо забытое старое;

2) в ЭО и ДОТ меняются взаимодействия, но преподаватель не исключается как доминирующий в образовательной деятельности;

3) ЭИОС – достаточно серьезный союзник в активизации и совершенствовании образовательных взаимодействий;

4) формирование совокупного субъекта обучения – это одна из возможностей интенсификации образовательной деятельности;

5) создание коллегиальной среды и включение новых видов деятельности позволяет обучаемому включиться в оценивание результатов обучения и повышает объективность оценивания, снижая влияние субъективизма преподавателя [145, 184, 190].

Рассмотрев достаточно большой пласт особенностей ЭО и ДОТ в педагогике XXI века, мы по-прежнему сталкиваемся, как минимум, с тремя вопросами, которые витают в среде наших коллег:

1. являются ли ЭО и ДОТ социально востребованными, есть ли на них социальный заказ у общества?

2. можно ли считать, что ЭО и ДОТ в полном объеме решает задачи предоставления качественных социально-значимых образовательных услуг?

3. является ли ЭО и ДОТ комфортной экологически выстроенной образовательной средой как для обучаемых, так и для организаторов и педагогов?

Попробуем найти ответы на каждый из вопросов. Первый и, наверное, самый важный вопрос – это вопрос о востребованности применения ЭО и ДОТ в практике образования, вообще, и профессионального образования, в частности. Мы начали изучение данной проблемы в рамках проводимой научно-исследовательской работы по социологическим и маркетинговым исследованиям в области образовательной среды и рынка образовательных услуг с применением ЭО и ДОТ еще более десяти лет назад. Данные исследования в 2009 году нами реализовалась во всех районах и городах Алтайского края по запросу органов управления образованием. Так как ЭО и ДОТ, как правило, дает возможность обучения на месте проживания с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий, в том числе и телекоммуникационных, то исследование проводилось даже в удаленных от городов сельских местностях. Проведенное нами первичное социологическое исследование выявило, что 12% лиц с ограниченными возможностями здоровья хотели бы учиться, не выходя из дома, что в основном связано с недостаточной адаптацией объектов социальной инфраструктуры к особым нуждам инвалидов. В обучении на дому заинтересованы 25% жителей населенных пунктов, удаленных от административных центров, особенно в сельской местности. Возможность обучения в местах проживания привлекает также представителей других социальных категорий: в этом нуждается 8,8% учителей, 7,5% студентов (заочная форма обучения), 6,9% безработных лиц (преимущественно женщин, имеющих малолетних детей), 4,2% сотрудников государственных органов власти и управления [183, с. 59]. Результаты на тот период были весьма неутешительными, и, казалось бы, система ЭО и ДОТ в Алтайском крае обречена на гибель и никогда не будет достаточно востребованной.

Однако время шло, востребованность инновационных изменений в образовании нарастала, и мы вернулись к данному вопросу для научного изучения в новых экономических условиях. Уже более пяти лет в рамках научно-исследовательской деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина проводятся и обобщаются планомерные социологические и маркетинговые исследования в области образовательной среды и рынка образовательных услуг по электронному обучению и дистанционным образовательным технологиям.

В настоящее время под влиянием современных информационных, компьютерных и телекоммуникационных технологий в условиях развития рынка в сфере образования формируется новая модель вуза, в которой объединены традиционное образование и несколько основных типов электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Развитие ЭО и ДОТ необходимо в настоящее время вузам не только для того, чтобы расширить спектр предоставляемых образовательных услуг и, конечно, не для того чтобы решить свои экономические проблемы, а преимущественно для того, чтобы выдержать конкуренцию и быть в ряду лучших отечественных и даже зарубежных вузов.

Направления исследований, проводимые в АГГПУ им. В.М. Шукшина, включают:

1) социологические исследования, направленные на количественную оценку потребностей жителей Алтайского края в получении образования с помощью ЭО и ДОТ: высшего образования (первого и второго); дополнительного обучения на базе различных уровней образования (общего среднего, среднего профессионального и высшего);

2) выявление готовности человека стать потребителем дистанционных образовательных услуг;

3) выявление таких факторов, влияющих на выбор дистанционного образования, как: наличие актуализированных образовательных потребностей как таковых и невозможность их удовлетворения в рамках традиционной системы образования; заинтересованность в основных свойствах дистанционной формы обучения

(дистанционность, открытость, гибкость, относительно низкая стоимость), позволяющих устранить основные препятствия к обучению; возможность удовлетворения требований к качеству образовательных услуг, предъявляемых потребителем; наличие комплекса условий, позволяющих практически воспользоваться услугами ЭО и ДОТ (техническая оснащенность, платежеспособность, информированность о возможностях дистанционного обучения);

4) исследование образовательных потребностей тех групп населения Алтайского края, которые были признаны основными потенциальными потребителями дистанционных образовательных услуг.

Данные экспериментальные исследования запланированы нами как долгосрочные. В ходе проводимых ежегодно исследований с 2014 по 2019 годы было опрошено более семи тысяч респондентов в возрасте от 18 до 45 лет в пределах зоны влияния АГГПУ им. В.М. Шукшина в Алтайском крае. Проведенное исследование показало, что выбранные социальные категории проявляют заинтересованность в услугах, связанных как с получением основного высшего образования, так и второго высшего образования, а также с повышением квалификации и приобретением дополнительных знаний и умений. Так, о своем желании учиться определенно заявили: абитуриенты вузов – 100%, менеджеры предприятий различных форм собственности – около 90%, студенты – более 80%, учителя – около 75%, сотрудники государственных органов власти и управления – более 70%, лица с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды) – более 60%, безработные – около 60%, пожилые люди предпенсионного возраста – более 53%, пенсионеры – около 40%, лица, проживающие в сельской местности или городах, удаленных от административного центра (возраст от 18 до 45 лет) – более 50%, офицеры силовых ведомств и работники предприятий военно-промышленного комплекса (ВПК) – около 25%.

Однако в ходе исследования мы выяснили, что далеко не все желающие обучаться хотели и могли бы удовлетворить свои потребности без помощи системы ЭО и ДОТ. Данные опросов показали, что необходимость применения для

обучения ЭО и ДОТ показали следующие категории респондентов: абитуриенты вузов – более 70%, менеджеры предприятий различных форм собственности – более 85%, студенты – более 60%, учителя – около 15%, сотрудники государственных органов власти и управления – более 65%, лица с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды) – примерно около 60%, безработные – более 80%, лица, проживающие в сельской местности или городах, удаленных от административного центра (возраст от 18 до 45 лет) – около 45-50%, офицеры силовых ведомств – не менее 90%, безработные – около 60%, пожилые люди предпенсионного возраста и пенсионеры – около 40%, работники предприятий ВПК – около 75%.

Не все категории респондентов готовы к замене традиционной контактной формы обучения на ЭО и ДОТ, и исследование причин различного отношения к дистанционному образованию показало, что:

1) более 50% респондентов не владеют информацией об особенностях дистанционного образования;

2) практически 80% опрошенных связывают дистанционные образовательные технологии с отрывом обучаемого от контактов с педагогом;

3) не менее 30% респондентов не владеют информацией о преимуществах дистанционного образования;

4) представители консервативных кругов населения (работники силовых ведомств, работники ВПК и др.) убеждены в недостаточном качестве услуг в ЭО и ДОТ;

5) достаточно большое число респондентов (более 65%) сомневаются, что по окончании обучения они получат документы государственного образца, имеющие значение при трудоустройстве и (или) смене профессии.

Для оценки потенциального контингента обучаемых системы ЭО и ДОТ необходимо учесть факторы, обусловливающие заинтересованность именно в дистанционной форме получения образования, возможность удовлетворения потребительских требований к качеству образовательных услуг и наличие условий, позволяющих ими воспользоваться.

Как показывает предварительный анализ, выводы которого подтверждаются результатами социологического исследования, основными препятствиями, мешающими обучаться в традиционной системе обучения лицам рассматриваемых социальных категорий, являются:

- необходимость для большинства желающих учиться, совмещать учебу с основной деятельностью;
- ограниченная пропускная способность традиционной системы и связанные с ней необходимость прохождения конкурсного отбора;
- опасение столкновений с субъективизмом преподавателя как при обучении, так и при оценивании и, особенно, в учреждениях профессионального образования;
- неуверенность в своей способности преодолеть конкурсный барьер, заставляющие многих отказаться даже от попыток его преодоления;
- невозможность регулярно посещать учебное заведение вследствие его удаленности, необходимости больших затрат на переезд и проживание или ограниченных возможностей здоровья;
- достаточно высокая плата за обучение, особенно для очного получения профессионального образования.

Система ЭО и ДОТ в принципе позволяет устранить все эти препятствия, обеспечивая возможность учиться на любом расстоянии от учебного заведения (дистанционность обучения), отсутствие формальных ограничений при приеме (открытость), предлагая обучение в удобное время и в удобном темпе (гибкость) и за более низкую плату, чем в традиционной системе.

Потребности людей в образовательных услугах в значительной мере зависят от их социального статуса и личностных возможностей. Так участники эксперимента, лишенные по каким-либо причинам возможности регулярно посещать учебное заведение (вследствие его удаленности, необходимости больших затрат на переезд и проживание, или ограниченных возможностей здоровья, или связан-

ные с непрерывными производственными циклами и др.), могут быть удовлетворены предоставлением им качественных услуг дистанционного обучения.

Проведенное нами социологическое исследование выявило, что почти 100% лиц с ограниченными возможностями здоровья хотели бы учиться, не выходя из дома, что в основном связано с недостаточной адаптацией объектов социальной инфраструктуры к особым нуждам инвалидов. В обучении на дому заинтересованы более 92% жителей населенных пунктов, удаленных от административных центров, особенно в сельской местности. Возможность обучения в местах проживания привлекает также представителей других социальных категорий: в этом нуждается около 35% учителей, более 75% студентов заочной формы обучения, 66,9% безработных лиц (преимущественно женщин, имеющих малолетних детей), более 84,2% сотрудников государственных органов власти и управления. Потребности этих групп населения в получении образования, переобучении и повышении квалификации могут быть удовлетворены только с помощью ЭО и ДОТ. Учитывая долговременность исследования, мы можем претендовать на достаточную точность полученных результатов, которая позволяет сделать некие обобщения, приведенные нами в таблице 7.

Из таблицы можно сделать вывод, что запросы на ЭО и ДОТ существенно изменились, и за десять лет с первичного исследования проблемы (2009 год) значительная часть населения Алтайского края признала значимость реализации ЭО и ДОТ, а некоторые группы населения считают эти технологии единственно приемлемыми для получения образования.

Мы понимаем, что исследовали не все аспекты педагогики ЭО и ДОТ. Однако на основании практики социального заказа по реализации ЭО и ДОТ и проведенных нами исследований можно сделать следующий вывод: дистанционное образование – это исполнение социального заказа общества, и востребованность в нем достаточно велика.

Таблица 7

Общая заинтересованность населения Алтайского края в ЭО и ДОТ

(в зоне влияния АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Социальная категория	**Население, заинтересованное в дистанционных технологиях в % от общего числа респондентов данной социальной группы**			
	Образовательные услуги только традиционными методами	**Образовательные услуги с преобладанием ЭО и ДОТ**	**Возможны и другие формы обучения (нет явных предпочтений)**	**ЭО и ДОТ оптимальная форма обучения**
Жители удаленных городов (возраст18-45 лет)	36	52	5	7
Жители сельской местности (возраст 18-45 лет)	38	41	17	4
Менеджеры предприятий различных форм собственности	5	22	3	70
Лица предпенсионного возраста	15	62	10	13
Безработные, зарегистрированные в службах занятости	38	35	26	1
Пенсионеры и безработные от 50 лет и старше	25	25	46	4
Студенты государственных вузов	29	45	6	20
Студенты негосударственных вузов	30	60	0	10
Сотрудники государственных органов власти и управления	40	42	10	8
Учителя школ	85	12	2	1
Педагоги вузов	60	20	5	15
Лица с ограниченными возможностями здоровья	17	83	0	0
Абитуриенты дневных отделений государственных вузов	23	59	10	8
Абитуриенты дневных отделений негосударственных вузов	7	62	10	21
Абитуриенты заочных и очно-заочных отделений государственных вузов	17	59	13	13
Абитуриенты заочных и очно – заочных отделений негосударственных вузов	9	67	2	22
Офицеры Министерства обороны, Министерства внутренних дел, работники оборонных предприятий ВПК	33	32	11	24

Также проведенные исследования показали, что:

✓ выбор ЭО и ДОТ зависит от социального, социально-профессионального статуса респондента;

✓ предпочтение ЭО и ДОТ отдают категории респондентов, которым необходимо образование без отрыва от места проживания или даже на дому;

✓ практически абсолютным запросом на ЭО и ДОТ является повышение квалификации или переподготовка для респондентов, имеющих достаточно высокооплачиваемую работу, для которых отрыв от трудовой деятельности грозит потерей работы;

✓ для расширения услуг ЭО и ДОТ требуется их популяризация и повышение их качества.

Основные аспекты при использовании дистанционных инновационных образовательных технологий, позволяют, как минимум:

✓ создать атмосферу доверия и взаимной поддержки, решить проблему внимания ко всем и каждому участнику образовательного процесса;

✓ ориентировать участников на партнерскую стратегию взаимодействия друг с другом и другими людьми;

✓ снять негативное настроение отдельных участников, создать атмосферу психологического комфорта для каждого участника;

✓ укрепить и развить мотивацию активного участия каждого слушателя в образовательном процессе, интенсивного использования предоставляемых возможностей для профессионального роста и личностного самосовершенствования;

✓ развить у обучаемых позитивные ожидания в образовательной деятельности и др.

Следует подчеркнуть, что наиболее значимым аспектом педагогики дистанционного образования считаем экологический, так как реализация ЭО и ДОТ создает экологически комфортную образовательную среду и обеспечивается, как минимум, следующими социально-психологическими и коммуникативными условиями:

✓ создание благоприятной психологической атмосферы кооперации и сотрудничества, обеспечивающей бесконфликтное взаимодействие в ЭИОС;

✓ проектирование среды с учетом индивидуально-психологических особенностей и даже эмоционального состояния, а также блокирование личностных причин возникновения конфликтов;

✓ обеспечение постоянного общения и взаимодействия, формирующего социально-психологическую характеристику личности;

✓ развитие структуры взаимного влияния одного субъекта взаимодействия на другого, базирующееся на общности во взглядах, установках на получение образования через ЭО и ДОТ [145, 149];

В заключение отметим наиболее важные, на наш взгляд, возможности для каждого обучаемого:

- самостоятельная организация групп (сообществ) для учебной и внеучебной деятельности, а также возможности социального взаимодействия (форумы, чаты, доски объявлений и пр.) с минимальной зависимостью от технических администраторов системы ЭО и ДОТ;

- постоянный доступ ко всем материалам курсов и дисциплин, изучаемым в настоящее время и в предшествующие периоды;

- непрерывный самоконтроль по тестам для самопроверки;

- доступ ко всем результатам выполнения заданий для самостоятельной работы, курсовых проектов, эссе, рецензиям и т.д. в электронном виде;

- комментирование и пояснение ко всем материалам, ответам, творческим заданиям, размещаемым в системе ЭО и ДОТ через личный кабинет каждого обучаемого и др.

- формирование в ЭИОС обмена учебно-методическими материалами с другими обучающимися и преподавателями и организации общих хранилищ учебной и внеучебной информации [186, 138].

3.2. Цифровизация образования: тенденции и перспективы

По существу, система образования всегда на распутье. В любой стране, в любое время. Иначе и быть не может. Она готовит людей для будущего, о котором мы пока ничего не знаем. Но мы хотели бы увидеть в российской школе продолжение нас – нашей страны, нашего языка, нашей культуры, нашего способа постигать мир. Поэтому перед нами сегодня стоит самая сложная и важная задача – остановить деградацию в образовании и превратить его в образование прогресса, процветания, инновационного прорыва [279].

Виртуальное пространство прочно вошло в практику жизни, особенно, в мир детей и молодежи. Игры и социальные сети, видеоблоги на Yotube и на порталах самых популярных сетевых игр, океан информации, сотни субкультур, в которых «барахтаются» наши дети и наша молодежь. Мы имеем обо всем объеме цифровой и электронной информации очень приблизительное представление. Самое существенное, что никакие запреты, ограничения по возрасту – ни государственные, ни семейные – не помогут. Младшее поколение в XXI веке весьма изобретательно и всегда найдет способ обойти любые, даже самые жесткие запреты и установки на внешнее регулирование. Существующее виртуальное пространство есть и уже будет присутствовать во всех сферах жизни, поэтому нравится нам это или нет, мы должны с этим считаться и научиться использовать его для благих целей. В противном случае борьба за поколение будет проиграна [290].

Ученым в рамках педагогики XXI века нужно создавать десятки и сотни образовательных, ориентирующих, информационных программ, игр и блогов, которые смогут говорить с обучаемыми любых уровней образования на их языке. При этом такие разработки должны решать задачи образования, социализации, возможные возрастные и психологические проблемы [216]. Нам необходимы сотни созданных при участии и поддержке государства образовательных, мотивирующих и направляющих проектов, которые будут осуществлены в виртуальном пространстве, где живут наши дети и наша молодежь. Мы просто обязаны научиться

общаться с ними в образовательном пространстве на внятном для их понимания языке [77].

В настоящее время, несмотря на цели и задачи национальных проектов, направляющих к цифровизации всех отраслей экономики и изменивших цели и задачи образования в сторону внедрения цифровых технологий и обучения основам цифровой экономики, в академическом и научном сообществе по-прежнему идут споры и рассуждения на следующие темы:

- кто мы: цифровые аборигены или цифровые беженцы?

- цифровая образовательная среда: свобода или тотальный контроль?

- дети, педагоги, родители в цифровой образовательной среде имеют одинаковые или разные запросы, возможности, проблемы?

- каким уже стало образование XXI века, и каким оно будет через 5, 10, 15 и более лет?

Поднятая проблематика представляется еще недостаточно изученной, новой и сложной, поэтому в данном параграфе мы попытаемся изложить уже известные основы цифровизации в педагогике XXI века и свои взгляды на цифровизацию образования, основные тенденции и предполагаемые перспективы.

В академической среде на различного рода конференциях, форумах, семинарах разгорается нешуточный спор по поводу характера отношений человека с компьютером, об искусственном интеллекте, о гипотетической опасности «восстания машин», которое так или иначе сопровождает всякую смену технологических укладов в истории человечества [8, 279]. Однако участники дискуссии вынуждены прийти к некому консенсусу по следующим вопросам: на пути к новым технологическим достижениям нельзя забывать о самом человеке, о его нравственных и духовных основах; даже в эпоху цифровых технологий человечность по-прежнему должна оставаться во главе угла педагогики.

Сказанное выше не является основанием для того, чтобы препятствовать движению педагогического сообщества в направлении цифровой трансформации образования. Эти процессы не остановить, поскольку они являются вполне зако-

номерными. В этой связи следует согласиться с американским специалистом в области информационных технологий Н. Негропонте (Массачусетский технологический институт), который отметил: «Все, что может быть переведено в цифру, будет цифровым» [312, с. 97]. Вместе с тем своевременно расставленные акценты на возможных «потерях» при реализации проекта цифровой школы очень важны, поскольку указывают на наиболее значимые направления глубокой проработки ее будущей модели с целью предупреждения негативных последствий «цифровизации» [291].

В педагогике XXI века предстоит определить:

1. элементы модели учебно-воспитательного процесса, которые могут быть в полном объеме переведены в цифровой формат с целью обеспечения более высокого образовательного результата (eLearning, mLearnng) [8];

2. элементы, требующие смешанного или «гибридного» подхода к реализации цифровой трансформации (Blended Learning или Hybrid Learning), при котором наряду с обучением в оборудованном помещении (Face-To-Face Learning) применяется разнообразная компьютерная аппаратная техника, в том числе: мобильные устройства, а также локальные и сетевые ресурсы и инструменты виртуальной среды [172];

3. элементы, которые должны фактически остаться в своем классическом варианте (Brick and Mortar Education), а ИКТ будут применяться в этом случае лишь в ограниченной ресурсной или инструментальной форме как технологии, усиливающие наглядность и информационную насыщенность обучения [150].

Понятно, что с развитием цифровых технологий (например, с появлением их «четвертой платформы») модель трансформации образования в педагогике XXI века будет уточняться, развиваться, преобразовываться [186]. Приоритетный национальный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» диктует следующие базовые направления: цифровой мир позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории; «Единое окно» – это новый тип образования через электронный образовательный ресурс; цифровая

среда – это предоставление возможности прохождения части курсов, учебных предметов, различных образовательных программ и др. в онлайн-формате; цифровое образование – это подготовка и включение к переходу страны к цифровой экономике [138].

Обобщенные взгляды на педагогику цифровой среды, на наш взгляд, достаточно подробно изложены в Манифесте о цифровой образовательной среде. Этот документ как некая некоммерческая инициатива разработан объединенными усилиями ученых, педагогов-практиков, психологов, дизайнеров, информационных архитекторов, IT- проектировщиков и разработчиков образовательных технологий [266]. Несмотря на то, что документ в профессиональном поле умолчали: практически единственное заинтересованное упоминание в профессиональной среде – это публикация в №1(71) за 2016 год в журнале «Образовательная политика» [76], но при этом нельзя сказать, что манифест прошел незамеченным. Специалисты осведомлены о манифесте и в частных беседах оценивают его позитивно, но уклоняются от обсуждений и публичной поддержки, хотя авторы выбрали жанр манифеста именно в надежде на публичный авторитет поддержавших его профессионалов. Тем не менее, нам видится, что такой комплексный взгляд на цифровизацию в образовании весьма полезен как некое воззвание, обращение, имеющее принципиальный, программный характер.

Манифест декларирует принципы создания цифровых образовательных сред, где обучающийся будет не объектом обучения, а субъектом, т.е. будет сам влиять на свое развитие. Это первый подход к научно-обоснованному взгляду на место цифровых технологий в педагогике XXI века. Однако, излагая наше представление на проблему цифровизации в образовании, мы считаем возможным использовать некоторые направления, изложенные в таком необычном для педагогического сообщества документе, как «Манифест о цифровой образовательной среде». Надеемся, как и авторы манифеста, что к нам присоединится больше профессионалов, которые помогут доработать и развить идеи сочетания традиций и инноваций в цифровой образовательной среде.

В реальной педагогической практике терминология цифровой образовательной среды встречается все чаще, хотя в нормативной базе, ни на федеральном, ни на региональном уровне нет документов регулирования данных процессов [166]. К большому сожалению, вместо открытого множества гибких, легко заменяемых технологий образовательная практика продолжает создавать громоздкие, неповоротливые, дорогие и быстро устаревающие системы «все в одном». Такой подход подавляет инициативу образовательных организаций по использованию своих систем. Это приводит к отторжению педагогов от использования навязанных систем и пассивному противодействию. В результате новые информационные системы не только не улучшают образовательный процесс, но и приводят к повышению бюрократической нагрузки, вместо, казалось бы, ожидаемого ее облегчения [132]. В этих условиях на федеральном уровне начинается новый виток развития цифровых инструментов для сферы образования. Поэтому в данном параграфе считаем важным уточнить ряд организационных принципов и подходов к построению полезной людям цифровой среды.

Ни у кого уже нет сомнений, что для эффективной информатизации образования необходимо снижение бюрократической нагрузки за счет средств автоматизации, искусственного интеллекта в пользу сосредоточенности педагогов, образовательных организаций непосредственно на задачах образовательного процесса [63]. Построение эффективной электронной информационной образовательной среды (ЭИОС) является ключевым условием эффективного цифрового образования. При этом ЭИОС должна отвечать задачам цифрового общества, создавать условия широкого выбора для образовательного запроса, для гибкой его коррекции при формировании индивидуальной образовательной траектории по мере необходимости. Несомненно, что ЭИОС должна предлагать разнообразный инструментарий для: самостоятельного изучения и/или с помощью наставника; оперативной и доброжелательной обратной связи; широкой межличностной кооперации без возрастных барьеров; постоянного расширения сферы взаимодействий, не ограниченных временем и пространством; ускорения процессов поиска и систе-

матизации информации, необходимой педагогу и обучаемому; наиболее полного включения в образовательную деятельность всего арсенала имеющихся информационных ресурсов; обеспечения качества независимой, лишенной субъективизма оценки образовательных результатов и других направлений, важных в развитии педагогики XXI века [172].

Построение такой ЭИОС невозможно в логике жестких стандартов и централизованных ограничений. Динамика современного общества требует открытой конкуренции. Для этого нужны простые контурные правила включения новых образовательных продуктов и услуг в цифровой среде и выхода из нее старых. Ограничения должны быть минимальными и только в тех ситуациях, без которых слишком высоки риски [186]. Ключевой инструмент формирования современной ЭИОС для цифрового образования – это ее построение как открытой экосистемы.

В уже устоявшейся терминологии экосистема в цифровой педагогике – это такое построение информационных систем, которое не требует от сторонних разработчиков использовать специфические инструменты для своих продуктов: достаточно реализовать согласованный протокол обмена данными между отдельными образовательными организациями и отдельными пользователями. Это позволяет обеспечить взаимодействие любых информационных систем в случае реализации этого протокола [150]. Гибкость и открытость в применении современных цифровых технологий в такой экосистеме должны обеспечить возможность формирования каждым обучаемым собственной индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей объединение возможности ЭИОС разных образовательных организаций, без необходимости переключаться между ними. Общая структура основных, базовых составляющих цифрового образования, условно названного в национальных проектах «цифровая школа», как бы ограничивающая цифровизацию основной общеобразовательной школой, представлена на рисунке 35.

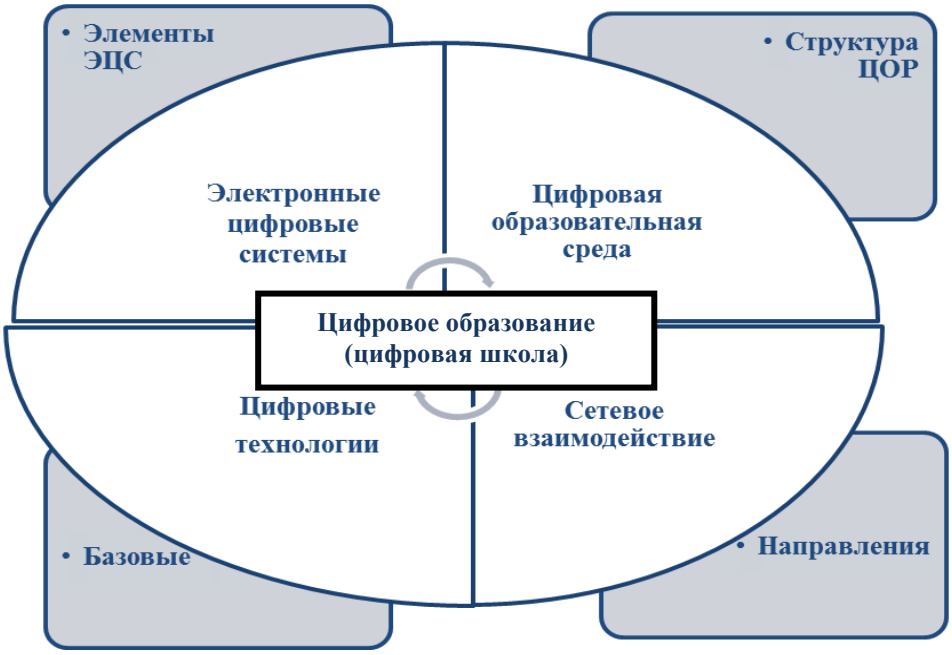


Рисунок 35. Циклическая матрица, отображающая связи с центральной идеей цифрового образования (цифровой школы) с иерархией основных, базовых элементов

Из циклической матрицы мы видим, что она строится на основании неких систем и платформ, направленных на создание определенных условий реализации цифрового образования. При этом система, в отличие от среды, создается под конкретные цели и в согласованном единстве. Ее живучесть определяется диапазоном соответствия реальных внешних условий, предусмотренным в проекте цифровизации образования изначально. Чем быстрее меняются условия, тем короче жизнь систем. Эта особенность цифровой педагогики требует постоянного внимания к изменениям внешних условий проектирования и реализации.

Чтобы справиться со стремительными изменениями, в сфере информационных технологий сначала переходили на «платформы», а теперь все больше говорят об «экосистемах». Понятие «платформа» пришло в цифровую педагогику из теории информационных процессов и предусматривает такое построение информационной системы, которое позволяет сторонним разработчиками, используя предусмотренные платформой открытые инструменты, строить собственные продукты, которые смогут работать и взаимодействовать с другими продуктами на

той же платформе. Об особой экосреде мы подробно говорили в первом параграфе, рассматривая электронное обучение и дистанционные технологии, которые стали основой развития цифровой образовательной среды.

Для дальнейшего рассмотрения структуры цифрового образования (цифровой школы) необходимо понимание, что такое цифровая педагогика в рамках педагогики XXI века. В зарубежной педагогике сравнительно недавно появился термин «digital pedagogy» («цифровая педагогика»), причем это понятие не синонимично «онлайн-обучению»: «суть цифровой педагогики состоит не столько в непосредственном использовании цифровых технологий в преподавании, а, скорее, в применении этих инструментов с точки зрения критической педагогики» [216, с. 118].

Думается, что в свете подобного подхода цифровую педагогику можно отнести преимущественно к профессиональному образованию, а онлайн-обучение – к технологиям, которые применяются как в профессиональной, так и в средней школе. «Цифровой педагог» и «цифровой студент» имеют большую свободу в выборе траектории обучения, чем школьный педагог и учащийся средней школы.

«Цифровой педагог» (в отечественной практике используется также термин «профессор онлайн») обладает определенной свободой в выборе учебного материала. Он может выложить тексты лекций и учебных заданий на определенный сайт, дать гиперссылки на различные учебные ресурсы и словари, подобрать иллюстративный материал и медиа-ряд, может консультировать студентов по электронной почте или с помощью программы Skype или любой другой. В определенных ситуациях цифровой педагог выполняет функции тьютора, составляя индивидуальный учебный план и индивидуальную траекторию обучения для онлайн-студента. Онлайн-обучение имеет как свои плюсы, так и минусы. К положительным моментам относится возможность выполнять учебные задания в любое удобное время. В процессе исключительно онлайн-обучения исчезает также необходимость учебных помещений как таковых: неважно, где находится человек в данный момент, определенные требования предъявляются только к оборудованию и

программному обеспечению [216]. В компьютерной среде появляются новые возможности обучения с помощью интерактивных уроков, различных обучающих программ, мультиязычных словарей общего и профессионального обучения. Но здесь появляется и необходимость выбора той или иной стратегии и тактики цифрового обучения, при этом самостоятельный выбор для обучающихся часто оказывается затруднительным при большом количестве возможностей. В данном случае необходим педагог (наставник, тьютор, координатор), который может помочь выбрать оптимальную траекторию обучения с учетом индивидуальных особенностей конкретного обучаемого [77].

Проведенные нами теоретические исследования и опыт применения цифрового образования в практике АГГПУ им. В.М. Шукшина показали, что основными элементами цифрового образования являются:

1. собственно цифровая образовательная среда (ЦОР), имеющая собственную структуру и заданные параметры;
2. электронные цифровые системы (ЭЦС), состоящие из набора элементов и некоторых особенностей, диктуемых цифровым образованием;
3. набор базовых цифровых технологий (ЦТ), обеспечивающих проектирование, развитие и сопровождение цифрового обучения;
4. элементы сетевого взаимодействия, необходимые для полномасштабного удовлетворения потребностей социума, обучаемых, педагогов, образовательных организаций.

Длительные исследования в области педагогики XXI века показали, что цифровые технологии должны занять определенную нишу в образовательном процессе, но не подменять собой традиционные формы обучения. Только разумное сочетание цифровой и традиционной педагогики даст ответ на вызовы времени в образовательной сфере.

Далее рассмотрим примерную структуру каждого элемента цифрового образования, включенного в циклическую матрицу. Одним из основных элементов цифрового образования является цифровая образовательная среда как отдельной

образовательной организации, так образовательного пространства России, в целом. Структуру цифровой образовательной среды (ЦОР) можно изобразить в виде логической схемы, представленной на рисунке 36.

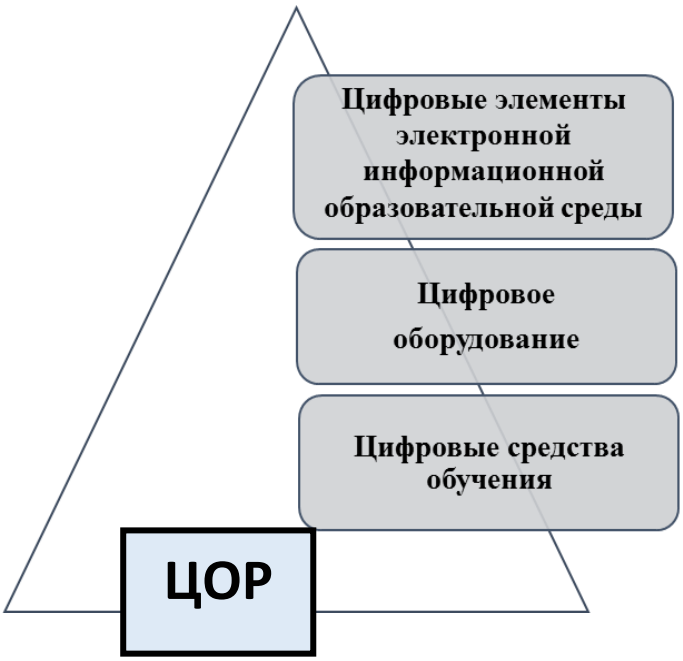


Рисунок 36. Структура ЦОР как отражение в пирамиде знаний пропорциональности, взаимосвязи и подчиненности отдельных составляющих

Цифровая образовательная среда – это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса. Слово «открытая» означает возможность и право использовать разные информационные системы в составе ЦОС, заменять их или добавлять новые по собственному усмотрению. *Среда* принципиально отличается от *системы* тем, что она включает в себя совершенно разные элементы: как согласованные между собой, так и дублирующие, конкурирующие и даже антагонистичные. Это позволяет среде более динамично развиваться. Никогда невозможно предугадать, какие из элементов среды окажутся более живучими, какие отомрут, какие с какими образуют новые согласованные альянсы, а какие, наоборот, разделятся.

Структура ЦОР может быть построена как пирамида знаний, в которой отдельные составляющие пропорциональны, взаимосвязаны и имеют взаимную

подчиненность. Наиболее значимые составляющие ЦОР, как видно из рисунка 36, представлены: цифровыми элементами электронной информационной образовательной среды (ЭИОС); цифровым оборудованием; цифровыми средствами обучения. Важнейшее значение в построении ЦОР имеют следующие организационные принципы:

1. Принцип единства, который обеспечивает согласованное использование в единой образовательной и технологической логике различных цифровых технологий, решающих в разных частях ЦОС разные специализированные задачи.

2. Принцип открытости, ответственный за свободу расширения ЦОС новыми технологиями, в том числе подключая внешние системы и включая взаимный обмен данными на основе договорных отношений и сетевого взаимодействия.

3. Принцип доступности, который базируется на неограниченной функциональности как коммерческих, так и некоммерческих элементов ЦОС в соответствии с лицензионными условиями каждого из них для конкретного пользователя, как правило, посредством интернета, независимо от способа подключения.

4. Принцип конкурентности, диктующий возможность полной или частичной замены в ЦОС одной конкурирующей технологии другими, более инновационными технологиями.

5. Принцип ответственности, сохраняющий право, обязанность и возможность каждого субъекта по собственному разумению решать задачи информатизации в зоне своей ответственности, в том числе участвовать в согласовании задач по обмену данными со смежными информационными системами.

6. Принцип достаточности, в котором заложены требования соответствия состава информационной системы целям, полномочиям и возможностям субъекта, для которого она создавалась, без избыточных функций и структур данных, требующих неоправданных издержек на сопровождение.

7. Принцип полезности, дающий основу формирования новых возможностей и/или снижение трудозатрат пользователя за счет введения ЦОС.

Также как в электронном обучении с дистанционными образовательными технологиями, которые, на наш взгляд, являются действенным составным элементом цифрового образования, цели построения ЦОР существенно отличаются от категории заказчиков и потребителей цифровых ресурсов.

Одним из основных заказчиков цифровых ресурсов являются различные социальные группы, которые не только потребляют цифровой ресурс, но и заказывают определенные виды и формы цифрового образования. К этой категории относятся родители обучаемых, сами обучаемые различных возрастных групп, представители социально-профессиональной, культурной и образовательной среды, представители разного уровня административных органов, работодатели и др. Для данной категории важны следующие направления: расширение образовательных возможностей ЦОР для решения поставленных ими задач; снижение издержек за счет повышения конкуренции на рынке образования; повышение прозрачности образовательного процесса; облегчение коммуникации со всеми участниками образовательного процесса; качество предоставляемых услуг и объективность оценивания образовательных результатов и др.

Следующая категория, объединяющая в себе функции заказчика и потребителя, – это собственно обучающиеся, для которых цели достаточно узко направлены на: расширение возможностей построения личной адаптивной персонифицированной образовательной траектории; доступ к самым современным образовательным ресурсам; растворение рамок образовательных организаций до масштабов всего мира; обеспечение доступности к образованию в местах проживания, на рабочем месте, в условиях, которые обучающийся выбрал для реализации личных образовательных целей.

Следующая группа потребителей, выполняющая также функцию заказчика образовательной среды, – это педагоги, наставники, тьюторы, координаторы образовательной деятельности, для которых важны следующие цели:

- снижение бюрократической нагрузки за счет ее автоматизации;
- снижение рутинной нагрузки по контролю образовательных результатов за счет автоматизации;
- повышение удобства мониторинга за образовательным процессом;
- формирование новых возможностей организации образовательного процесса;
- формирование новых условий для мотивации обучаемых за счет инновационных образовательных возможностей;
- формирование новых условий для переноса активности образовательного процесса на обучаемого;
- облегчение условий формирования индивидуальной образовательной траектории обучаемого.

Следующий заказчик ЦОС – это образовательная организация, для которой наиболее значимыми целями являются:

- повышение эффективности использования ресурсов за счет переноса части нагрузки на цифровые технологии и цифровое оборудование;
- расширение возможностей образовательного предложения за счет сетевой организации процесса;
- снижение бюрократической нагрузки за счет применения комплексных цифровых автоматизированных форм и средств;
- расширение возможностей коммуникации со всеми участниками образовательного процесса через ЭИОС, цифровое оборудование и цифровые обучающие средства.

Важнейшим заказчиком цифрового образования являются регионы как потребители и заказчики на общее и профессиональное образование различных уровней. Для регионов целями цифрового образования в настоящее время стали:

- автоматизация мониторинга за образовательным процессом;
- оптимизация коммуникации со всеми участниками;

- оптимизация образовательных ресурсов региона за счет формирования сетевых структур;
- повышение возможностей региона по выбору вариантов обучения за счет сетевого взаимодействия;
- возможность снижения образовательной эмиграции лучших обучающихся за счет расширения сети цифровых образовательных услуг;
- сокращение бюрократического аппарата и личных коммуникаций за счет автоматизации документооборота и др.

Важным звеном заказчиков и потребителем услуг цифровизации образования становится государство, которое определило цели цифрового образования в национальных проектах и сконцентрировало образовательные цели цифрового направления на следующем: рост образовательного разнообразия в стране и удовлетворение населения по выбору образовательных услуг; рост мотивации к обучению на основе индивидуальных образовательных траекторий любой категории обучающихся, независимо от места проживания, возрастных и индивидуальных особенностей; снижение образовательной миграции за счет доступа к различным образовательным ресурсам через единое цифровое образовательное пространство страны, в целом, через цифровые образовательные услуги; повышение удовлетворенности населения в связи с балансом образовательного запроса и возможностей по его реализации через ЭИОС образовательных организаций различных уровней; повышение эффективности имеющихся образовательных ресурсов путем расширения возможностей ЭИОС, применение цифрового оборудования и цифровых средств обучения; повышение прозрачности образовательного процесса путем оперативного мониторинга услуг, ресурсов, результатов.

Цифровое образование, применение цифровых образовательных технологий, реализация национальных проектов в области цифровизации образования вообще, цифровой школы и цифровой экономики, в частности, – это многоступенчатый и многоуровневый процесс, охватывающий практически все уровни, виды и формы образовательных организаций; включающий многообразие образова-

тельных и информационных технологий; множественность образовательных, управленческих, организационных и других взаимодействий; огромный арсенал технических и технологических средств, приборов и различного оснащения; единое пространство, единую информационную образовательную среду как основу развития цифровых инноваций.

Следующая составляющая матричных взаимодействий в системе цифрового образования являются электронные цифровые системы. Элементы электронных цифровых систем (ЭЦС) представлены структурно-логической схемой на рисунке 37.

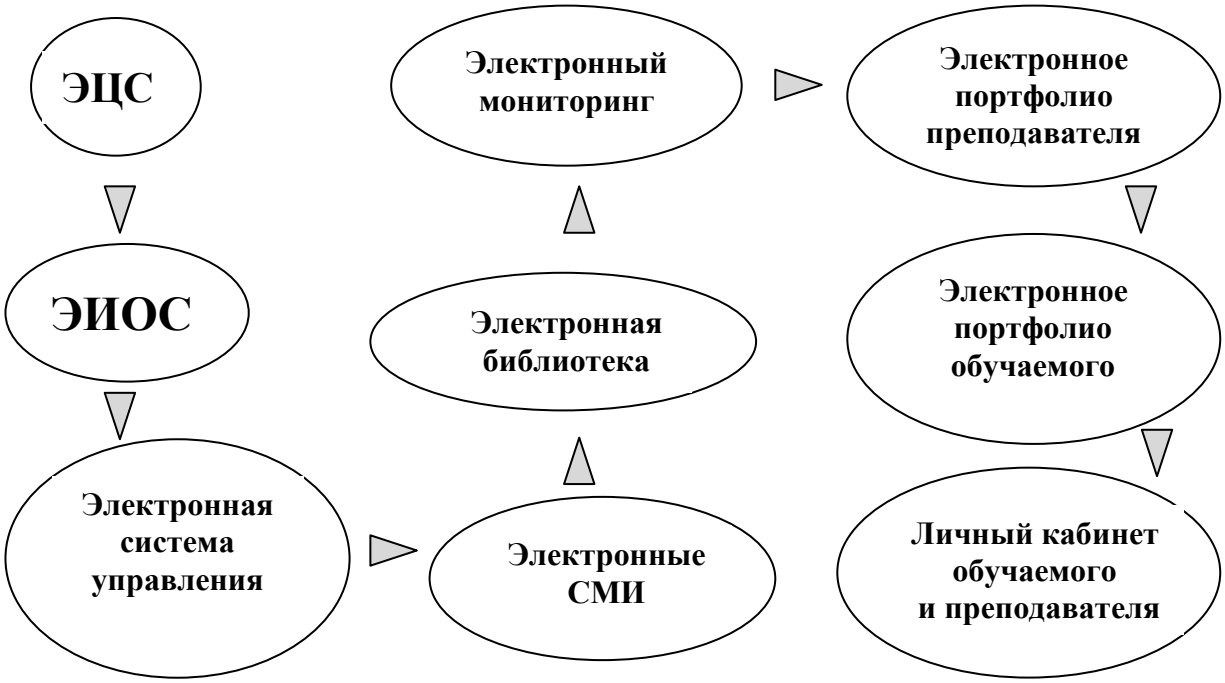


Рисунок 37. Структурно-логическая схема ломаного процесса нелинейной связи отдельных элементов базовых электронных цифровых систем цифрового образования

Электронные цифровые системы, как видно из рисунка 37, представляют собой структурированный набор материалов, ресурсов, сервисов, человеческой или технологической инфраструктуры, которые поддерживают процесс цифрового обучения. Данная схема может быть описана в терминах моделей Гильберта Пакета [314]:

1. модель обучения, в которой определена структура курса, учебная деятельность, человеческие ресурсы, инструменты и другие ресурсы, необходимые для обучения (педагогический дизайн);

2. модель знаний, которая описывает содержание обучения, текущие и целевые компетентности (область - инженерия знаний);

2. медийная модель, необходимая для создания дизайна веб-сайта или других ресурсов, а также всех материалов, используемых на сайте независимо от его формата (разработка программного обеспечения);

4. модель представления, реализации обучения, которая описывает роль обучаемого, педагога, управленца в момент поставки учебного процесса, инструменты и каналы связи, план реализации, управления и обслуживания системы обучения.

Каждая из вышеназванных моделей представлена в цифровом образовании своим набором электронных цифровых систем: модель обучения – электронными системами, поддерживающими ЭИОС, электронную систему управления; модель знаний опирается на электронные системы массовой информации, электронную библиотеку и электронный мониторинг; медийная модель поддерживается структурой электронного портфолио преподавателя и электронного портфолио обучаемого; модель представления, реализации обучения требует обязательной электронной цифровой системы, получившей название «личный кабинет обучаемого и педагога».

Каждая из вышеназванных электронных цифровых систем имеет свои подсистемы, которые в настоящее время не имеют единых платформ и общих технологий реализации, существенно отличаются в различных образовательных организациях, что затрудняет унификацию цифровой образовательной среды.

Не менее значимыми в системе цифрового образования являются цифровые технологии, как средство практического исполнения задач цифровизации образования. Базовые цифровые технологии (ЦТ) представлены на рисунке 38.

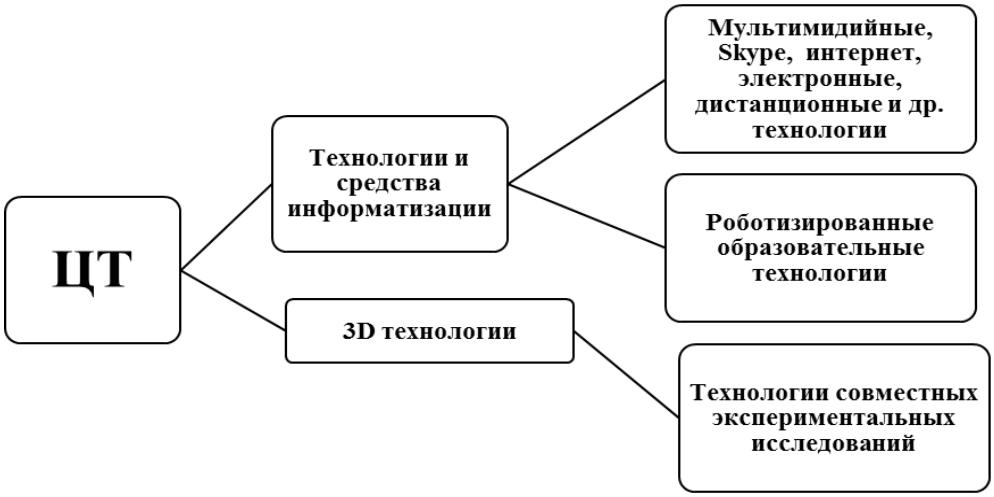


Рисунок 38. Горизонтальная иерархия цифровых и цифровизированных технологий образования

Горизонтальная иерархия цифровых и цифровизированных технологий образования представлена следующими группами цифровых технологий:

1) Технологии и средства информатизации, которые делятся на три базовых подгруппы: *малые средства информатизации*, такие как: научные цифровые калькуляторы, электронные словари, глоссарии, тезаурусы, системы интерактивного опроса и др.; *технологии, включенные в массовую образовательную практику:* мультимедийные образовательные технологии, Skype-технологии, Интернет-технологии, электронные, дистанционные и другие технологии; *развивающиеся инновационные образовательные технологии,* самими распространенными из которых являются роботизированные образовательные технологии.

2) Группа инновационных 3D технологий включает в себя: 3D моделирование; виртуальную реальность; панорамное изображение, тесты, 3D-видео, виртуальные лаборатории, интерактивные задания, игры, а также тексты, изображения, гиперссылки и др. Благодаря сочетанию всего арсенала цифровых технологий, но при доминировании 3D технологий, в цифровое образование включаются технологии совместных экспериментальных исследований педагога с обучаемыми.

Учитывая сложность иерархической структуры цифрового образования, мы понимаем, что отдельной образовательной организации весьма сложно справиться со всем комплексом поставленных задач. С этой целью на государственном и региональном уровне предлагается выстраивать систему сетевого взаимодействия. Направления сетевого взаимодействия, наиболее востребованные цифровым образованием в настоящее время, представлены на рисунке 39.

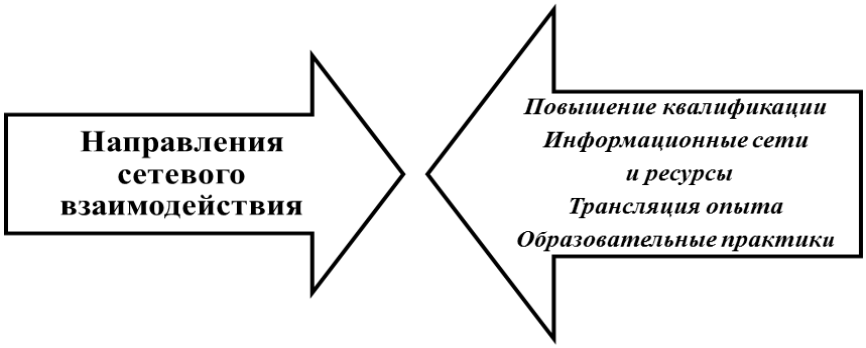


Рисунок 39. Основные направления сетевого взаимодействия при реализации цифрового образования

Из рисунка 39 видно, что даже незначительный арсенал перечисленных направлений сетевого взаимодействия, который в настоящее время используется образовательными организациями, уже требует значительных цифровых ресурсов для объединения усилий на уровне ЦОР, ЭЦС и ЦТ.

Для применения новых, цифровых педагогических технологий в системе образования требуется инфраструктура, поддерживающая их, и педагоги, способные их осуществлять. Развитие инфраструктуры для общего образования анонсировано проектом «Цифровая школа» в рамках федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [244]. С проектом можно связать решение нескольких задач:

- разработку программного обеспечения для качественного применения дистанционных образовательных технологий (онлайн-обучение) для различных платформ, включая мобильные устройства;
- аутентичную оценку образовательных результатов школьников с воз-

можностью передачи в электронные информационно-образовательные среды вузов и других образовательных учреждений;

- реализацию систем тестирования, виртуального обучения, образовательной геймификации;
- организацию эффективной проектной работы и различных видов коммуникации между обучающимися, в том числе в ходе образовательных мероприятий;
- разработку разнообразных цифровых образовательных ресурсов различного назначения (на основе так называемой «третьей платформы»);
- создание цифровой образовательной среды с возможностью построения индивидуальных траекторий обучения и обеспечения свободного доступа к ней «по требованию».

В следующей части параграфа мы рассмотрим опыт АГГПУ им. В.М. Шукшина по подготовке кадров для цифрового образования, в том числе учителей для новой цифровой школы.

Переход образования из фазы информатизации в фазу цифровой трансформации осуществится в результате «обновления на основе применения современных цифровых технологий модели образовательного процесса в средней школе, включая изменения роли его субъектов, содержания и механизмов их взаимодействия, технологий управления различными составляющими деятельности образовательной организации» [291, с. 11-12]. Таким образом, цифровые педагогические технологии не сводятся к разработке и использованию образовательных ресурсов. Более того, позволим не согласиться с часто обсуждаемой ролью учителя единственно как «проводника ученика» в цифровом пространстве, сведение богатой разнообразием педагогической деятельности к роли тьютора. На наш взгляд, учитель в цифровой школе должен применять весь арсенал накопленного опыта педагогической науки, используя преимущества и стараясь избегать известные недостатки цифровых технологий.

Важнейшей составляющей «цифровизации образования» и обновления модели образовательного процесса становится способность и готовность учителей применять цифровые педагогические технологии в профессиональной деятельности. Такие изменения не могут произойти одномоментно, они требуют целенаправленных усилий как по переподготовке действующих, так и при подготовке будущих учителей в педагогических вузах. Вопросы применения цифровых педагогических технологий могут решаться в частном предметном порядке, например, при изучении методики предмета или профильных дисциплин. Для методической подготовки будущих учителей «здесь и сейчас» нет необходимости ждать полной разработки инфраструктуры цифровой школы – она будет построена на тех же общих принципах цифровизации экономики и общественной жизни в целом – необходимо действовать «на опережение». В качестве основы рассматриваются открытые платформы, социальные сети, облачные сервисы и другие компоненты «третьей» и «второй» платформ. Не ограничивая общности, использование современных Интернет-сервисов можно считать эффективным.

Среди всего разнообразия цифровых педагогических технологий на основе Интернет-сервисов, уже доступных учителям-предметникам, сфокусируемся на трех направлениях: применении инфографики, образовательных веб-квестов и электронных учебных портфолио обучаемых. Применение инфографики мы относим к задаче разработки цифровых образовательных ресурсов для работы в классе и самостоятельной работы обучаемых. Цель инфографики – совершенствование процесса восприятия информации, объяснение сложного материала простыми словами с применением образов, передача данных в креативном, компактном и интересном виде, которая, несомненно, имеет особые преимущества по сравнению с уже привычным текстовым представлением информации [166].

Благодаря Интернет-сервисам (таким, например, как www.canva.com и др.) создание инфографики в настоящее время не представляет серьезных затруднений у учителя: данный процесс может быть выполнен с минимальными затратами по времени. Зная основные этапы ее создания (выбор темы инфографики, определе-

ние целей; отбор материала; регистрация на сайте Интернет-сервиса; выбор макета; использование библиотеки элементоов), можно без лишних усилий реализовать необходимую тему в виде визуализации. Но здесь могут возникнуть свои трудности: большинство открытых ресурсов представлено на английском языке, и чтобы ими пользоваться, учителю необходимы знания иностранного языка, а для использования профессиональных программ требуется их первоначальное изучение (инструментарий, функции, возможности).

Преподавателями АГГПУ им. В.М. Шукшина совместно со студентами был реализован эксперимент, целью которого стала проверка эффективности инфографики в учебно-методическом процессе основной школы на интегрированных уроках математики, информатики и ИКТ. Разработаны уроки, в которых традиционные технологии дополнялись использованием инфографики, которые могут быть использованы в качестве учебно-методических материалов для учителей математики и информатики. Анализ опытной работы показал, что использование инфографики на уроках эффективно, она вызывает интерес обучаемых и стремление к изучению нового материала, обучаемые лучше усваивают материал с большей долей самостоятельной работы [291].

Следующий пример – образовательные веб-квесты – служат ярким примером применения геймификации. Под образовательным веб-квестом, как правило, понимается учебно-поисковая задача в игровой форме, представленная сайтом в Интернете, с которым работают обучаемые. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, а также могут быть межпредметными. Веб-квест, с точки зрения традиционной педагогики, является, по сути, проблемным заданием с элементами ролевой игры, для реализации которого требуются открытые ресурсы [132]. Технологически они достаточно быстро создаются с помощью конструкторов веб-квестов или конструкторов веб-сайтов. Наиболее распространенными и чаще всего используемыми для создания веб-квестов являются такие конструкторы, как Zunal WebQuest Maker, uCoz, Google Sites, Wix, JimDo и др.

Главной особенностью образовательных веб-квестов является то, что определенная часть или вся информация для самостоятельной работы или работы обучаемых в группах находится на различных, рекомендованных педагогом, веб-сайтах. При использовании веб-квеста можно выделить несколько основных этапов: введение; распределение ролей; индивидуальная работа или работа команд по заданию; подведение итогов.

Преподавателями АГГПУ им. В.М. Шукшина совместно со студентами разработаны уроки по математике и информатике с использованием веб-квестов по темам «Правильные многогранники» и «История развития вычислительной техники». По результатам опытной работы, проводимой студентами во время педагогической практики, можно сказать, что основные учебные задачи, поставленные на данных занятиях, достигнуты. Обучаемые с интересом выполняли все задания. Пройдя входной тест, были получены, в основном, оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», что сначала расстроило ребят. Но выполнив все задания веб-квеста и пройдя итоговый тест, оценки кардинально изменились: результатом стали оценки «хорошо» и «отлично» [63]. Мнения учеников о проведенных занятиях были разнообразны. В основном все отметили, что данный метод изучения материала интересен и эффективен. Он позволяет выполнять задания в индивидуальном порядке, не зависимо от всего класса, изучать материал с большей самостоятельностью. Мы сделали вывод, что использование веб-квестов целесообразно для тем и заданий, которые имеют практическую направленность. Благодаря удобству встраивания тестов, их также оказалось удобно использовать для контроля усвоения учебного материала.

Третий пример – электронное учебное портфолио – служит для повышения прозрачности и доверия школьников к системе оценивания, а также для возможности реализации принципов непрерывного образования, например, передачи образовательных результатов при переходе обучаемого в другое образовательное учреждение. Следует отличать портфолио достижений, которые служат, скорее, второй из перечисленных целей от портфолио оценивания, которое повышает до-

верие обучаемого к собственной оценке, и от учебного портфолио, которое позволяет реализовывать принципы развивающего обучения [63].

В зависимости от назначения, могут применяться различные интернет-сервисы для формирования электронных портфолио обучаемых. Портфолио достижений часто включает публикацию объемных материалов (презентации, видеофильмы и т.д.), которые можно размещать в облачных хранилищах общего доступа (например, ЯндексДиск, MailCloud, GoogleDrive). Портфолио оценивания должно содержать наиболее достоверную официальную информацию, поэтому обычно используются системы управления обучением (например, Moodle) или мощные облачные платформы открытого образования (такие, как Coursera). Наконец, учебные портфолио с персонализированной информацией лучше хранить на школьных сайтах или персональных страницах. Обучаемые могут вести как рефлексивные дневники наблюдений, так и дневники достижений своих товарищей. На личных страницах обучаемых (на контролируемом образовательной организацией сайте) могут быть открыты книги отзывов, где сверстники и педагоги смогут размещать свои заметки. В свою очередь на школьном сайте могут проводиться коммуникативные проекты, когда обучаемые могут обсуждать общие учебные задачи, искать решения поставленных задач. Такие зафиксированные обсуждения также могут пригодиться как для личностного развития, так и для лучшего понимания предметного материала.

Как наиболее эффективную для обучаемых цифровую педагогическую технологию мы рассматриваем использование учебных портфолио в цифровой форме. В ходе экспериментальной работы для группы будущих учителей математики и информатики при проведении курса «Основы искусственного интеллекта» нами совместно со студентами были определены состав и критерии оценивания электронного учебного портфолио курса [63]. Портфолио хранились в общем сетевом пространстве. Студенты указали на трудоемкость метода учебного портфолио (хотя электронная форма портфолио позволила существенно сгладить трудности), и необходимость опыта самоанализа и самооценки. Обучаемые отметили полез-

ность применения учебного портфолио для планирования деятельности в рамках курса и вовлеченности в учебный процесс, собственного понимания степени освоения учебного материала, согласия с оценкой, выставленной преподавателем.

В качестве заключительных замечаний еще раз хотелось бы отметить, что в каждом из трех рассмотренных случаев важное значение имеют не только вопросы более быстрых и качественных приемов и средств подготовки и наполнения цифровых ресурсов на основе интернет-сервисов, но сами педагогические методы и условия, а также иные слагаемые педагогических технологий, вне которых невозможна подлинная цифровая трансформация образования.

3.3. Роботизированное обучение и Roweb-технологии

Широкое и массовое развитие таких инновационных составляющих образовательной деятельности, как ЭО и ДОТ требуют совершенно нового подхода к организации административной, образовательной, учебно-методической, организационной деятельности учебных заведений всех уровней и ступеней. Все соавторы монографии единодушны во мнении, что эти процессы удивительно точно описаны в середине шестидесятых годов XX века нашим земляком-поэтом, Робертом Рождественским:

Нам все непонятно. Мы время торопим.
Мы каждую мелочь, волнуясь, вбираем:
«Послушай! А что там за тем поворотом?
А что там за лесом? А что за горами?
А что за душою у этого парня?
А что за улыбкой у женщины этой?»
Волнуясь, печалясь, недосыпая, мы истину ищем.
Мы ищем ответы! Но сами ответы звучат как вопросы.
И месяц висит вопросительным знаком…
Как много мы знаем. Как мало мы знаем?

Особенность современного периода развития экономики и социальной сферы в мире, и, конечно же, в России состоит в том, что все отрасли экономики и все социальное и социально-профессиональное пространство переживают цифровую трансформацию. Мы понимаем, что и образование не может быть исключением, несмотря на присущую ему инертность и даже закостенелость.

Одной из особенностей развития образовательного пространства становится то, что высшее образование превращается в массовое явление. Закрытость и элитарность профессионального образования вообще и высшего образования, в частности, ушли в далекое прошлое. Спрос на высшее образование значительно превышает предложения вузов в рамках мест, финансируемых из государственного бюджета как государственный заказ и социальный запрос общества. Такой спрос удовлетворяется как через внебюджетное обучение в государственных вузах, так и через обучение в негосударственных вузах [157].

Вроде бы ни для кого не секрет такое положение дел по спросу на высшее образование. Это нужно принять как неизбежность, поскольку подобная тенденция наблюдается во всем мире. Хорошо это или нет – вопрос отдельный, но вот что следует за этой массовостью? Массовость высшего образования неизбежно приведет к тому, что решить эту проблему с максимальным эффектом можно будет, только используя новые технологии, дистанционное обучение, цифровизацию, искусственный интеллект и другие инновационные составляющие [84].

В настоящее время уже мало кто сомневается в том, что главный тренд в образовании связан с цифровой революцией, которая приведет к кардинальному изменению рынка труда, появлению новых компетенций, улучшению кооперации, повышению ответственности граждан, их способности принимать самостоятельные решения [173]. Однако мало кто задумывается над тем, что это, в свою очередь, послужит причиной для последующей реорганизации образовательного процесса, во многом основанной на использовании технологий искусственного интеллекта, а значит, приход роботизированных технологий в образование неизбежен.

Электронная и виртуальная реальность уже пришли в профессиональное образование. В обязательной для всех образовательных организаций электронной информационной образовательной среде законодательно установлены требования по цифровой экономике, элементам цифрового обучения, электронному и цифровому администрированию [108].

В настоящее время образовательное сообщество постоянно обсуждает проблемы, вызванные тем, что необъятность образовательного и информационного пространства, выход на международный уровень требуют новых форм, методов, средств для организации образовательной деятельности и, особенно, для профессионального образования, в целом, и высшего образования, в частности. Становится понятно, что управление процессом электронного обучения и реализация дистанционных образовательных технологий, особенно цифровизация образовательной деятельности невозможны без применения новейших достижений в области информационных технологий и компьютерной техники. Соответственно, невозможно обойтись без достижений такой области, как инженерия знаний [157]. «Инженерия знаний (англ. knowledge engineering) – это область наук об искусственном интеллекте, связанная с разработкой экспертных систем и баз знаний, которая изучает методы и средства извлечения, представления, структурирования и использования знаний и является той областью информационной технологии, цель которой – накапливать и применять знания как объект для обработки их на компьютере» [157, с. 211]. Эта область знаний совместно с эдукологией и андрагогикой описывает модель управления образованием как процесс непрерывного получения знаний человеком с целью его адаптации к изменяющимся условиям внешней среды, а в высшем образовании к социальному заказу в социально-профессиональном пространстве.

При управлении подготовкой профессионалов с целью достижения таких глобальных целей, как управление непрерывным образованием, вузам необходимо готовить человека к активной и эффективной жизнедеятельности в условиях непрерывно изменяющейся экосоциотехносферы. Использование достижений

инженерии знаний в управлении непрерывным образованием – это даже в настоящее время достаточно смелое решение, а применение этих достижений для реализации управления электронным обучением с применением дистанционных образовательных технологий, да еще и при подготовке профессионалов, владеющих всем арсеналом необходимых рынку труда компетенций, требует смелости и широкого научного кругозора [157].

Нам кажется, что это смелое решение обрело полномасштабное включение в законодательную базу в виде статьи 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», вступившего в силу 01.09.2013 года [248].

Появление роботизированных WEB-технологий – это еще одно из направлений применения инженерии знаний в профессиональном образовании и приращение в теории и методике профессионального образования. Процесс электронного обучения с применением дистанционных образовательных роботизированных WEB-технологий может реализоваться с использованием интеллектуальных роботов в следующих видах деятельности образовательных организаций:

1. управление деятельностью образовательной организации;

2. обеспечение всех участников образовательного процесса организационными, учебно-методическими, научными и другими источниками информации;

3. организация учебной и самостоятельной работы обучающихся;

4. выполнение обучаемыми творческих работ и прохождение практик;

5. прохождение обучаемыми всех контрольных процедур в рамках текущей, промежуточной и итоговой аттестации [160].

Далее разберемся в особенностях применения роботизированных WEB-технологий для каждого из видов деятельности.

Мы прекрасно понимаем, что эффективность функционирования образовательной организации зависит от качества ее управления. В современной педагогической литературе не встречается четкого определения понятия «управление

системой образования и андрагогическими процессами» [176, с. 100]. Практически произошла его замена на понятие «академическое администрирование» [176]. Администрирование (*лат.* administro – управляю, заведую) – это деятельность органов управления и их должностных лиц [59, с. 45]. Администрирование также определяют как деятельность, непосредственно связанную с реализацией управленческих решений. Администрирование в вузе – это управление как умение практически организовать исполнительную, распорядительную, учебную и научную деятельность.

Управление, при обучении с применением роботизированных WEB-технологий, как нам видится, должно проводится на основе интеллектуальной, роботизированной системы академического администрирования образовательного процесса. Академическое администрирование в случае роботизированных WEB-технологий – это стиль управления, характеризующийся односторонней ориентацией на методы единственно эффективного стимулирования должного поведения и действий всех участников образовательного процесса на основе и в пределах формализованных требований. Академическое администрирование с применением роботизированных WEB-технологий охватывает область делового управления, администрирования как учебной, так и внеучебной деятельности вуза [259].

Академическое администрирование как управление образовательной системой, в целом, и вузов, в частности, базируется на трех основах: нормативно-правовые акты (законодательство), организационные основы деятельности субъектов образовательных отношений и контроль [84]. Академическое администрирование с применением роботизированных WEB-технологий следует рассмотреть как органическую часть управления вузом (преподаватели, студенты, администрация, учебно-вспомогательный персонал и др.). Структура академического администрирования в случае применения роботизированных WEB-технологий представлена:

1. Системой «Управление вузом», состоящей из подсистем:

- установленные нормы, требования, задачи, функции, порядок законодательных и внутриведомственных основ деятельности;
- определенные для всех структур вуза принципы, формы и методы управления, обеспечивающие деятельность вуза по организации административных взаимодействий.

2. Системой «Учебное администрирование», которое должно содержать, как минимум, следующие подсистемы: администрирование в образовательной среде на всех этапах взаимодействий (администрация – педагог, педагог – педагог, педагог – обучаемый, обучаемый – обучаемый и др.); администрирование на всех этапах контроля за обучающими и обучаемыми; управление учебными и учебно-методическими ресурсами; обеспечение индивидуального учебного планирования и др.

Система академического администрирования образовательного процесса должна быть построена с широким использованием телекоммуникаций и роботизации. Администрирование учебного процесса осуществляется с использованием информационной интеллектуальной среды, которая обеспечивает: глубокую детализацию учебного планирования; корпоративную систему, включающую совокупность взаимосвязанных подсистем, охватывающих все основные процессы вуза; объединение все кафедр и факультетов, институтов, отдела управления, отделов, реализующих все направления деятельности вуза.

Следующая составляющая образовательной деятельности, которая в настоящее время может быть выполнена преимущественно с использованием роботизированных WEB-технологий, – это обеспечение всех участников образовательного процесса организационными, учебно-методическими, научными и другими источниками информации. В условиях применения роботизированных WEB-технологий такое наполнение всех видов деятельности носит название «формирование и применение контента образовательной деятельности» [269].

При этом мы должны понимать, что понятие контент от *англ.*: contents – содержание (содержимое) – это, как минимум, информационно-значимое (содержательное) наполнение информационного ресурса вуза. Это тексты, графика, мультимедиа, то есть вся информация, которую все сотрудники вуза могут загрузить на диск компьютера с соблюдением соответствующих требований, как правило, только для личного пользования.

Весь контент вуза делится на административный, интерактивный и образовательный.

Административный контент – это вся нормативно-правовая и организационно-управленческая документация в электронном и цифровом виде.

Интерактивный контент – это контент, обладающий возможностями установления различных форм интерактивного взаимодействия пользователя с электронным образовательным контентом: манипулирование экранными объектами, линейная навигация, иерархическая навигация, контекстно-зависимые справки, обратная связь, конструктивное взаимодействие, рефлексивное взаимодействие, имитационное моделирование и т.д.

Образовательный контент – это наполнение образовательной деятельности всеми учебными, учебно-методическими материалами, средствами, обеспечивающими все виды взаимодействий «обучаемый – преподаватель – образовательная среда – информационная среда».

Особенности контента для образовательной деятельности в среде роботизированных WEB-технологий, на наш взгляд, должны базироваться на следующих нормах и правилах:

1. Контент должен быть информационно-насыщенным, так как обучаемому, преподавателям и управленцам нужно давать исчерпывающую информацию о том, что ценного есть, как развивается, как используется.

2. Контент должен быть полезным, чтобы у каждого обучаемого возникало ощущение, что он не зря прочитал материал, что он открыл для себя что-то новое.

3. Контент должен помогать решать конкретные проблемы, возникающие в процессе обучения.

4. Контент должен быть достоверным и полным на требуемом уровне, чтобы можно было доверять каждому факту, приведенному в любом материале.

5. Контент должен быть мобильно пополняемым и оперативно перестраиваемым в соответствии с целями и задачами электронной и цифровой информационной образовательной среды [172].

Как правило, реализация задачи обеспечения всех участников образовательного процесса источниками информации должна осуществляться через единую информационную среду вуза, например, такую, как электронная библиотека. Организация учебной и самостоятельной работы обучающихся осуществляется при роботизированных WEB-технологиях путем администрирования учебного процесса. Администрирование учебного процесса должно, на наш взгляд, осуществляться с использованием информационной интеллектуальной роботизированной системы. Эта система осуществляет: информационное сопровождение и контроль обучения каждого студента с момента зачисления до выдачи документов об образовании; электронную идентификацию студентов при проведении аттестационных процедур; академическое учебно-методическое администрирование (составление индивидуальных расписаний, разработка учебных планов, подготовка приказов и т.д.); доступ каждого обучаемого ко всем информационным ресурсам как самой образовательной организации, так и российского и международного информационного пространства.

Получение полноценного профессионального образования, востребованного на рынке труда, невозможно без выполнения обучаемыми творческих работ и прохождение практик. Для выполнения данной части учебной деятельности с применением роботизированных WEB-технологий необходимо создать интеллектуальные роботы, которые позволят реализовывать ряд сложнейших функций интеллектуального характера:

- сбор, систематизацию и математическую обработку первичной информации по исследованиям в профессиональной области образования и обучения;

- проведение различных видов работ с применением имитаторов и лабораторных электронных установок;

- приобретение профессиональных компетенций в интеллектуальных средах квазипрофессиональной деятельности;

- обеспечение полноценного общения в социально-профессиональной среде и др.

Несомненно, одним из важнейших видов деятельности, где роботизированные WEB-технологии просто незаменимы – это прохождение обучаемыми всех контрольных процедур в рамках текущей, промежуточной и итоговой аттестации.

Интеллектуальные роботы позволяют: контролировать все виды учебной и внеучебной деятельности; вести сотни тысяч электронных академических досье обучающихся, в которых отражена информация об успеваемости; осуществлять оперативный контроль над образовательным процессом; содержать в единой базе системы все оценки текущего контроля успеваемости и оценки промежуточной аттестации; проводить каскадный мониторинг знаний; обеспечивать рейтинговую систему оценивания деятельности обучаемых; иметь единую базу оценок итоговой аттестации и многое другое, связанной с контрольными процедурами.

К преимуществам роботизированных WEB-технологий для обучаемых отнесем:

1. обучение на месте проживания/нахождения: обучаемый имеет возможность получить профессиональное образование по месту проживания и даже в экстремальных условиях;

2. доступ к качественным технологиям и возможность обучаться по качественным учебным материалам, доставленным к месту обучения по высокоскоростным каналам связи;

3. ценовая доступность качественного высшего образования столичного уровня для широких слоев населения;

4. объективность аттестации студентов и непрерывный контроль (мониторинг) качества усвоения знаний;

5. индивидуальный подход в обучении и полная реализация способностей студентов благодаря гибким графикам обучения;

6. единая воспитательная среда как возможность участия студентов в студенческой жизни по всей территории России и воспитание студентов в роботизированной, имитирующей реалии воспитательной среде;

7. освоение студентами современных информационных технологий и оборудования, максимально приближенных к тем, с которыми они столкнутся в своей профессиональной деятельности и др. [178]

Преимуществами роботизированных WEB-технологий для вуза считаем:

1. создание финансово-экономической среды, позволяющей устранить в управлении и администрировании низкоквалифицированный труд;

2. автоматизация административных процедур (определение статуса студента, подготовка справок, документов и др.);

3. создание постоянно пополняемого и изменяемого банка всех административных, учебных, учебно-организационных, учебно-методических и учебно-воспитательных ресурсов;

4. индивидуальный подход в обучении студентов, гибкий график обучения, возможность составления индивидуальных графиков и расписания;

5. адаптивность используемых в процессе обучения учебных продуктов;

6. оперативное изменение образовательной среды при изменении нормативных и (или) индивидуальных требований;

7. возможность использования всего потенциала, предлагаемого образовательной средой и образовательным пространством;

8. создание и реализация единой, независящей от формы обучения, воспитательной среды вуза [59, 172, 176].

При этом невозможно умолчать о сложностях, возникающих при проектировании и реализации перехода на роботизированные WEB-технологии:

1. обязательный и достаточно затратный период обеспечения создания и действенности интеллектуальных роботов;

2. перевод в электронный цифровой информационный контент всей документации вуза, всех административных, учебных, учебно-организационных, учебно-методических и учебно-воспитательных ресурсов;

3. создание и успешное функционирование единой электронной цифровизированной информационной образовательной среды вуза;

4. создание адаптивной и психологически комфортной среды роботизированных WEB-технологий для всех участников образовательной деятельности и др. [160, 172]

Исходя из вышесказанного и принимая во внимание комплекс научных наработок авторов монографии, цели и задачи проектирования и реализации перехода на роботизированные WEB технологии можно сформулировать следующим образом:

1. Применение положительных и нивелирование отрицательных аспектов использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовании и научной деятельности.

2. Формирование у работников вуза и обучаемых представлений о роли и месте информатизации образования в информационном обществе.

3. Обретение компетенций по видовому составу и областям эффективного применения в сфере образования роботизированных технологий создания, обработки, представления, хранения и передачи информации.

4. Проектирование и реализация общих и частных форм, методов и средств, адекватных потребностям учебного и научного процесса, контроля и измерения результатов обучения, внеучебной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности.

5. Реализация основных принципов и методик оценки качества обучения с применением роботизированных цифровых технологий;

6. Внедрение стратегии практического использования роботизированных WEB-технологий в сфере образования и науки, вообще, и в конкретной сфере профессиональной деятельности, в частности;

7. Выработка у участников образовательной и научно-исследовательской деятельности устойчивой мотивации к участию в формировании и внедрении информационной образовательной среды на базе роботизированных WEB-технологий.

Сегодня образовательное пространство интенсивно растет и расширяется за счет развития цифровой среды: создаются электронные учебники, появляются и развиваются образовательные платформы, количество массовых открытых онлайн-курсов (МООК) измеряется тысячами, а численность их потребителей – миллионами. Дистанционное образование уже прочно вошло в нашу жизнь [84]. Однако очень сложно отследить, есть ли у тех, кто предлагает образовательные услуги через электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, достаточно качественный контент, чтобы заполнить те «цифровые мощности», которые возникают сегодня. Роботизация образовательного процесса делает его доступнее широким массам населения с точки зрения финансов, географического положения обучаемого, его индивидуальных способностей, практически полностью исключает субъективные факторы оценивания знаний.

Однако требований к роботизации образовательного процесса на нормативно-правовом уровне пока не существует. Есть только запросы на электронную информационную образовательную среду (ЭИОС) и нормативные условия по ее созданию и ее функционированию. Однако внутренние требования образовательных организаций к ЭИОС, связанные с необходимостью реализации национальных проектов по цифровизации образовательной среды, неизбежно направляют разработчиков к созданию роботизированной среды с интеллектуальными обучающими роботами.

Наиболее распространенным взглядом на ЭИОС с роботизированными технологиями обучения является определение, что это, как минимум, совокупность электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, информационных технологий, телекоммуникационных технологий и технических средств, дополненных применением оригинальных интеллектуальных роботов [59, 176]. При этом интеллектуальный робот, в нашем понимании, – это программный комплекс, предназначенный для выполнения интеллектуальных функций человека, имеющий необходимые управляющие и информационные системы, средства решения вычислительно-логических задач и способный самостоятельно и целенаправленно функционировать в изменяющихся условиях среды.

Интеллектуальные роботы, используемые в ЭИОС, могут быть трех основных типов: статические – с жестко заданными и неизменными алгоритмами действий; адаптивные – автоматически меняющие алгоритм действий в зависимости от получаемой информации; обучаемые – получающие алгоритмы в общей форме, анализирующие среду для выполнения задания и самостоятельно вырабатывающие алгоритмы действий [172, с. 273].

Исследуя это проблему, мы пришли к выводу, что цифровизация образовательной деятельности неизбежна, а применение интеллектуальных роботов обязательно. Однако такая радикальная перестройка образовательной деятельности приведет к серьезным изменениям в дидактике преподавания. В сегодняшних условиях нам нужна дидактика цифрового образования с роботизированными технологиями. С некоторых пор учебная аудитория попросту перестала быть помещением, и во многих случаях она превратилась в набор экранов и цифровых сервисов. Онлайн образование, цифровизация большей части образовательных процедур, включенность интеллектуальных роботов – это уже не будущее, буквально настоящее и даже в какой-то степени повседневность [178].

Внимательно изучив очень незначительный опыт внедрения цифрового обучения с применением роботизированных технологий в профессиональном образовании, мы можем с достаточной уверенностью сформулировать, что дидакти-

ка такого обучения базируется на теории и практике электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Разработка и апробация такой формы и технологии профессионального образования ведется в соответствии с приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 1050 от 30 мая 1997 года «О проведении эксперимента в области дистанционного образования».

Традиционная дидактическая система, в которой протекает образовательный процесс в большинстве образовательных организаций, в том числе и в вузах, как известно, состоит из семи элементов: цель обучения, содержание обучения, обучаемые, обучающие, методы, средства и формы обучения. Дидактика традиционного обучения: вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков, опыта деятельности, формирования убеждений и формирования компетенций; определяет объем и структуру содержания образования; совершенствует методы и организационные формы обучения; направляет воспитывающее воздействие учебного процесса на обучающихся [157]. Следовательно, дидактика цифрового обучения с роботизированными технологиями также должна содержать все эти семь составляющих. Однако научные исследования, проводимые на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина, показали, что в дидактику цифрового обучения с роботизированными технологиями необходимо дополнительно включить такие элементы, как нормативно-правовой, финансово-экономический, идентификационный, контрольный и маркетинговый [176, с. 99].

Тем не менее, мы понимаем, что традиционные элементы или подсистемы дидактики цифрового обучения с роботизированными технологиями значительно отличаются от элементов и подсистем традиционной дидактики. Если в традиционной образовательной среде цель обучения, как правило, определена для вуза в целом, а таксономия целей предполагает конкретизацию на уровне основных профессиональных образовательных программ, то в цифровом обучении с применением роботизированных технологий цель должна распадаться на подцели каждого потребителя образовательных услуг.

В подсистеме, формирующей содержание цифрового обучения с роботизированными технологиями, появляется необходимость строить содержание как педагогическую модель социального заказа, а процесс обучения, методы и организационные формы его реализации определяют и его содержание [84]. Если мы должны обеспечить учет целей обучаемого, то персонифицированный подход к содержанию образования неизбежен. В структуре цифрового обучения с роботизированными технологиями ключевой фигурой образовательного процесса становятся обучаемые. При этом основу образовательного процесса при таком обучении составляет самостоятельная работа в удобном месте, темпе и времени. Только тогда интеллектуальный робот поможет соединить в единое целое потребности обучаемого, возможности вуза и требования социального заказа (ФГОС, рынок труда, социально-профессиональное пространство и др.).

Как и в традиционном учебном процессе, главным звеном обеспечения высокой эффективности образовательного процесса являются обучающие (преподаватели). Специфика дидактического процесса цифрового обучения с роботизированными технологиями вызвала необходимость поменять роль преподавателя на роль разработчика образовательного контента, участника разработки и функционирования системы различных роботов, консультанта, помощника, тьютора, координатора самообразовательной деятельности обучаемого. Таким образом, преподаватель меняет прямую контактную, аудиторную деятельность на множество непрямых форм взаимодействия с обучаемыми, в том числе и через применение роботизированных технологий [172].

Проведенные нами многолетние исследования показали, что для цифрового обучения с роботизированными технологиями, также как и для традиционного обучения, применимы пять общедидактических методов обучения, разработанных И.Я. Лернером [116], В.В. Трифоновым [241], а именно: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический и исследовательский. Однако особенность такого обучения заключается в том, что преимущественно все методы привязаны к созданной вузом виртуальной, электрон-

но-цифровой, роботизированной среде. Соответственно, и средства обучения для цифрового обучения с роботизированными технологиями преимущественно виртуальные, визуализированные, электронные, цифровые и роботизированные.

Цифровое обучение с роботизированными технологиями не ставит никаких препятствий к выбору обучаемым форм обучения. Они могут быть очные (максимум контактов с преподавателем через цифровую виртуальную среду), очно-заочные (с большим объемом самостоятельной работы под контролем преподавателя) и заочные (преимущественно самостоятельное обучение с применением интеллектуальных роботов и с контролем только конечных результатов) [176]. Нормативно-правовой аспект электронного обучения с дистанционными образовательными технологиями, который может быть распространен и на цифровое обучение с роботизированными технологиями, уже достаточно хорошо прописан в законе «Об образовании в Российской Федерации» и конкретизирован в национальных проектах. Однако необходима собственная нормативно-правовая база вуза, обеспечивающая регламентацию всех этапов образовательной деятельности и всех видов взаимодействий [259].

Анализ, проектирование и тем более функционирование больших человеко-машинных систем, к которым, как мы считаем, относится система цифрового обучения с роботизированными технологиями, на современном этапе немыслимы без финансово-экономической оценки, поскольку современная теория экономики образования рассматривает образование как товар. Включение финансово-экономической подсистемы в дидактику цифрового обучения с роботизированными технологиями обусловлено требованиями социального заказа.

Идентификация обучаемого – это один из наиболее сложно реализуемых процессов цифрового обучения. Обеспечение качества образовательной деятельности требует индивидуального подхода и индивидуальной оценки деятельности. Создание специализированных роботов, обеспечивающих данную составляющую, – это ключевой этап дидактики образовательной деятельности с цифровым обучением и роботизированными технологиями [172].

Контрольные процедуры дидактики цифрового обучения с роботизированными технологиями охватывают электронный, цифровой, роботизированный контроль всех этапов образовательной деятельности. Это полное включение роботов для входного, текущего, промежуточного, а в случае необходимости и итогового контроля. Контроль темпа и результатов усвоения образовательной программы позволяет обучаемому определить свой личный темп усвоения знаний, вовремя корректировать его для успешного усвоения образовательной программы. Для дидактики цифрового обучения с роботизированными технологиями принципиально важно обеспечение контроля абсолютно всех промежуточных образовательных этапов, включая и достаточно систематизированный контроль самостоятельной работы обучаемого [20].

Маркетинговый элемент дидактики цифрового обучения с роботизированными технологиями выступает как организационная функция и совокупность процессов создания, продвижения и предоставления образовательного продукта или услуги обучаемым, а также управление взаимоотношениями с ними. В широком смысле предназначение маркетинга в составе дидактики цифрового обучения с роботизированными технологиями состоит в определении и удовлетворении человеческих и общественных потребностей, как в образовательных услугах, так и в специалистах, востребованных на рынке труда. Вся образовательная деятельность должна быть подчинена решению этих задач. Однако соединение в единое целое всех элементов дидактики цифрового обучения с роботизированными технологиями возможно только при наличии корпоративного облака вуза [264].

Корпоративное облако вуза – это универсальное средство доступа обучаемого к ЭИОС вуза, к образовательным сервисам и контенту. Для каждого обучающегося создается отдельный персональный виртуальный компьютер с персональным профилем, который наполняется необходимым только ему учебным контентом [81]. Индивидуальный, а часто и персонифицированный образовательный контент пополняется и изменяется по мере освоения обучаемым образовательной программы [156]. Корпоративное облако предоставляет студентам и преподавате-

лям доступ к среде электронного, цифрового обучения; цифровой библиотеке; электронному расписанию; электронным учебным курсам (в том числе и МООК), системе персонального календарного планирования обучения, системе проверки качества знаний, структуре социально-значимых и воспитательных мероприятий и другому контенту, необходимому для подготовки профессионала [81, 172, 176]. Вуз выступает в роли облачного провайдера образовательных услуг по отношению к обучающимся, но в случае организации сетевого взаимодействия в роли клиентов облака могут выступать и другие образовательные организации.

Нам показалось важным далее на основе разработанных нами вариантов дидактики роботизированного обучения и применения WEB-технологий в образовании рассмотреть определенные варианты реализации структуры включения WEB-технологий в образовательную деятельность и взаимодействие с обучаемыми. Наиболее распространенными вариантами реализации роботизированного обучения с WEB-технологиями стали: однонаправленные услуги образовательных WEB-технологий; распределенные многоканальные услуги образовательных WEB-технологий.

Однонаправленные образовательные услуги – это услуги от поставщика услуг, в нашем случае образовательной организации к потребителю услуг – обучаемому. Это односторонние, одноплановые услуги, в которых потребитель имеет минимальные возможности обратной связи и полноценных взаимодействий. Структура однонаправленных услуг WEB-технологий схематично представлена на рисунке 40. Влияние инновационных WEB-технологий на образовательную деятельность минимальная, а роботизированные составляющие используются только как инструменты администрирования [172, 173]. Такая структура имеет преимущество в распространении в современном общем и профессиональном образовании в России.

Структура однонаправленных образовательных услуг с применением роботизированных WEB-технологий использует простейшие, как правило, статиче-

ские роботы, как мы уже объясняли, – это роботы с жестко заданными и неизменными алгоритмами действий.

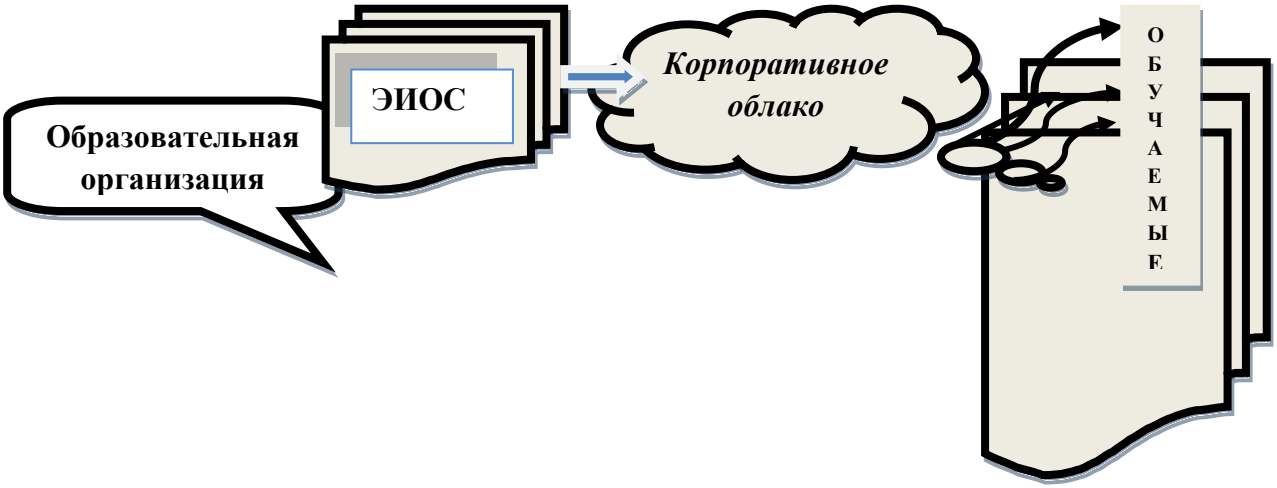


Рисунок 40. Структура однонаправленных услуг WEB-технологий

Такие роботы в данном варианте реализации однонаправленных образовательных услуг решают, как правило, следующие задачи: получение данных о состоянии оборудования и образовательной среды; накопление данных за неограниченный промежуток времени; удаленное управление некоторыми устройствами и процессами; отправка команд на выполнение с частичным контролем исполнения. Несовершенство и ограниченность таких систем даже не требуют объяснения, но, к сожалению, в отечественном образовании они доминируют.

Более совершенными с точки зрения выполнения задач, поставленных перед образованием в национальных проектах, считаются распределенные многоканальные услуги образовательных WEB-технологий. При этом распределенные образовательные услуги – это категория услуг, позволяющая неограниченному числу пользователей иметь одновременный доступ к одному источнику информации [156]. Многоканальные образовательные услуги базируются на многоканальной системе массового обслуживания [multi channel system], в которой поступившее от потребителя требование может быть обслужено одним из нескольких каналов, входящих в блок обслуживания.

Простейший вариант распределенного многоканального предоставления образовательных услуг представлен на рисунке 41.

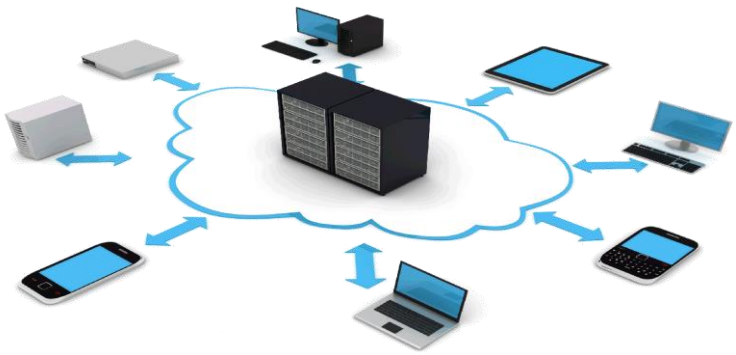


Рисунок 41. Распределенные многоканальные образовательные услуги

Из рисунка видно, что роботизированные технологии позволяют из единого корпоративного источника распределять прямые и обратные взаимодействия через множество каналов и множество различных передающих и принимающих устройств. Для таких, даже достаточно простых распределенных многоканальных образовательных услуг с применением WEB-технологий требуются адаптивные интеллектуальные роботы, которые автоматически меняют алгоритм действий в зависимости от объемов затребованной информации, численности потребителей услуг, особенностей взаимодействий по прямой и обратной связи и других внешних и внутренних для данной образовательной организации факторов.

Однако современные требования и особенности цифровизации и роботизации в педагогике XXI века требуют более сложных решений, так как в подавляющем большинстве случаев в практике системы массового образования по численности потребителей, особенностям организации деятельности все образовательные организации должны иметь распределенные многоканальные системы взаимодействия с обучаемыми. Следовательно, образовательные модели с n обслуживающими каналами (где $n > 1$) представляют несомненный интерес. Конечная цель использования n параллельно включенных обслуживающих каналов заклю-

чается в распределении всех взаимодействий между образовательной организацией и множеством обучаемых не менее, чем по одному обучаемому на каждом канале. При этом многоканальные системы взаимодействия с обучаемыми имеют повышенные скорости по сравнению с одноканальной системой и обеспечивают бесперебойное обслуживание требований одновременного взаимодействия n клиентов (обучаемые, педагоги, заказчики и др.).

Структура распределенных многоканальных образовательных услуг с применением WEB-технологий представлена на рисунке 42. В структуре распределенных многоканальных образовательных услуг присутствует множество прямых и обратных связей со всеми источниками информации, которая трансформируется, распределяется, систематизируется с применением роботизированных WEB-технологий.

Рисунок 42. Структура распределенных многоканальных образовательных услуг с применением WEB-технологий

Известный американский исследователь WEB-технологий и роботизированных систем Тим О'Рейли объяснил: «… методика проектирования систем (в том числе и системы распределенных многоканальных образовательных услуг – примечание авторов), которые путем учета сетевых взаимодействий становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуется…» [цит. по 239, с. 102].

Поэтому не вызывает сомнения, что такие распределенные многоканальные

системы оказания образовательных услуг с применением роботизированных WEB-технологий требуют поддержки реализации с помощью обучаемых интеллектуальных роботов, которые получают алгоритмы в общей форме, анализируют среду для выполнения задания и самостоятельно вырабатывают алгоритмы действий [160, с. 23].

Для распределенных многоканальных образовательных услуг с применением WEB-технологий требуется исполнение, как минимум, следующих структурных элементов:

1. роботизированная система управления образовательным процессом в ЭИОС;

2. автоматизированная информационная система модерации академических и организационных расписаний;

3. административный интеллектуальный информационный робот допуска, авторизации, контроля и администрирования текущей и промежуточной аттестации;

4. роботизированный процесс централизованного оперативного контроля и дистанционного управления результатами обучаемых по всем дисциплинам основной профессиональной образовательной программы (ОПОП);

5. роботизированный канал администрирования и контроля самостоятельной и внеучебной деятельности студентов.

Для работы в структуре распределенных многоканальных образовательных услуг с применением WEB-технологий появляется еще одна функция для участников образовательного процесса, получившая название модера́тор (от *лат.* moderor – умеряю, сдерживаю). В роботизированном обучении модератор – это пользователь, имеющий более узкие права, чем преподаватель, но более широкие права, чем обучаемый. В отличие от преподавателей он чаще всего следит за соблюдением правил ресурса в конкретных темах или разделах сетевого ресурса. В число расширенных прав модератора могут входить: право удалять чужие сообщения; право редактировать, обрезать или скрывать часть чужих сообщений; пра-

во удалять страницы пользователей; ограничивать пользователей в правах редактирования и просмотра сайта и др., которые ему делегирует образовательная организация [259, 269].

Робототехнические комплексы в настоящее время популярны в области образования так же, как и современные высокотехнологичные исследовательские инструменты. Их использование в различных образовательных организациях среднего и высшего образования позволяет реализовывать концепцию «обучение на проектах», положенную в основу такой крупной совместной образовательной программы США и Европейского союза, как ILERT [294].

Применение возможностей робототехнических комплексов, например, в инженерном образовании дает возможность одновременной отработки профессиональных навыков сразу по нескольким смежным дисциплинам: механика, теория управления, схемотехника, программирование, теория информации и др. [213]. Востребованность комплексных знаний способствует развитию связей между исследовательскими коллективами. Кроме того, студенты уже в процессе профильной подготовки сталкиваются с необходимостью решать реальные практические задачи [156]. Популярные международные робототехнические комплексы для учебных лабораторий – это Mechatronics Control Kit, Festo Didactic, LEGO Mindstormsischertechnik и др. [281].

Интересна классификация основных характеристик WEB-технологий, которые должны:

- ✓ опираться на теорию «мудрости толпы», которая не означает, что люди становятся умнее в группах, совсем нет, однако в образовании объединение в группу, коллектив, в котором присутствуют правильная постановка задачи и правильные внутренние связи, обязательно станет мудрее. При этих условиях группа обучаемых, объединенная с преподавателем в совокупный субъект обучения, более мудра, чем любой ее единственный участник [281].
- ✓ иметь обновляемые WEB-приложения для совместного использования, которые обеспечивают совместную работу всех пользователей образователь-

ных услуг в режиме реального времени. В сочетании с современными средствами связи, эти приложения могут создать ЭИОС, в которой все участники роботизированного обучения ощутят практически работу как бы «под одной крышей», независимо от места нахождения педагогов и обучаемых. Такие приложения помогут организовать работу команд удаленного сотрудничества и совместной работы над проектами и документами, а также распространение идей совместной работы в образовательной организации [138, 186, 259].

- ✓ базироваться на постоянном участии пользователей во взаимодействии, в нашем случае всех участников роботизированной образовательной деятельности: обучаемых, педагогов, организаторов, управленцев и др. Одним из главных правил обеспечения хорошего взаимодействия с пользователем является снижение количества усилий пользователя на его пути к требуемому результату. Поэтому для роботизированного обучения необходимо обеспечить помощь и комфортное взаимодействие по всем каналам и ко всем источникам распределенной многоканальной системы. Если приложение не приносит пользы, то оно не имеет практической ценности для пользователя, и нет мотивации использовать его. Если приложение полезное, но обучение работе с ним требует много времени и усилий, то люди откажутся от него [138].
- ✓ учитывать требования концепции «WEB как платформа». Концепция «WEB как платформа» подразумевает разработку и внедрение приложений, использование которых возможно из структуры распределенных многоканальных образовательных услуг с применением WEB-технологий. Это насыщенные интернет-приложения. Они имеют функции традиционных программ для ПК, но их можно запустить прямо из ЭИОС образовательных организаций [160, 172, 259].
- ✓ вечная «бета», то есть максимально приближенная или даже не изменяемая предварительная, предшествующая официальному выпуску версия программного продукта. Поскольку бета-версия относится к фазе разработки программного обеспечения и находится между фазой альфа и выходом конечного продукта, то бета-версия программного обеспечения в роботизированном обуче-

нии должна быть достаточно полной версией программного обеспечения, готовой для конечного пользователя, имеющей предварительные испытания в реальных условиях и не иметь неисправленных ошибок [295].

Из всего вышесказанного мы можем вывести формулу, которая описывает результат, гарантируемый структурой распределенных многоканальных образовательных услуг с применением WEB-технологий:

Результаты обучения с применением многоканальных образовательных услуг и WEB-технологий = ∑***познания и образования*** вне зависимости от возраста, места, времени + ***свободы*** + ***прозрачности*** + новой ***персонифицированной образовательной модели*** + общественной ***полезности*** + ***ответственности***.

В настоящее время на российском и мировом рынках систем роботизированного обучения имеется заслуживающая внимания разработка, обеспечивающая автоматизацию администрирования учебного процесса с наиболее комфортным для студентов персональном обучением в сочетании с погружением в коллегиальную среду оценки качества усвоения знаний, – это коллаборация вузов, объединенных в Ассоциацию образовательных организаций электронного обучения и организаций, содействующих электронному обучению [84, с. 73].

Эта ассоциация предлагает дидактико-технологическую среду роботизированного обучения в веб-технологиях (Roweb), поддержанную ЭИОС, в которой: образовательный процесс проводится с использованием интеллектуальных роботов; активно применяется коллегиальная среда и учебный асессмент; ведется весь процесс академического администрирования.

Roweb-среда ассоциации образовательных организаций электронного обучения и организаций, содействующих электронному обучению, включает:

1. электронные информационные ресурсы, в том числе информационные ресурсы, размещенные в электронной библиотеке и в «Личной студии» обучающихся;

2. электронные образовательные ресурсы, к которым относятся электронные рабочие учебники, электронные курсы лекций, электронные лабораторные практикумы и др.;

3. совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, в том числе роботизированных WEB-технологий и соответствующих технологических средств.

Функционирование Ровеб-среды ассоциации образовательных организаций электронного обучения и организаций, содействующих электронному обучению, обеспечивают следующие технологические средства: интеллектуальная информационная система управления образовательной организацией; автоматизированная информационная система менеджмента академических и организационных расписаний обучающегося; автоматизированная информационная система «Модератор учебных занятий»; автоматизированная информационная система управления образовательным процессом; автоматизированная информационная система управления электронными информационными ресурсами; телекоммуникационная двухуровневая электронная библиотека.

Система управления образовательным процессом в образовательных организациях, входящих в ассоциацию, основана на единой базе данных учебного процесса. Устойчивость и бесперебойность роботизированного образовательного процесса обеспечивает функционирование программных комплексов (интеллектуальные роботы), которые ведут: академическое администрирование, начиная с приема на обучение и далее продвигая обучающихся по учебному плану; учет достигнутых результатов до заполнения в автоматизированном режиме бланков документов об образовании.

Интеллектуальные обучающиеся роботы реализуют также ряд сложнейших функций интеллектуального характера, таких как сбор, систематизация и математическая обработка первичной информации, каскадный мониторинг знаний и т.д.

Для обеспечения качества предоставляемых образовательных услуг имеется автоматизированная информационная система модерации академических и орга-

низационных расписаний, предназначенная для контроля за выполнением индивидуальных расписаний каждого обучающегося и индивидуальных взаимодействий с ним всех координаторов образовательной деятельности и преподавателей.

Система направляет напоминания, уведомления, обращения, благодарности, которые хранятся в персональном досье каждого обучаемого. Это позволяет вести детальный анализ процесса выполнения индивидуального персонифицированного учебного плана и мотивировать обучающегося к активной учебной деятельности.

Интеллектуальный робот «Модератор учебных занятий» реализует автоматическую диспетчеризацию коллективных видов электронных учебных занятий на основе анализа самозаписи обучающихся, а также обеспечивает равномерность загруженности ресурсов образовательной организации: как педагогических работников, так и серверных ресурсов.

Интеллектуальный робот «Автоматизированная информационная система управления образовательным процессом» (АИСУ) обеспечивает прохождение электронных учебных занятий обучающимися, проводит целевое распределение и использование учебного контента, каталогизацию занятий по признакам принадлежности к дисциплине, статуса занятия. В соответствии с реализацией принципа индивидуализации АИСУ предоставляет каждому обучающемуся персональные возможности для эффективного изучения материала при прохождении различных видов занятий.

Информационная система «Телекоммуникационная двухуровневая электронная библиотека» обеспечивает доступ обучающихся и преподавателей к информационно-образовательным ресурсам. Доступ к ресурсам обеспечивается как в соответствии с индивидуальной образовательной программой обучающегося через занятия по каждой учебной дисциплине/модулю, так и в свободном режиме, когда обучающийся имеет доступ ко всем электронным ресурсам через каталог библиотеки.

Интеллектуальный робот прослеживает «учебную траекторию» доступа к промежуточной аттестации. Доступ к зачету или экзамену возможен только после

получения положительной оценки по всем учебным занятиям. Таким образом, задача интеллектуального робота – за счет автоматизированного контроля прохождения всех видов занятий обеспечить гарантированный объем учебной нагрузки обучающегося в соответствии с его индивидуальным учебным планом.

Отдельную группу технологических средств в данной структуре распределенных многоканальных образовательных услуг с применением WEB-технологий составляют интеллектуальные информационные роботы (ИИР), которые обеспечивают работу набора компьютеров-серверов и специализированного программного обеспечения, совместно образующих автоматические устройства, обеспечивающих автоматизированную поддержку образовательного процесса в части его модерирования и проведения аттестаций для различных уровней образования. ИИР в зависимости от применяемого в них алгоритма искусственного интеллекта выполняют те или иные функции профессорско-преподавательского и административного состава вуза, поддающиеся алгоритмизации и моделированию.

Административный интеллектуальный информационный робот выполняет авторизацию сессий, контроль и администрирование, посредством которого осуществляется каскадный мониторинг усвоения знаний. Его уникальность состоит во введении эталонов на каждом этапе мониторинга. Интеллектуальный робот прослеживает «учебную траекторию» доступа к промежуточной аттестации. Доступ к зачету по зачетной единице возможен только после получения положительной оценки по всем учебным занятиям. Доступ к экзамену по дисциплине – после зачета по всем зачетным единицам, входящим в дисциплину. Перевод на следующий курс – после сдачи зачетов и экзаменов предыдущего курса. Допуск к итоговой аттестации – после положительных оценок и получения зачетов по всем дисциплинам в текущей и промежуточной аттестации.

Особый интеллектуальный робот обеспечивает диспетчеризацию, поддерживая процесс непрерывного централизованного оперативного контроля и дистанционного управления за отслеживанием результатов по всем дисциплинам образовательной программы. Для обеспечения коллегиальности образовательной

деятельности спроектирован и реализуется экспертный интеллектуальный информационный робот, осуществляющий контроль и анализ выполнения электронного учебного занятия – «учебное экспертирование» или «асессмент». Учебный асессмент проводится по студенческим работам различных типов (эссе, устный доклад, вебинар, реферат и др.). Важнейшей частью роботизированной образовательной деятельности является контроль за оригинальностью и профессионализмом творческих и учебных работ обучающихся. Для этой цели в образовательный процесс включен аттестационный интеллектуальный информационный робот контроля оригинальности и профессионализма, осуществляющий контроль письменных работ обучаемых. Благодаря этому роботу реализована возможность автоматизированного количественного оценивания работ обучающихся на основе установленных критериев. Также проверяется выполнение требований к оформлению работы с выдачей уведомления по признакам несоответствия. Интеллектуальный информационный робот, представляющий собой систему обработки видео-аккаунтов при идентификационном контроле устно-речевых видов занятий, реализуемых в образовательной роботизированной деятельности. Интеллектуальный робот позволяет проводить сплошной мониторинг устно-речевых занятий, включая такие параметры, как общий контроль проведения занятий и контроль распределения по статусам проведения занятия.

Исследования АГГПУ им. В.М. Шукшина, проводимые в рамках исследовательских образовательных проектов по общей теме «Инновационные технологии в образовательной деятельности», позволили выявить основные компетенции, развитие которых обеспечивается различными видами цифровых, электронных и роботизированных WEB-технологий, а также группы наиболее значимых для этих целей ресурсов. При этом исследования подтвердили, что развитие данных компетенций на требуемом в XXI веке уровне без WEB-технологий невозможно. Результаты исследований приведены в таблице 8.

Таблица 8

Основные компетенции, развиваемые с применением WEB-технологий

№ п\п	Компетенции, развиваемые с применением WEB-технологий	Сервисы и роботы, обеспечивающие развитие компетенций
1	Владение технологиями поиска новой информации	WEB-сайты, образовательные порталы, ЭИОС, электронная почта, Skype, электронная библиотека и др.
2	Алгоритмическое и конструктивное мышление	Поисковые среды, WEB-ресурсы, форумы, чаты, блоги, WIKI, Системы администрирования и др.
3	Творческий потенциал	Интернет-семинары, Интернет-конференции, системы научных и научно-образовательных исследований на базе WEB-технологий, интеллектуальные роботы, обеспечивающие поддержку творческой деятельности и др.
4	Коммуникативные умения	вебинары, Интернет-семинары, Интернет-конференции, системы поддержки взаимодействий в образовательных организациях, личные кабинеты педагогов и обучаемых и др.
5	Информационная культура	ЭИОС образовательных организации и социума, системы однонаправленных услуг образовательных WEB-технологий; структуры распределенных многоканальных услуг образовательных WEB-технологий и др.

Анализ мировых тенденций в области роботизированного обучения и роботизированных WEB-технологий позволил нам выделить ряд технологий, определяющих будущее образование как России, так и в мире.

Международный консорциум New Media Consortium (NMC) ежегодно публикует отчет, посвященный компьютерным технологиям, которые будут определять лицо образования в ближайшем будущем [239]. По мнению NMC, таких технологий шесть:

1. Мобильные технологии (Mobile Computing). Последние годы ознаменовались ростом мобильных технологий – смартфонов, коммуникаторов, нетбуков, ноутбуков. Все более доступными становятся не только сами эти устройства, но и возможность их подключения к информационным сетям. Помимо, собственно, устройств, появляется все больше программного обеспечения и сервисов для организации личной информации (Evernote, Nozbe, Wesabe, Triplt), средств совместного доступа к информационным ресурсам (Dropbox, CalenGoo). В значительной

степени бум мобильных технологий способствовал распространению социальных сетей. Мобильные устройства эффективно встраиваются в учебный процесс там, где хорошо организованы сетевые хранилища образовательных ресурсов, четко отлажены взаимодействия через ЭИОС образовательных организаций, а также взаимодействие преподавателей и обучающихся.

2. Открытый контент (Open content). Все больше и больше образовательных организаций общего образования и университетов во всем мире открывают содержание своих курсов для всех желающих. Меняется и отношение наиболее прогрессивных научных учебных заведений к собственному контенту. Императив «Спрятать, чтобы не украли» сменяется сейчас другим – «Сделать доступным, чтобы доказать свою необходимость». Это отражает современную тенденцию, связанную с возрастанием роли процесса обучения по сравнению с самим учебным материалом, и формированием таких навыков, как поиск, оценка и интерпретация информационных ресурсов. Вокруг центров, разрабатывающих и делающих доступным свободный контент, складываются учебные сообщества (communities of practice). В России также все более распространяются массовые образовательные онлайн курсы (МООК).

3. Электронные книги (Electronic Books). Развитие технологий, на которых построено производство электронных книг, уже достигло того момента, когда количество доступных текстов измеряется уже сотнями тысяч. Несмотря на то, что бум электронного книгоиздания происходит буквально на наших глазах, первые электронные книги появились уже в 1970-х годах, в рамках проекта Гуттенберг. Сегодня это движение получило новый импульс с развитием портативных носителей электронных текстов. Современная электронная книга – это устройство, которое можно подключать к Интернету, и на котором можно хранить несколько тысяч текстов. Благодаря переходу от бумажных к электронным книгам обучающийся получает возможность иметь весь образовательный контент на одном носителе. Книги и научные журналы становятся доступными не только специалистам, но и школьникам. Помимо компактности, электронные книги обладают еще

одним важным преимуществом – с их помощью можно производить поиск по тексту, и оставлять в нем электронные закладки. С их помощью можно также создавать, экспортировать и предоставлять в совместное пользование аннотации текстов.

4. Дополненная реальность (Augmented reality). Это технологическое направление предполагает создание комбинаций виртуальных и реальных объектов, усиливающих и создающих новое информационное измерение нашего восприятия реальности. С точки зрения образования основным достоинством технологий дополненной реальность является переход к модели «обучения, построенного на открытии» (discovery based learning), которая содержит большой потенциал по преподаванию в любой образовательной области. Еще одним интересным направлением области роботизированного обучения является создание «книг дополненной реальности». Примером может быть атлас (его разработкой занимается немецкая компания Metaio), в котором традиционные плоские карты снабжены всплывающими трехмерными моделями географических объектов.

5. Сенсорные интерфейсы (Gesture based computing). После почти сорока лет, в течение которых мышь и клавиатура считались основными инструментами ввода информации, пришла пора задуматься о будущем. В настоящее время заметен значительный интерес пользователей к интерфейсам, основанным на естественных человеческих жестах – нажатии на область экрана, проведением пальцем по объекту, перемещении устройства в пространстве и т.д. Идея использования естественных человеческих движений для ввода информации ведет к появлению целого класса альтернативных устройств. Очень вероятно, что появление интерфейсов нового типа приведет к разработке новых образовательных моделей взаимодействия человека с компьютером.

6. Визуализация данных (Visual data analysis). Предоставление статистической информации в открытое пользование – это веление времени, которому следуют не только независимые организации, но и правительства. Для обработки и визуального представления этих данных появляется все больше сервисов. Меня-

ется и роль средств визуализации в образовании. Из традиционной, пассивно воспринимаемой иллюстрации, они превращаются в активно используемые обучаемым инструменты познания. Модели сложных процессов квантовой физики, органической химии, медицины, экономики – вот лишь несколько примеров того, где могут использоваться современные средства визуализации в образовательном процессе [304].

Российские ученые дополняют этот список еще группой технологий, необходимых, по нашему мнению, в решении задач педагогики XXI века и задач, поставленных национальными проектами России. К таким технологиям кроме вышеперечисленных относятся:

1. Облачные вычисления как WEB-технология обучения. Причина невыполнения работы в стиле «мой пес съел мою домашнюю работу», присущая многим обучающимся XX века, не будет принята педагогами ближайшего будущего. Облачные технологии развиваются, и очень скоро все без исключения аспекты нашей жизни, в том числе и образование, будут подвержены изменениям. В образовании полноправное место займут электронные устройства, которые предоставят доступ к выполненной работе и другим учебным ресурсам в облаке. Такое удобство предоставит определенную свободу обучаемым, ведь можно работать над проектами как дома, так и в любом другом месте. «Домашняя» работа не будет такой домашней. Цифровая библиотека будет доступна даже в отсутствии настоящей библиотеки. Облачные вычисления стремятся виртуализировать классную комнату, аудиторию, как, впрочем, и любое пространство, в котором находится обучаемый. Образовательные организации могут использовать облачные технологии и создавать онлайн-платформы для обучения. Достаточно просто войти в систему и посещать занятия в виртуальной среде.

2. Образовательная WEB-технология «Учимся, играя». Неверно считать, что игра – это только для детей. Ролевые, имитационные роботизированные игры делают образовательный процесс более визуализированным, а мотивацию к познанию повышают во много раз по сравнению с иными образовательными техноло-

гиями. Игровые WEB-технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересной и увлекательной не только работу обучаемых на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги в обучении и развитии. Занимательность условного мира WEB-игры делает положительно эмоционально окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действа активизирует все психические процессы и функции обучаемого как прямого участника имитации, предоставляемой в игровой форме. Другой положительной стороной WEB-игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, таким образом, усваиваемый материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в обучающий, развивающий процесс.

3. Технология «Перевернутые классы». Эта технология обеспечивает возможность воплощения в жизнь мобильного образования. Данный подход предусматривает изменение механизма распределения времени на учебное и внеучебное образование и предполагает обучение не в закрепленных помещениях (классы, аудитории, лаборатории и др.), а в домашних условиях, но с применением удаленных взаимодействий и обратной реализацией привычной деятельности: максимально теорию и типовые задания – дома, а познание, творчество, исследование, проекты – в закрепленных территориях в контактном, групповом режиме. Эксперты считают такой подход более гибким, обеспечивающим наиболее глубокую вовлеченность учащихся в образовательный процесс. Кроме того, это будет способствовать развитию критического мышления и умения работать в команде. Однако, необходимо отметить, что данная технология является одним из вариантов разумного сочетания традиций и инноваций и относится к группе смешанных технологий обучения, о которых мы более подробно поговорим далее.

4. Образовательная технология «Makerspaces». Мэйкерспэйс (Makerspace) – это мировой формат креативных пространств-мастерских. Место для воплощения идей, проведения экспериментов, изучения, применения на практике и оттачивания новых навыков, а также просто интересного общения на всевозможные тех-

нологические и научные темы. Обычные аудитории должны быть заменены на пространство для практического образования, нацеленное на развитие определенных навыков творческой и инженерной направленности. Там обучаемые могут встречаться, делиться своими знаниями, свободно экспериментировать и создавать что-то новое. Подобные пространства, оборудованные 3D-принтерами и 3D-сканерами, направлены на стимулирование совместной работы обучаемых, развитие навыков, выходящих за пределы образовательных программ и формирующие креативное, творческое мышление.

5. Нательные технологии. Появление Google Glass или интеллектуальных часов Apple и Samsung положило начало технологиям нового типа – нательных. Они имеют отличную перспективу для использования в образовании. На данный момент они уже прижились в спорте, а в ближайшее время будут внедрены и в образовательную деятельность. Мы все чаще начинаем говорить об «умной» одежде, которая интегрируется с современными информационными технологиями. Технологии, позволяющие создавать «умную» одежду, на английском называются «wearable technologies» – на русский это словосочетание, как правило, переводят как «нательные технологии». Кроме «умной» одежды, нательные технологии позволяют разрабатывать и другие устройства – все эти устройства объединяет то, что их можно носить с собой. По своей сути это встраивание миниатюрных интеллектуальных роботов в ткань, мелкие устройства и другое, с чем обучаемый сталкивается ежедневно. Успешное применение такой технологии приведет к тому, что мы сможем использовать свою одежду для всего того же, для чего мы обычно используем свои компьютерные устройства – например, для работы с разными приложениями. Использование интерактивной ткани позволит сделать применение технологий более естественным и близким к человеку. Уже сейчас университеты не только работают над внедрением нательных технологий в учебные программы, но и экспериментируют с созданием принципиально новых технологий, например, нейро-интерфейсов.

6. Технологии адаптивного обучения. Программы и платформы в сфере образования будут ориентированы на индивидуальные потребности каждого обучаемого. В наше время отмечается рост популярности персонализированного обучения, настроенного под конкретные потребности и способности обучающегося, его персонифицированные запросы в образовательных услугах. Использование данных технологий позволит решить проблемы, связанные с внедрением индивидуальных программ под запросы и способности отдельного обучаемого и учитывать все социально-психологические, личностные, познавательные особенности.

7. Образовательная технология «Интернет вещей». Представляет собой спроектированную отдельную экосистему, в которую входят технологии, обеспечивающие сетевую коммуникацию людей и гаджетов. По мнению экспертов, это делает возможным для обучающихся находить нужную информацию прямо в окружающей среде.

Использование описанных технологий в учебном процессе уже не является фантастикой. В отчете NMC представлены примеры их успешного применения в университетах по всему миру. К сожалению, среди этих университетов пока нет российских. Лидерство в образовательных технологиях для российских вузов – это задача ближайшего будущего. Тем не менее, приведенное в данном параграфе описание роботизированного обучения и применения WEB-технологий в системе российского образования дает основание сделать следующие выводы:

1. Цифровое обучение с WEB-технологиями впервые в истории обучения позволяет применять персонифицированный подход под потребности каждого обучаемого. Распространяется метод смешанного обучения, когда под контролем преподавателя находятся основные ключевые точки, а студент сам выбирает последовательность изучения материала и выполнения заданий, а также скорость прохождения курса.

2. Цифровизация образования с применением роботизированных технологий – это цифровая трансформация образования. Мы не сомневаемся, что это революция, которая в образовательном процессе должна начинаться сверху. Ее

главным идеологом, возможно, придется стать каждому из нас как руководителю проекта в рамках собственной преподавательской деятельности.

3. Главный совет, который мы можем дать, – ничего не бойтесь: вы и так освоили десятки новых технологий за последние пять лет, освоите и эти.

3.4. Смешанное обучение как соединение традиций и инноваций

Приоритетный национальный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», государственная национальная программа «Развитие образования на 2013-2020 годы», а также национальные проекты «Наука» и «Образование» требуют совершенно новых подходов к образованию, обучению, даже к воспитанию и развитию. Эти требования вызваны инновационным изменением образовательного пространства, требованиями к инновационному прорыву в экономике, активным внедрением электронных цифровых технологий, появлением роботизированных элементов во всех сферах жизни и, конечно, в образовании [244]. Запросы социума, накладывающие особые требования к образованию, нам видятся в следующем:

1. Образование становится массовым, а в запросе на профессиональное образование доминирует высшее, что требует особой организации образовательной деятельности.

2. Потребителям и заказчикам требуются образовательные услуги по месту проживания, а это диктует необходимость распределенных взаимодействий с помощью современных образовательных технологий.

3. В России и во всем мире возникла и требует разрешения проблема неуспешных людей, которые по разным причинам не могут адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям. В России с переходом на новую инновационную экономику таких граждан очень много и становится все больше, а это колоссальные потери работоспособного населения. Образование обязано снизить их количество, при этом экономический выигрыш в масштабах всей страны будет огромным.

4. Существенно изменяются запросы к образованию, вообще, и профессиональному, в частности, в связи с реализацией программ «электронная (цифровая) школа», «цифровая экономика», «новое качество образования», «кадры для новой школы» и др.

5. Изменение требований к электронной информационной образовательной среде (ЭИОС) как отдельных образовательных организаций, так и на государственном и международном уровнях должно обеспечивать создание интегрированной ЭИОС, направленной на реализацию потребностей обучающихся в качественном образовании.

6. Возникла и требует удовлетворения потребность в едином образовательном пространстве на международном, государственном, региональном уровнях образования. Единое образовательное пространство должно создавать условия свободного и постоянного взаимодействия педагога с обучаемыми.

7. Государственным заказом является формирование инклюзивной образовательной среды, которая должна обеспечить расширение доступа лиц с ОВЗ к качественным образовательным услугам [163].

Традиционное обучение с контактными методами и прямым взаимодействием с преподавателем развивает навыки общения и социализирует обучающихся. Электронное, цифровое обучение дисциплинирует их и ускоряет процесс получения знаний [64, 143]. Согласимся с теоретиками и практиками отечественной педагогической науки (Э.А. Голубева, Ю.И. Капустин, Т.М. Ковалева, М.Л. Кондаков, А.А. Марголис, К.Е. Романова и др.), а также зарубежными авторами (Клейтон М. Кристенсен, Дарлин Пейнтер, Хизер Стэкер, Майкл Хорн, Ребекка Воган Фрази и др.), которые считают, что в будущем эти образовательные модели сольются воедино и станут смешанным обучением.

Термин «смешанное (гибридное) обучение» ввели Кертис Дж. Бонк (Curtis J. Bonk) [296], а также Рассел Т. Осгуторп (Russell T. Osguthorpe) и Чарльз Р. Грэхэм (Charles R. Graham) [313] в 2006 году. Оно включало три компонента: дистанционное обучение (Distance Learning); обучение в аудитории (Face-To-Face Learn-

ing); сетевое обучение (Online Learning). Известны также варианты смешанного обучения: очное обучение (без электронного обучения); очное обучение с использованием информационно-коммуникативных технологий, когда до трети курса реализуется в сети и включает доставку контента, взаимодействие через систему управления обучением, электронное тестирование знаний; смешанное обучение (blended-learning), когда до 80% курса реализуется через сеть; онлайн-обучение, когда более 80% курса реализуется в сети, а очное взаимодействие может отсутствовать [296, 313].

Blended learning – это в педагогике XXI века образовательная концепция, комбинирующая традиционное обучение с дистанционными и онлайн-методами [150]. В переводе с английского blend значит «смешивать», и этот глагол отлично передает суть модели. Студент обретает компетенции, как общаясь с преподавателем и сверстниками, так и самостоятельно, используя современные информационные технологии (рисунок 43).

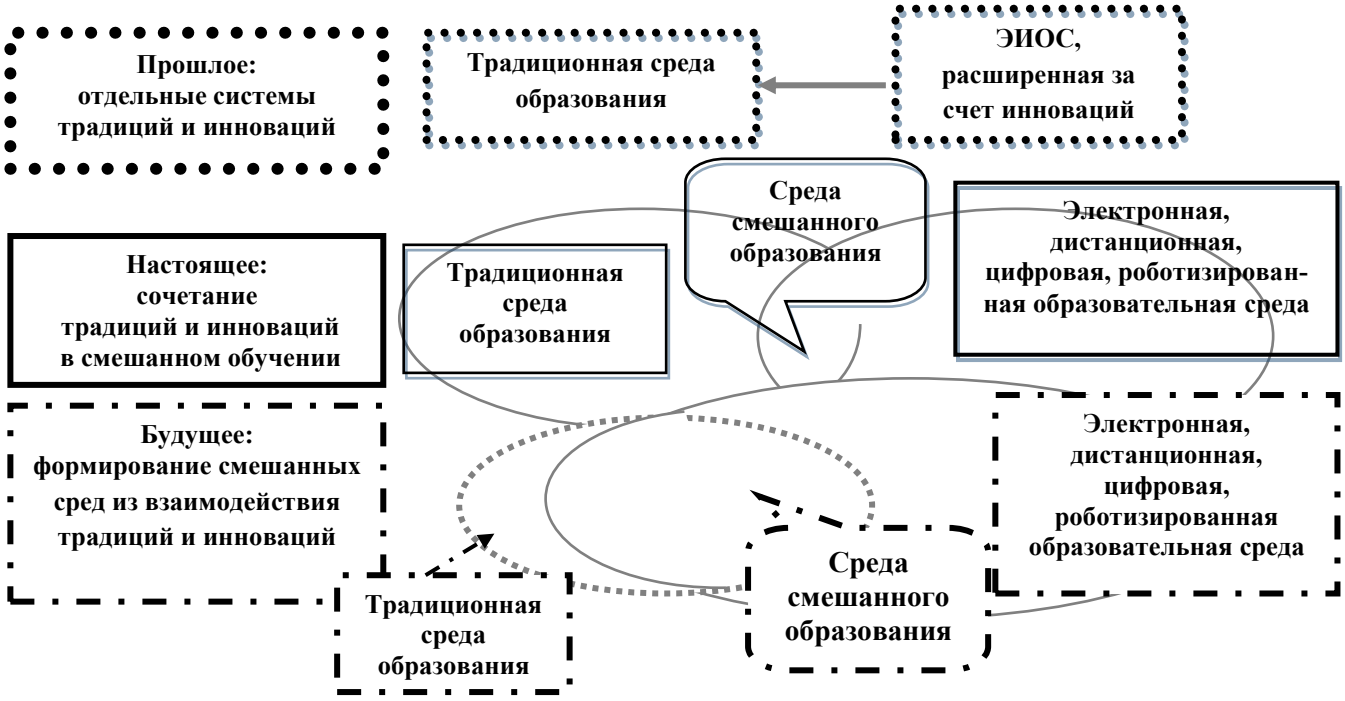


Рисунок 43. Взаимодействие традиций и инноваций в разрезе поэтапного развития смешанного обучения

Как видно из рисунка, смешанное обучение (Blended Learning) базируется на следующих обязательных составляющих:

1. Традиционная среда образования: контактное или традиционное, объяснительно-иллюстративное обучение (Face-To-Face Learning);

2. Электронная, дистанционная, цифровая, роботизированная образовательная среда, включающая электронное обучение с дистанционными образовательными технологиями (Electronic Learning), обучение через Интернет (Online Learning), цифровое обучение и использование интеллектуальных роботов в обучении.

Смешанное обучение – это образовательный подход, который совмещает обучение с участием учителя (лицом к лицу) и онлайн обучение. Смешанное обучение предполагает элементы самостоятельного контроля учеником образовательного маршрута, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [150]. В различных вариантах реализации смешанного обучения в данной образовательной технологии присутствуют, как минимум, три компонента: компонент традиционного прямого личностного взаимодействия участников образовательного процесса; компонент самообразования и самосовершенствования в любой, выбранной обучаемым среде; компонент интерактивного взаимодействования, опосредованного компьютерными, цифровыми, электронными, телекоммуникационными, роботизированными информационными образовательными технологиями. Достаточно полная структура смешанного обучения, реализуемая в настоящее время и описанная педагогикой XXI века, представлена на рисунке 44.

Как видно из рисунка, большое значение для успешности смешанного обучения играет онлайн-среда как основная часть образовательного пространства, обеспечивающая интерактивное взаимодействие, самообучение, электронное, цифровое, роботизированное обучение, а также реализацию большей части дистанционных форм и технологий обучения. При этом традиционные формы и

технологии обучения не могут «закрыть» в настоящее время всех видов личного взаимодействия как педагогов, так и обучаемых [83].

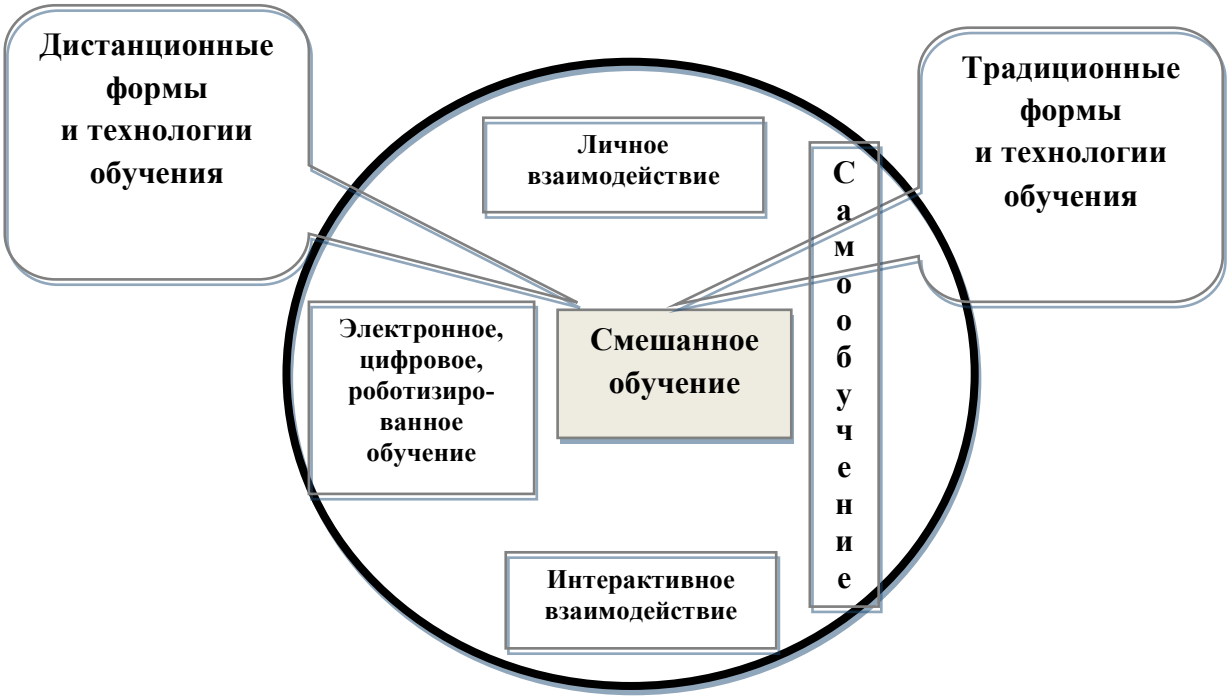


Рисунок 44. Структура смешанного обучения в педагогике XXI века

Онлайн-среда предоставляет обучающимся возможность самим контролировать темп, время, место и путь обучения. Она помогает развивать навыки планирования, самоконтроль и саморегуляцию, а также дает свободу. Обучение с участием педагога – это самая важная часть смешанного обучения. Роль педагога меняется в зависимости от потребностей, особенностей, категорий обучаемых. Однако педагог преимущественно демонстрирует модели поведения и мышления, способы построения взаимоотношений, разрешает проблемы и формирует организационные навыки. Хотя в смешанном обучении нужен скорее тьютор, советчик, специалист, чем просто преподаватель-предметник [64, 143, 150].

Смешанное обучение нацелено на применение активности обучаемых и активных форм обучения, оно должно быть ориентировано на практику. Наиболее удобный формат контактной, традиционной формы как части смешанного обучения – это работа в малых группах, коллективная и индивидуальная работа над

проектами. Также важными факторами являются: проектная работа, ориентированная на реальную жизнь и использование различных форм группового взаимодействия [155, 320].

В широком смысле смешанное обучение – это объединение в образовательном процессе двух или более различных форм, методов, средств и технологий обучения: очного и заочного с удаленным (дистанционным) доступом; синхронного и асинхронного взаимодействия; формального и неформального образования; управляемого и стихийного (не регулируемого); персонифицированного и кооперативного; самообразования и саморазвития в адаптивной среде и др. [155] Смешанное обучение сочетает в себе достоинства дистанционного и традиционного методов обучения и имеет множество преимуществ:

1) обучение лицом к лицу дает возможность существенно расширить спектр таких прямых и косвенных взаимодействий, как: междисциплинарные взаимодействия преподавателей; контакты «преподаватель-обучаемый» (прямые и опосредованные); общение и взаимодействие обучаемый-обучаемый и др.;

2) в процессе совместной учебы создается благоприятная образовательная среда, настрой на достижение результата, мотивация к учебе. Участники процесса обучения мгновенно получают обратную связь, обсуждают материал, задают вопросы;

3) совместное обучение и взаимодействие обучаемых повышает уровень развития не только когнитивных способностей, но и эмоционального интеллекта;

4) с точки зрения онлайн-обучения, смешанная модель предоставляет большую свободу для обучаемых, так как они сами могут выбирать: индивидуальную образовательную траекторию; персонифицированную схему взаимодействий; индивидуальный темп усвоения знаний; необходимый личностно-ориентированный учебный и учебно-методический материал; время и место обучения др.;

5) преподаватель обладает свободой представления учебных материалов, форм, методов и средств оценивания. Сокращается время на проверку успеваемости за счет того, что тестирование можно выполнять онлайн [6, 150, 305].

Международная практика выделяет следующие факторы успеха смешанного обучения: персонализация; обучение, основанное на мастерстве; среда высоких ожиданий; личная ответственность; роль обучающегося как активного добытчика, искателя, мыслителя, разработчика и др. [292] При несомненной инновационности смешанного обучения как разумного сочетания традиций и инноваций в педагогике XXI века выявлены некоторые сложности, требующие научной проработки и конкретизации образовательных действий. Основные направления, по которым выявлены сложности, включают следующие:

1) низкий уровень владения информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) у обучающихся и преподавателей, который может затруднить процесс групповой работы;

2) техническое обеспечение места, где проходит обучение;

3) постоянная техническая поддержка и определенных затрат на создание видеоматериалов, обучающих программ и тестирующих модулей;

4) требования к достаточно высоким организационным навыкам для координации индивидуальной и групповой деятельности как у преподавателя, так и обучаемых;

5) поиск или подготовка контента, обеспечивающего самообучение, домашнюю подготовку, выполнение творческих работ;

6) соблюдение условий и требований по наличию и степени сложности мобильных и стационарных устройств у обучаемых, а также особые требования подключения к интернету;

7) дополнительные временные затраты преподавателя на внеучебное взаимодействие и проверку выполнения заданий по срокам и качеству, как правило, не регламентируемые в рамках образовательной организации [33].

Для нивелирования вышеназванных сложностей, чтобы практически полностью устранить их негативное влияние на смешанное обучение, мы предлагаем схему процесса рекомендуемой последовательности смешанного обучения и доставки контента, которая представлена на рисунке 45.

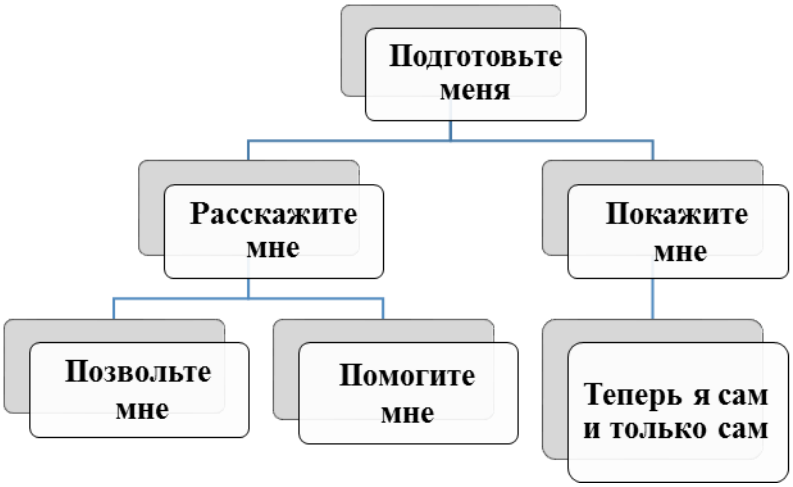


Рисунок 45. Схема последовательности смешанного обучения

Рисунок показывает, как выстроить иерархию деятельности преподавателя и обучаемого, их взаимодействий в смешанном обучении. При этом схема построена, исходя из того, что обучаемый занимает активную позицию, и для него выстраивается процесс смешанного обучения, и конечный результат важен и педагогу, и обучаемому.

Представим каждую составляющую данной иерархии:

1. Смешанное обучение, как нам видится, должно начинаться с процесса ввода в такую педагогическую технологию обучаемого. Эту ступень иерархии мы условно назвали «подготовьте меня». Здесь необходимы организационные встречи с педагогом, инструктажи, краткий обзор изучаемой образовательной области, видео обзорные материалы. Характеристики используемых технологий (традиционных и дистанционных), ознакомление со средствами навигации и взаимодействий и другие моменты, важные для мотивации обучаемого.

2. Следующие два этапа последовательности смешанного обучения названы «расскажите мне» и «покажите мне». Они, по сути, равноценны, но отличаются условиями взаимодействий «педагог-обучаемый». Особенности этих этапов в следующем:

✓ этап «расскажите мне» – это этап теоретического освоения материала, который, как правило, осуществляется в контактной форме или контролируется путем прямых контактов с преподавателем, даже если этот контакт проходит через

виртуальную среду. Здесь уместны и традиционные обзорные лекции, и концептуальные презентации в аудитории. Изучение электронного контента с обязательной встроенной системой обратной связи от обучаемого к педагогу. На этом этапе эффективны вебинары и конференции, контактные занятия типа «вопрос-ответ» и др. На этом этапе возможно включение и электронного, цифрового теоретического материала и задания по выполнению типовых, не сложных, тренинговых задач с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

✓ этап «покажите мне» базируется на обязательном сочетании традиционных и инновационных технологий смешанного обучения. На этом этапе обучаемый и в аудитории, и в онлайн-пространстве работает с реальными и имитационными системами, максимально приближенными к будущей деятельности в изучаемой предметной области. Показать обучаемому с разных сторон изучаемую предметную область можно путем обучения на примерах и при выполнении неких творческих заданий по традиционным или инновационным технологиям смешанного обучения.

3. Следующей ступенью этапа «расскажите мне» должны стать этапы «позвольте мне» и «помогите мне». Любому педагогу ясно, что теория без практического применения – это не действенный вариант познания, который малоприемлем в практике деятельности обучаемого. Хотя эти два этапа находятся примерно на одном уровне иерархии последовательности смешанного обучения, но они имеют различия:

✓ этап «позвольте мне» – это этап эмпирического поиска решений и проведения экспериментов преимущественно в имитационной среде. Этап самообразования, саморазвития, самореализации. Это поиск самостоятельных решений, выполнения творческих работ, ролевых, деловых игр и других активных способов и методов обучения. Это этап, который базируется преимущественно на электронных, цифровых, роботизированных технологиях обучения и активно использует ДОТ.

✓ этап «помогите мне» – это контактные взаимодействия, но не только, и не столько с педагогом, сколько с помощником, тьютором, наставником. Здесь также появляются элементы традиционных форм и технологий смешанного обучения (консультации, ответы на вопросы, отправка и разъяснения по методическим руководствам и указаниям, проверка работ с рецензированием и др.). При этом также активно применяются такие дистанционные формы и технологии смешанного обучения, как постоянный доступ к ЭИОС, онлайн-помощь при изучении материала, поддержка тьютором онлайн действий обучаемых, в том числе и с применением мобильных устройств.

4. Следующая ступень – это этап, который мы условно назвали «теперь я сам и только сам». Это этап самообучения, самообразования, самостоятельного выстраивания своей образовательной траектории, самопроверки и самооценки. На этом этапе выполняются максимально сложные проектные задания, и преподаватель выступает в роли контролирующей результаты стороны.

Далее очень важно оценить педагогические возможности реализации смешанного обучения. В укрупненном и обобщенном виде эти преимущества можно объединить в следующие группы:

1. Смешанное обучение обеспечивает реализацию всех задач образовательного направления «Школа равных возможностей». Центральной идеей концепции Школы равных возможностей выступает физическое, психическое и нравственное здоровье обучающихся, организуя учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы максимально снизить перегрузку обучающихся, избежать неврозов, обеспечить своевременную диагностику и коррекцию, систематическую медико-психологическую помощь. Целью Школы равных возможностей является создание образовательной среды, способствующей реализации каждым учеником себя как субъекта собственной жизни, деятельности и общения, вне зависимости от психофизических особенностей, учебных возможностей и склонностей.

2. Создание ситуации успешности для всех обучаемых, в том числе и путем смешанного обучения с применением:

- индивидуальной, коллективной деятельности;
- работы в группах сотрудничества и проектных группах;
- реализации проектной и учебно-исследовательской деятельности;
- реализации системно-деятельностного подхода и др.

3. Формирование адаптивной и персонифицированной образовательной среды. Адаптивная школа – это школа, где каждый ребенок успешен, независимо от своих способностей и индивидуальных особенностей, а успешен обучаемый может быть, если образовательный процесс смешанного обучения будет учитывать персональные возможности и персональные потребности его личности [288]. В педагогике XXI века на первый план выдвигаются задачи гуманизации процесса воспитания и обучения, охраны и укрепления физического и психического здоровья обучаемых, их полноценного развития. Решение этих задач невозможно без создания современной образовательной среды, которая рассматривается как совокупность влияний и условий, обеспечивающих реализацию образовательного процесса, разумно сочетающего традиции и инновации, как это происходит в смешанном обучении.

4. Возможность интенсификации процесса смешанного обучения и разноуровневости содержания образовательной деятельности путем применения всего комплекса традиционных и дистанционных форм и технологий, а также образовательного контента, использующего электронные, цифровые и роботизированные источники информации и деятельности.

5. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения учебного процесса с применением инновационных современных диагностических инструментариев, различных игровых технологий и онлайн-взаимодействий.

Психолого-педагогическое сопровождение в смешанном обучении позволяет создать социально-психологические условия для развития личности и успешного обучения. В ходе психологического сопровождения в смешанном обучении решаются следующие задачи:

- систематически отслеживается психолого-педагогический и социально-профессиональный (в случае необходимости) статус обучаемого и динамика его психологического и образовательного развития в процессе смешанного обучения;

- постоянно формируются у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;

- непрерывно создаются и реализуются специальные социально-психологические условия для оказания помощи обучающимся, которые в ней нуждаются [24].

6. Мониторинг учебного процесса является обязательным условием успешности смешанного обучения. Он складывается из отслеживания:

- организационных особенностей и управленческой успешности образовательной деятельности;

- качества подготовки образовательного контента преподавателем;

- успешности учебной деятельности по результатам оценки труда обучаемых;

- систематичности и качества воспитательных взаимодействий и др.

7. Непрерывная социализация личности обучаемого путем реализации в смешанном обучении возможностей для каждого обучаемого процессов самообучения, самообразования, самоопределения, самореализации, самореабилитации, саморазвития, самовоспитания и др. [10, 150, 155]

Педагогам следует учитывать, что существует более 40 моделей смешанного обучения, но не все они одинаково эффективны. Из наиболее изученных, апробированных и достаточно эффективных, выделяют следующие модели смешанного обучения:

- доминирование очного обучения (Face-to-Face Driver);

- ротационная модель (Rotation Model);

- перевернутое обучение, включающее ротацию станций, ротацию лабораторий, индивидуальную ротационную модель;

- гибкая модель (Flex Model);

- модель «Смешай сам» (Self-blend Model);

- виртуально обогащенная модель (Enriched Virtual);

- доминирование онлайн-обучения (Online Driver Model), онлайн лаборатория (Online Lab) [64, 83, 150, 306].

Проведенный в АГГПУ им. В.М. Шукшина анализ позволил выделить потребность в интерактивности для технологии смешанного обучения, которая обеспечивается: созданием контента самими обучающимися, или их участием в создании контента; интеракции со средством обучения в виде совместных поисковых заданий, совместного доступа к файлам; созданием и редактированием документов и других объектов в ЭИОС образовательной организации; наличием внешних и особенно сетевых взаимодействий.

Авторам наиболее близко понимание смешанного обучения как сочетания традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, когда используются специальные информационные технологии, а именно: компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы; при этом учебный процесс представляет собой последовательность фаз традиционного и электронного обучения, которые чередуются во времени. Перспективы смешанного обучения, на наш взгляд, заключаются в реализации модели перевернутого обучения, когда обучающиеся осваивают дома теоретические материалы и стандартные задачи в режиме онлайн или оффлайн, а отработку нерешенных вопросов и задачи высокой сложности обучающиеся решают очно, в аудитории [64, 143, 150].

Далее представим опыт АГГПУ им. В.М. Шукшина по психолого-педагогическим аспектам традиционного, дистанционного и смешанного взаимодействия студентов и преподавателей в открытой инфосреде.

Переосмысление и обновление образовательных практик в вузах в связи с введением требований применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения становится неизбежным и закономерным процессом. К сожалению, большинство попыток реактивного внедрения смешанного и дистантного обучения контратипирует сложившиеся схемы с той же ретрансляцией

учебного материала и формальным оценочным контролем деятельности учащихся. Как справедливо отмечают С.Д. Каракозов и А.Ю. Уваров, прямое воспроизводство процессов традиционной модели образования при использовании цифровых технологий препятствует разработке «высокорезультативных педагогических практик и моделей учебной работы, включение в них студентов» [83]. В целях стимуляции появления современных образовательных практик с использованием ИКТ, предоставляющим учащимся новые возможности «организовывать и направлять свое обучение», «продуктивно работать в группах, владеть навыками общения» и др., авторами предлагается развитие инфосреды (согласно терминологии Л.А. Семенова) – ИКТ-насыщенной образовательной среды педагогического вуза, поддерживающей передовые разработки в области информатизации образования. В условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений инфосреды отдельных вузов должны иметь возможность «состыковки» друг с другом (по аналогии: то, что в информатике называют архитектурой открытой системы), причем поддержка не сводится исключительно к соблюдению технических и административных регламентов, а скорее касается поиска и реализации психолого-педагогических аспектов в организации смешанного и дистантного обучения. В продолжение идей авторов мы видим уместным терминологическое введение понятия «открытой инфосреды образовательного учреждения» как ИКТ-насыщенной образовательной среды, обладающей способностью со-взаимодействия отдельных своих составляющих с составляющими инфосред других образовательных учреждений (вузов, школ), региональных органов управления, представителей профессиональных сообществ.

Первоочередной задачей при проектировании и построении открытых систем является выработка общепринятых стандартов, требований соглашений. Так как ведущим организационным моментом в вузе является образовательный процесс, то для построения открытой инфосреды вуза с применением дистанционных образовательных технологий необходимо рассмотреть не только технические, но, в первую очередь, психолого-педагогические аспекты смешанного и дистанцион-

ного взаимодействия. К основным проблемам следует, на наш взгляд, отнести недостаточную интерактивность во взаимодействии преподавателей и студентов, слабую вовлеченность студентов в процесс получения коллективного, синергетического результата по итогам сформированных преподавателем учебных ситуаций в коллаборативном смешанном и дистантном обучении.

С техническим прогрессом, отмечает А.А. Бодалев [24], в нашу жизнь все чаще и сильнее вторгается общение, когда понимание друг другом участвующих в нем лиц зависит от техники и использующих эту технику людей. Реализация дистанционных технологий обучения, нивелирующих интерактивность взаимодействия участников образовательного процесса, актуализирует тем самым вопросы социальной перцепции, связанные с восприятием человека или «познанием другого человека», поскольку любая коммуникация, в том числе и познавательного характера, соотносится с отношением людей друг к другу и пониманием друг друга.

Затрагивая вопросы объективных и субъективных условий психологически комфортного общения, важность которого, на наш взгляд, не утрачивает своей силы в образовательном процессе, в том числе и дистанционном, А.А. Бодалев акцентирует внимание именно на проблеме «понимания Другого», которое, по мнению ученого, имеет несколько «ипостасей»:

- что действительно представляет из себя этот Другой как индивид, как личность и как субъект разных видов деятельности (с наших позиций данный вопрос будет двусторонним, поскольку ответ на него должен найти как педагог, обращающийся к обучающемуся, так и сам обучающийся, воспринимающий информацию посредством педагога);

- как этот Другой на своем субъективном уровне осознает и оценивает себя (педагог себя и свой профессиональный уровень, опыт, а обучающийся – себя и свои возможности, способности);

- что этот Другой из себя представляет в данный момент (то есть в конкретной ситуации: педагог – при непосредственной передаче информации, обучающийся – в процессе восприятия и первичного усвоения данной информации), ка-

кую цель он в этом преследует и почему, есть ли подтекст в его речи, какой у него эмоциональный настрой (оценку данных позиций невозможно дать без реализации непосредственного взаимодействия или, как показывает практика дистанционного общения, явного символического обозначения);

- как этот Другой воспринимает вторую сторону (педагог того, кому предназначена информация – обучающегося, обучающийся того, от кого информация исходит – педагога), на что обращает внимание и какую реакцию ожидает (данные позиции также возможны лишь при интерактивном взаимодействии педагога и обучающегося) [24]. Таким образом, рассмотренные аспекты указывают на некоторые проблемные моменты в восприятии (понимании и познании) Другого как педагога, так и обучающегося, связанные с отсутствием прямого взаимодействия и слабой интерактивностью при дистантном обучении.

Опираясь на концептуальные положения социальной психологии [5], затрагивающие вопросы взаимодействия именно с позиции интерактивности (как стороны общения, являющейся основополагающей при построении взаимодействия и в рамках образовательного процесса), можно выделить несколько подходов к пониманию структуры взаимодействия.

Так, в теории Т. Парсонса, согласно которой в основе социальной деятельности лежат межличностные взаимодействия, в единичном акте деятельности среди обязательных общих элементов обозначены: деятель, другой человек (на кого направлено действие), ответная реакция другого на действия деятеля, мотивация деятеля (стремление реализовать свои установки или удовлетворить свои потребности), система ориентации и ожиданий деятеля в отношении другого человека, нормы (по которым организуется взаимодействие), ценности (принимаемые каждым участником) и ситуация, в которой совершается действие [3]. В контексте рассматриваемого нами вопроса из структуры взаимодействия «выпадает» значимый, на наш взгляд, акт ответной реакции другого (обучающегося) на действия деятеля (преподавателя), обусловливающий тот самый эмоциональный отклик при первичном восприятии информации; при этом слабые позиции обретают

акты норм и ценностей (поскольку как таковая отсутствует совместная деятельность, для которой они должны быть определены и иметь значимость).

Структура интерактивного взаимодействия, представленная Я. Щепаньским, основывается на понятии социальной связи (введено для описания социального действия общающихся субъектов), которая представляет собой последовательное осуществление: пространственного контакта, психического контакта (взаимная заинтересованность), социального контакта (непосредственная совместная деятельность), взаимодействия (систематическое, постоянное осуществление действий, вызывающих соответствующую реакцию партнера) и социального отношения [283].

Применение дистанционных образовательных технологий в практике образовательной деятельности не позволяет в полной мере выстраивать последовательную социальную связь (в рамках процесса обучения), субъектами общения которой являются педагог и обучающийся, нивелируя тем самым, как уже отмечалось выше, интерактивность их взаимодействия [163].

Возможно, системное разрешение перечисленных психолого-педагогических проблем лежит в глубинном исследовании междисциплинарных теорий коммуникации. Но первоначальные шаги связаны, на наш взгляд, с рассмотрением проблематики осуществления педагогической коммуникации в инфосреде, «гибкого сетевого взаимодействия участников образовательного процесса», «введением командной работы педагогов», «использованием различных способов группировки учащихся» [143, с. 197], то есть, выявлением результативных форм и психолого-педагогических условий коммуникации в условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Если обучение в рамках непосредственного общения позволяет напрямую воспринимать как саму информацию, так и того, кем она передается, то опосредованное обучение в значительной степени затрудняет восприятие личности другого, что, с одной стороны, не всегда позволяет уловить суть сообщаемого (поскольку не видно отношение человека к сообщаемой информации), а с другой –

активизирует познавательную деятельность человека, принимающего информацию (ее эмоциональное восприятие, тщательный анализ, уточнение, обобщение). Смысловое коммуникативное восприятие дополняется эмоциональным восприятием, поскольку понимание и оценка как самой информации, так и роли передаваемого (коммуникатора) в ее происхождении будет зависеть, в первую очередь, от индивидуального опыта реципиента, воспринимающего информацию [64].

Изменяется также форма принятия информации обучающимися, что связано с отсутствием непосредственного личностного влияния со стороны педагога и обратной связи (именно психологического плана), первичное проявление которой зачастую выстраивается также на эмоциональном уровне. Таким образом, в дистанционном обучении существует высокая вероятность того, что формально обозначенные роли «педагога» и «учащихся» могут искажаться и нивелироваться как в педагогическом, так и в психологическом плане, что, в частности, означает наличие существенных рисков утери дистанционным педагогом или тьютором психолого-педагогических механизмов мониторинга и управления учебными ситуациями.

Отсутствие непосредственного контакта в процессе осуществления опосредованного общения в рамках реализации дистанционного обучения или в случае применения дистанционных технологий затрудняет познание партнера по общению (в данном случае педагога) и установление эмоциональных отношений с ним (эмоционального отклика, реагирования на информацию), которые являются важными функциями социальной перцепции. При этом изменяется и само отношение к роли педагога. Учитель (по В.В. Гузееву) перестает быть источником первичной информации, превращаясь в посредника, помогающего ученикам добывать эту информацию [50]. Он, на наш взгляд, в большей степени воспринимается обучающимся не как субъект коммуникативных отношений, а как своеобразное средство, реализующее функцию передачи информации, причем, по мнению дистанционных студентов, не всегда объективную и достоверную. Основная причина подобного мнения также связана с однонаправленностью коммуникативного ка-

нала и его слабовыраженной интерактивностью. Повышение интерактивности во взаимодействии преподавателей и студентов вузов при коллаборативном обучении в инфосреде подразумевает создание и укрепление коммуникативных связей и социальных ролей в системе «преподаватель (тьютор) – студент – группа». При таком подходе применимы формализмы теории социальных сетей, в частности, понятие сильных и слабых, горизонтальных и вертикальных связей.

Образовательная система с преобладанием вертикальных связей соответствует классическому традиционному образованию. Система без координирующего центра с хаотичным взаимодействием (существованием только горизонтальных связей) соответствует крайним проявлениям открытого дистанционного образования. Система с гибридной сетевой организацией и отлаженными механизмами взаимодействия, балансом горизонтальных и вертикальных связей соответствует инновационным педагогическим технологиям и межвузовскому взаимодействию в открытой инфосреде.

К сильным связям можно отнести непосредственное взаимодействие студентов в группе или команде, студентов и преподавателя (тьютора) в рамках одного вуза, сотрудничество, в том числе и дистанционное, преподавателей и тьюторов разных вузов (в силу профессионального подобия). К слабым связям можно отнести межвузовское дистанционное взаимодействие преподавателя (или тьютора) и студентов. Построение большого количества сильных связей может, во-первых, резко повысить трудозатраты для преподавателей, во-вторых, в целом привести к возникновению сложной и слабоконтролируемой системы. Более эффективным является превращение слабых горизонтальных связей между студентами в сильные, удержание существующих и транзитивное построение новых связей при взаимодействии студентов и преподавателей в инфосреде [125]. Высокий инновационный потенциал в современном профессиональном образовании имеет командная проектная деятельность студентов [143], которую можно эффективно организовать в условиях открытой инфосреды. Но в таком взаимодействии психолого-педагогические аспекты начинают приобретать более сложный характер.

В частности, помимо «понимания Другого» в связке преподаватель-учащийся возникает сложная система восприятия в отношениях с другими участниками команд, а в случае межвузовского взаимодействия – преподавателей, тьюторов и студентов в процессе дистанционного взаимодействия. Поэтому считаем целесообразным прибегнуть к моделированию, выявив типичные ситуации практики коммуникации преподавателей и студентов.

Рассмотрим различные модели взаимодействия участников образовательного процесса при коллаборативном обучении в вузе. Прямоугольниками со сглаженными углами отображены роли преподавателей, тьюторов; кругами – роли обучаемых. Сильные связи изображены непрерывными линиями, слабые – пунктирными.

Традиционное аудиторное обучение в вузах на начальных этапах схематично проиллюстрировано на рисунках 46, 47 и 48. Сильные коммуникативные связи в студенческой группе, поначалу случайные, устанавливаются преподавателем при непосредственном общении со студентами на занятиях.

Самостоятельная работа студентов в традиционном обучении на начальных этапах, как правило, индивидуальна. При спонтанном разделении на команды самостоятельная работа студентов влечет существенные риски невыполнения.

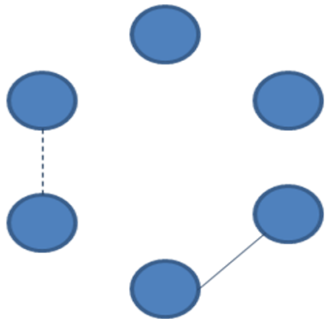


Рисунок 46. Исходные условия в новой группе студентов

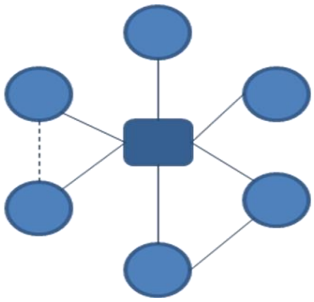


Рисунок 47. Работа на занятиях с преподавателем

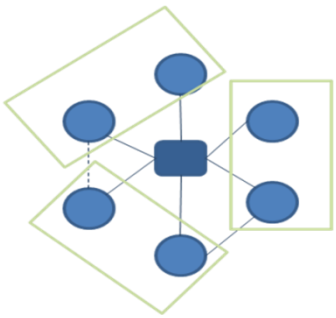


Рисунок 48. Работа на занятиях в парах

Возникновение практики тьюториала в современных вузах позволяет снизить указанные риски: фактически, тьютор осуществляет часть педагогических функций преподавателя: коммуникативную и организационную (рисунки 49 и 50). Последний случай практически идентичен аудиторным занятиям.

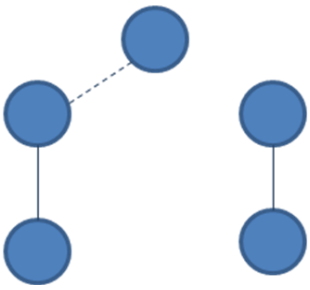


Рисунок 49. Самостоятельное выполнение заданий (непредсказуемый результат)

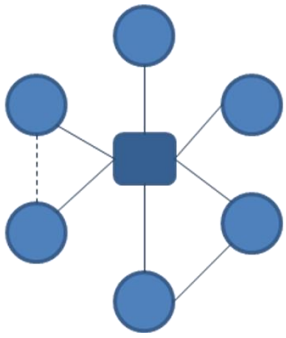


Рисунок 50. Координация тьютором выполнения парных самостоятельных заданий

Организация студенческих команд при традиционном обучении в вузе позволяет повысить активность деятельности обучающихся и одновременно снизить коммуникативную нагрузку на преподавателя, особенно при появлении в командах лидерства (рис. 51).

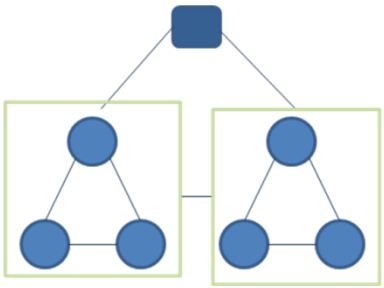


Рисунок 51. Работа студентов в командах с преподавателем

После соответствующей подготовки студенческие команды на старших курсах вполне способны не только работать самостоятельно, но и взаимодействовать с другими командами (рис. 52).

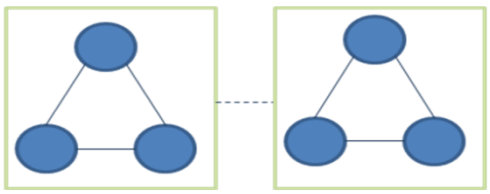


Рисунок 52. Самостоятельная работа студентов в командах

Применение дистанционных образовательных технологий на младших курсах или без смешанного обучения даже в рамках одного вуза использует дистанционную коммуникацию и, по определению, формирует слабые связи, резко снижая интерактивность коммуникации (рис. 53).

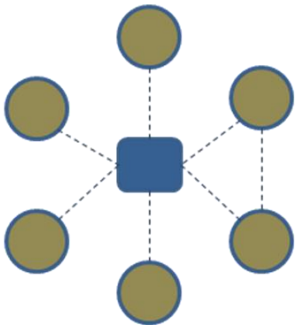


Рисунок 53. Дистанционная работа с преподавателем или тьютором на начальном этапе

На старших курсах после долгого адаптационного этапа, отсева немотивированных обучаемых, применения элементов смешанного обучения, педагогам, тьюторам обычно удается установить сильные связи с некоторым числом дистанционных студентов. Однако добиться устойчивых массовых результатов в организации студенческих команд, состоящих из дистанционных студентов, пока не удалось ни одному вузу, ни одной образовательной платформе базового профессионального образования в отечественной и международной практике (рис. 54).

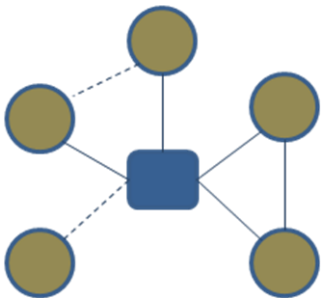


Рисунок 54. Дистанционная работа с преподавателем или тьютором на старших курсах

Одновременное осуществление традиционного и дистантного (смешанного) обучения в рамках двух вузов или вуза и филиала одним и тем же квалифицированным преподавателем наглядно и однозначно демонстрирует недостаток интерактивности и перечисленные нами выше психолого-педагогические проблемы дистанционного взаимодействия (рис. 55).

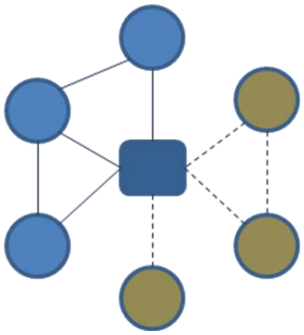


Рисунок 55. Смешанное обучение в варианте «работа преподавателя в аудитории и с применением ДОТ»

В дистанционном обучении, как правило, команд нет, поэтому преподаватель применяет технологию смешанного обучения, обращаясь к контактной работе со студентами в аудитории (рис. 56).

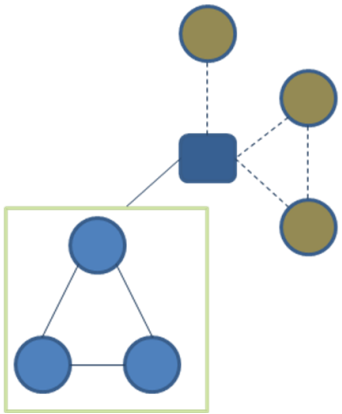


Рисунок 56. Работа студентов в командах в аудитории

Многолетняя практика межвузовской работы ведущих преподавателей выявила высокую результативность работы преподавателя с дистанционными сту-

дентами с помощью непосредственно присутствующего тьютора. В данном случае начинают выстраиваться коммуникативные связи с дистанционным преподавателем через тьютора, появляется взаимодействие дистанционных студентов между собой (рис. 57).

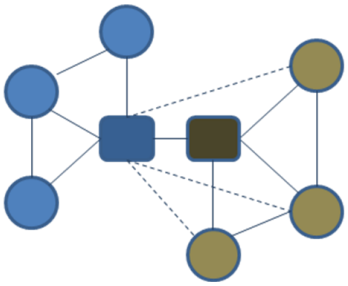


Рисунок 57. Работа преподавателя в аудитории и с дистанционными студентами с помощью тьютора

Таким образом, тьютор выступает в роли посредника, является связующим звеном между преподавателем (деятелем) и обучающимися (другими), непосредственное взаимодействие с которыми позволяет ему зафиксировать тот самый акт ответной реакции и дать оценку эмоционального реагирования (отклика) обучающихся при первичном восприятии информации. При этом сам тьютор, на которого направлены все ответные реакции обучающихся, не просто замещает педагога (деятеля), но и, организуя социальный контакт (совместную деятельность) и повышая тем самым интерактивность взаимодействия, воспринимается ими как таковой, что, в свою очередь, сохраняет целостность структуры коммуникации и последовательное осуществление социальной связи при организации дистантного обучения.

Возвращаясь к исследуемому частному случаю, рассмотрим организацию проектной работы студентов в межвузовских командах в открытой инфосреде. Без участия тьютора эффективность работы команд критическим образом зависит от мотивации обучаемых. На рисунке 58 представлен случай, близкий к «идеальному».

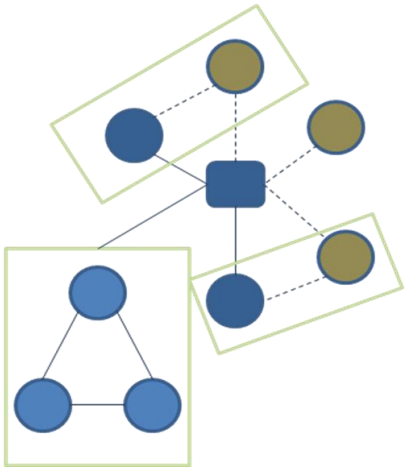


Рисунок 58. Работа преподавателя со студентами двух вузов (с руководителями команд)

При работе преподавателя со студентами с помощью тьютора возможна организация дистанционных студенческих команд (рис. 59).

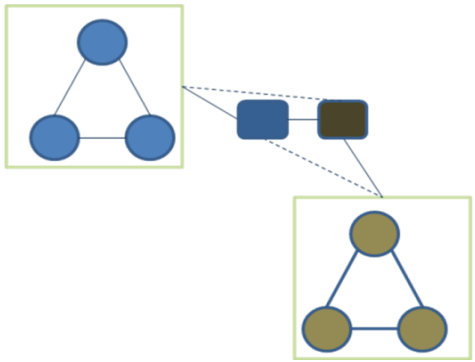


Рисунок 59. Работа преподавателя со студенческими командами с помощью тьютора

Не менее важным в организации смешанного обучения является создание межвузовских команд. Через эффективные межвузовские команды студенты работают в тандеме с преподавателями, выполняющими в условиях смешанного взаимодействия роль тьюторов, наставников, сопровождающих как индивидуальную, так групповую деятельность межвузовских команд (рис. 60).

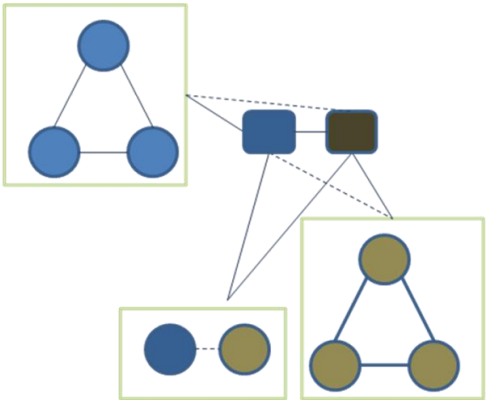


Рисунок 60. Работа преподавателей (тьюторов) с межвузовскими командами

Преподаватели различных дисциплин, таким образом, могут осуществлять совместное дистанционное руководство межвузовскими студенческими командами по междисциплинарным темам. В случае руководства межвузовскими командами существует множество проблем, требующих комплексного подхода к их решению на междисциплинарном уровне, включая, в частности, проектный менеджмент. Но сама принципиальная идея высокой эффективности сочетания непосредственных и дистанционных коммуникаций как студентов, так и преподавателей в рамках существующих образовательных технологий, несомненно, заслуживает пристального изучения как в области информатизации образования, так и в педагогике и психологии смешанного обучения. Так, одним из педагогических исследований, планируемым для апробации в АГГПУ им. В.М. Шукшина, является организация активного дистанционного взаимодействия студентов очной и заочной форм обучения в процессе смешанного электронного обучения в конструируемой инфосреде вуза.

Резюмируя основные положения исследования, выделим следующие основные идеи. При конструировании открытой инфосреды вуза необходимо предварительно определить значимые психолого-педагогические аспекты дистанционного взаимодействия. Коммуникация, в том числе и познавательного характера, соотносится с отношением людей друг к другу и пониманием ими друг друга, что в

случае применения дистанционных технологий затрудняет осуществление важных функций социальной перцепции – познание педагога и установление эмоциональных отношений, и приводит к изменению отношения к роли педагога. Дистанционная коммуникация в обучении студентов как социальная деятельность обедняет обусловливающий эмоциональный отклик ответной реакции на действия преподавателя и других студентов и изменяет структуру социальной коммуникации в условиях объективного снижения интерактивности взаимодействия в целом при исключительном использовании средств ИКТ в образовательном процессе. Смешанное обучение в базовом профессиональном образовании может нивелировать риски инверсии эффективности в применении дистанционных образовательных технологий при введении практики тьюториала, дистанционного сотрудничества преподавателей, активизации командной, в том числе, проектной работы студентов в инфосреде вуза.

Итак, рассмотрев теоретические и практические аспекты развития таких инновационных направлений в педагогике XXI века, как: применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, цифровизация образования, внедрение роботизированного обучения и интеллектуальных WEB-технологий и технологий смешанного обучения, мы считаем, что исследование педагогики XXI века с точки зрения смены парадигм требует дальнейшего глубокого и тщательного изучения.

В ближайшее время будет опубликован второй том монографии с дополненными материалами в части инновационных изменений дидактики и практической реализации образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Монография выполнена коллективом авторов научной педагогической школы АГГПУ им. В.М. Шукшина и посвящена исследованию специфики рассматриваемой в ней проблематики, связанной с изменениями в педагогической науке, обусловленными сменой парадигм в XXI веке.

Проведенный в первой части монографии анализ различных подходов к пониманию влияния современных социальных условий, изменяющих различные сферы образовательной теории и практики в XXI веке, показал, что необходим особый взгляд педагогической науки на данные изменения и учет их влияния на практику реализации образовательных запросов социума. Первоначально можно было представить, что тематика монографии имеет относительно узкую направленность. Однако по мере углубления в обозначенные авторами проблемы становилась понятной многогранность и многоаспектность проводимого исследования.

Исследование мы начали с того, что при переходе от педагогики конца XX века к педагогике начала XXI века педагогика традиций неуклонно превращается в педагогику инноваций, а педагогическая наука несколько запаздывает с научным теоретическим обоснованием происходящих изменений. Исходя из этого, мы решили еще раз углубленно посмотреть на особенности традиции в педагогике, на ее место в инновационных процессах и изменениях, а также понять, как влияет традиция на появление инновационных изменений в образовательной деятельности. В результате мы выявили, что педагогические традиции являются опытом, апробированным на практике и, несомненно, превратившимся в образовательную, педагогическую практику.

Наше исследование показывает, что в области инноваций, как правило, опыт реализации опережает научное обоснование данных нововведений, что может сделать данную инновацию привязанной к специфике авторского подхода и авторских условий реализации. Выявив эти особенности инноваций, мы изучили особенности влияния инновационных процессов на образовательную деятельность, что привело нас к выводу, что не все условия внедрения инновационных

изменений приводят к гарантированному результату. Мы обнаружили, что только инновации, обеспечивающие качественный рост эффективности образования, имеют право на применение их в массовой образовательной деятельности.

Мы посчитали целесообразным рассмотреть традиции и инновации в неразрывном единстве гармоничного взаимодействия. Для этого были изучены наиболее значимые аспекты инноваций как основы обеспечения качественного роста эффективности образования, исследованы возможные риски от внедрения инноваций в образовании и предложены варианты защиты от рисков путем проведения экспертизы инновационных проектов до внедрения их в практику деятельности образовательных организаций.

Было доказано, что главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии образовательной организации по сравнению с массовой практикой, но при этом отмечено, что педагогика XXI века предостерегает от полного отказа от сложившихся традиций и указывает на разумное сочетание традиций и инноваций. Проведенное исследование позволило нам сделать выводы о том, что проблема разумного сочетания традиций и инноваций действительно существует и требует постоянного научного исследования. При этом стало понятно, что решение проблемы лежит на нескольких уровнях восприятия инноваций и традиций: от государственного до личного. Кроме того, исследования показали, что начинать нужно с диссеминации педагогического опыта и личностной направленности каждого участника образовательной деятельности.

Исследованные в данной работе положения развивают представления о педагогике XXI века как педагогике, находящейся в активном освоении ситуации социальных перемен. Совершенно ясно, что образовательная политика как носитель основных социальных перемен в образовании и педагогика XXI века как теоретическая основа истинного, полного и прочного образования не могут противостоять друг другу – одно должно подчиниться другому. Наши исследования показали, что, если авторитарная образовательная политика будет противостоять педагогике, образование не сможет прорваться из прошлого, не сможет соответство-

вать требованию времени. Только разумное и грамотно построенное взаимодействие педагогических традиций и инноваций поможет педагогике XXI века своевременно и активно отвечать на запросы социума

Выявив влияние социальных перемен на развитие педагогики XXI века, мы пришли к необходимости провести анализ изменений парадигм в образовании и рассмотреть социальные и педагогические основания смены парадигм в педагогике XXI века.

Именно образовательная парадигма XXI века как совокупность стандартов, методологических норм, ценностных критериев является наиболее перспективной для практики развития образования с учетом социальных и педагогических изменений. Установлено, что в поливариативном образовательном пространстве возрастает роль парадигмального подхода как методологического регулятива инновационной деятельности. Ориентация на него помогает преодолевать противоречия между установками парадигмы науки и конкретной инновационной практикой, использующей ту или иную образовательную стратегию. При этом, не вызывает сомнения, что стремительное изменение социально-профессионального пространства, стандартизация в профессиональной среде и образовательном пространстве, новые информационные возможности требуют изменений в парадигмах образования как примерах, моделях, образцах, отражающих социальную и образовательную реальность.

Проведенное исследование убедительно доказывает, что инновационная парадигма образования является социальным заказом государственного и глобального уровня. Однако анализ наиболее широко известных и хорошо зарекомендовавших себя в педагогической теории и практике образовательных парадигм показал нам, что невозможно в педагогике XXI века обойти влияние личностных парадигм педагога и обучаемого как совокупности фундаментальных, базовых установок, ценностей и убеждений, разделяемых человеком в педагогических взаимодействиях.

Исходя из того, что невозможно не рассматривать влияние личностных парадигм педагога и обучаемого, как основы обеспечения качества образования, мы предложили применение в педагогике XXI века международной универсальной системы показателей деятельности (TPS). Как показал международный опыт, это систематический процесс непрерывного, последовательного и регулярного совершенствования, развития и обучения, который направлен на устойчивый рост результатов деятельности преподавателей, обучаемых и образовательной организации. Наиболее значимыми из элементов TPS для обеспечения качества обучения в педагогике XXI века, мы посчитали применение цикла обучения Деминга и цикла обучения Колба, которые позволяют разумно выстроить образовательный процесс с сохранением традиций и обеспечением постоянного инновационного развития.

Кроме того, предложен авторский взгляд на рассматриваемую проблему, исходя из долговременных исследований на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина по теме «Система гарантии качества профессорско-преподавательского состава современного университета», проводимого под руководством профессора Л.А. Мокрецовой.

Для обеспечения научного подхода и обеспечения эффективности управленческой деятельности в педагогике XXI века были изучены национальные проекты XXI века и их влияние на смену парадигм в образовании. Поскольку национальные проекты по различным направлениям развития в настоящее время стали основными стратегическими задачами России, то педагогическое сообщество и педагогическая наука обязаны обеспечить их полномасштабную реализацию, что, в свою очередь, не может не влиять на смену парадигм в педагогике XXI века.

Были исследованы, проанализированы и обобщены различные точки зрения на смену парадигм в педагогике XXI века. Достаточно подробно представлены в монографии:

- ✓ взгляды на особенности новых образовательных парадигм как совокупности стандартов, методологических норм, ценностных критериев;
- ✓ суждения об инновационных образовательных парадигмах как социальном заказе государственного и глобального уровня;
- ✓ позиции, рассматривающие влияние личностных парадигм педагога и обучаемого на инновационную организацию образовательной деятельности и качество образования;
- ✓ предложения по влиянию на смену парадигм в образовании национальных проектов Российской Федерации (2018-2024 год).

Мы предложили свое видение социальных и педагогических оснований смены парадигм и выявили, что центральной проблемой в педагогике XXI века является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами, а также гармонизация образовательных парадигм, которая может и должна стать основой стратегии развития образования и одновременно его стабилизирующим фактором. Также внимание акцентировано на то, что в педагогике XXI века недостаточно разработаны соответствующие современному научному уровню теоретические и практические аспекты некоторых инновационных педагогических технологий.

Проведенный анализ существующих практик позволил нам предоставить научное обоснование позитивного и негативного влияния электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Кроме того, представлен собственный вариант преодоления негативного влияния путем разумного сочетания традиций и инноваций в практике реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

На основе анализа педагогической теории и практики цифровизации образования, были выявлены тенденции и перспективы внедрения данного направления и инновационных образовательных технологий. На наш взгляд, преподавателю в цифровой образовательной среде следует применять весь арсенал накопленного опыта педагогической науки, используя преимущества и стараясь избегать

известных недостатков цифровых технологий. Мы также предложили, на наш взгляд, интересные практики цифровизации образовательной деятельности, которые реализуются в АГГПУ им. В.М. Шукшина. Сконструированные подходы к формированию роботизированного обучения и применения WEB-технологий, на наш взгляд, будут полезны академическому сообществу для понимания парадигмальных изменений педагогики XXI века и практики внедрения инновационных образовательных технологий.

Проведенная работа по теоретическому обоснованию и применению в практике АГГПУ им. В.М. Шукшина инновационных вариантов технологии смешанного обучения позволила рассматривать эту технологию как соединение традиций и инноваций в педагогике XXI века. В описанном варианте реализации было доказано, что смешанное обучение в базовом профессиональном образовании может нивелировать риски инверсии эффективности в применении дистанционных образовательных технологий при введении практики тьюториала, дистанционного сотрудничества преподавателей, активизации командной, в том числе, проектной работы студентов в инфосреде вуза.

Авторы выражают глубокую благодарность всем ученым, на труды которых они опирались при проведении исследования многогранных и разнообразных проблем педагогики XXI века, особенно, замечательному коллективу Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ), дорогим коллегам, соавторам коллективной монографии «Современные проблемы непрерывного педагогического образования» и в особенности ее научным редакторам – профессору, доктору педагогических наук И.Р. Лазаренко и профессору, доктору педагогических наук А.А. Веряеву. Многолетнее сотрудничество научных педагогических школ АлтГПУ и АГГПУ им. В.М. Шукшина в исследованиях и практике их внедрения послужило некой отправной точкой и началом систематизации материалов по проблемам педагогики XXI века и рассмотрения парадигмальных изменений, происходящих в социальном и образовательном пространстве как в России, так и за рубежом.

Мы благодарны всем, кто активно публикует свои научные достижения, и тем самым помогает успешно развиваться педагогической науке с сохранением преемственности традиций и инноваций. Мы прекрасно понимаем, что без использования результатов работ из обширного списка авторов, упоминаемых в тексте монографии и списке источников, не удалось бы сформировать целостную картину основных направлений развития современной педагогики в свете смены парадигм в XXI веке.

Идеи и выводы, представленные уважаемому читателю в первом томе коллективной монографии «Педагогика XXI века: смена парадигм», будут дополнены и получат дальнейшее развитие в последующей публикации второй части. Однако данные материалы не претендуют на полное завершение исследования. Авторы монографии намерены продолжать его в рамках научной школы АГГПУ им. В.М. Шукшина и в сотрудничестве с коллегами из других университетов.

Авторы надеются, что данная работа не оставит читателя равнодушным и призывают к конструктивному диалогу по проблемам педагогики XXI века и особенностям парадигмального подхода к решению данных проблем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агапова Н.Г. Полипарадигмальность как характеристика образования в истории культуры / Н.Г. Агапова // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2011. – № 1(30). – С. 43-56.

2. Адамский А.И. Авторская школа. Инновационное движение в российском образовании / А.И. Адамский. – М.: Парсифаль, 1997. – 172 с.

3. Американская социология: Перспективы. Проблемы. Методы / под ред. Т. Парсонса. – М.: Прогресс, 1972. – 392 с.

4. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

5. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 363 с.

6. Андреева Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.

7. Анисенкова Т.В. Этнокультурные традиции русского народа как источник и средство нравственного формирования личности / Т.В. Анисенкова. – Учитель и время. – 2013. – №8. – С. 3-9.

8. Антонова Д.А. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений [Электронный ресурс] / Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спирин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. – № 14. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-sistemy-obrazovaniya-proektirovanie-resursov-dlya-sovremennoy-tsifrovoy-uchebnoy-sredy-kak-odno-iz-ee (дата обращения: 19.11.19)

9. Артемова О.Г. Проблемы использования дистанционного обучения / О.Г. Артемова, Н.А. Мальцева // Современные образовательные технологии и ме-

тоды их внедрения в систему обучения: материалы научно-методической конференции. – Вязьма: ВФ ГОУ МГИУ, 2011. – С. 14-18.

10. Ахаян А.А. Новые исследовательские проблемы процесса обучения в современных информационных средах: сетевая личность как новый субъект образования: материалы выступления [Электронный ресурс] / А.А. Ахаян // Педагогическое взаимодействие в образовании: научный семинар (г. Санкт-Петербург, 4 октября 2017 г.). – С-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена; (г. Владивосток, 24 октября 2017 г.). Владивосток: ДВФУ. – Режим доступа: http://lab.emissia.org/pub/2017/17-03akhayan.pdf (дата обращения: 12.12.2018).

11. Базилевич В.Д. Неортодаксальная теория Й.А. Шумпетера / В.Д. Базилевич // История экономических учений: в 2 ч. – Киев: Знания, 2006. – Т. 2. – 575 с.

12. Байденко В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 7. – С. 4-9.

13. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. – Самара-Санкт-Петербург: Изд-во СамГПУ, 1997. – 172 с.

14. Бекетова М.В. Использование системы дистанционного обучения MOODLE в учебном процессе: методические указания для пользователей курсов, размещенных в системе СДО MOODLE / М.В. Бекетова, Ю.А. Каткова. – Самара: Самарская академия государственного и муниципального управления, 2010. – 210 с.

15. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М.: «Книга», 1991. – 445 с.

16. Бершадский А.М. Дистанционное обучение – форма или метод? / А.М. Берштадский, В.В. Краевский // Дистанционное образование. – 1998. – №4. – С. 34-36.

17. Беспалько В.П. Можно ли купить инновации? / В.П. Беспалько // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 30-36.

18. Биктагирова Г.Ф. Междисциплинарный анализ понятия «традиция» [Электронный ресурс] / Г.Ф. Биктагирова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6. – Ч. 3. – Режим доступа: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31582 (дата обращения: 22.05.2018).

19. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания / Б.П. Битинас. – М.: ТОО «АРТ+N»: Фонд духовного и нравственного образования, 1996. – 135 с.

20. Блинов В.И. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 24 с.

21. Богуславский М.В. Высшее образование в немецкой и русской традициях: монография / под ред. М.В. Богуславского. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. – 284 с.

22. Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография / М.В. Богуславский. – М.: ИСРО РАО, 2015. – 118 с.

23. Богуславский М.В. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века: монография / под ред. М.В. Богуславского. – М.: ИСРО РАО, 2017. – 170 с.

24. Бодалев, А.А. Феномен понимания другого и определяющие его факторы / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 2001. – №3. – С. 12-16.

25. Бондаревская Е.В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве Педагогического института ЮФУ: монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – 80 с.

26. Бондаревская Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 73-84.

27. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3-10.

28. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич; под общ. ред. Е.В. Бондаревской. – Москва–Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

29. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 254 с.

30. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.

31. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учебно-методическое пособие / Н.М. Борытко; под ред. проф. Н.К. Сергеева. – Москва: АКПиППРО, 2005. – 120 с.

32. Ващенко В. Инновационность и инновационное образование / В. Ващенко // Вестник высшей школы. – 2000. – № 6. – С. 23-27.

33. Вербицкий А.А. «Цифровое поколение»: проблемы образования / А.А. Вербицкий // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 7. – С. 10-13.

34. Викулина М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации / М.А. Викулина. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 296 с.

35. Власюк Н.Н. Воспитание и устойчивое развитие общества: монография / Н.Н. Власюк, Т.С. Косенко. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – 101 с.

36. Володин А.Г. Гражданское общество и модернизация в России. Истоки и современная проблематика / А.Г. Володин // Полис. – 2000. – № 3. – С. 104-109.

37. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

38. Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели / Б.Л. Вульфсон // Экономика образования. – Кострома, 2012. – №1. – С. 17-20.

39. Вульфсон Б.Л. Образование в постиндустриальном мире: кризис и реформы / Б.Л. Вульфсон. – Москва: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет», 2013. – 136 с.

40. Высшее образование: основы андрагогики / под редакцией И.А. Колесниковой. – Москва: ACADEMA, 2007. – 207 с.

41. Гершман М.А. Инновационный менеджмент / М.А. Гершман. – М.: Маркет, 2008. – 200 с.

42. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

43. Гинецинский В.И. Антропогогика индивидуализации: учебное пособие / В.И. Гинецинский. – Санкт-Петербург: С.-Петерб. ун-т, 2005. – 107 с.

44. Годник С.М. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук / С.М. Годник. – Воронеж, 1990. – 32 с.

45. Горшкова В.В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека [Электронный ресурс] / В.В. Горшкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 176-180. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2014/64336.htm (дата обращения: 19.11.2019)

46. Гребнев Л.С. «Концепция 2020»: среднесрочная тактика для долгосрочной стратегии? / Л.С. Гребнев // Вопросы экономики. – 2008. – №8. – С. 131-138.

47. Григорович Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2006. – 480 с.

48. Григорьева Н.В. Профессиональная компетентность будущих специалистов: анализ уровня сформированности / Н.В. Григорьева, Л.А. Мокрецова,

Н.А. Швец // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 122-126.

49. Громогласова Т.И. Педагогические традиции и инновации в неразрывном единстве гармоничного взаимодействия / Т.И. Громогласова, Л.А. Мокрецова // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся (г. Бийск, 29-30 апреля 2019 г.) / отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2019. – С. 191-196.

50. Гузеев В.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех / В.В. Гузеев, А.Н. Дахин, Н.В. Кульбеда, Н.В. Новожилова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.

51. Дахин А.Н. Образовательные проекты и проекты в образовании: монография / А.Н. Дахин, К.А. Юрьев. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – 149 с.

52. Деникина З.Д. Образование: история, теория и методология: Коллективная монография / З.Д. Деникина, А.В. Деникин, Г.А. Ваганова, Е.В. Кораблева, Н.Г. Самсонова. – М.: ВГНА Минфина России, 2012. – Часть II. – 141 с.

53. Деминг У.Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами / У.Э. Деминг. – М.: Альпина Паблишер, 2011. – 400 с.

54. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек / пер. с англ. З.С. Замчук. – СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.

55. Дистервег, Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей [Электронный ресурс] / Ф.А. Дистервег. – Режим доступа: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/st031.shtml (дата обращения 19.11.19)

56. Дистервег Ф.А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / Ф.А. Дистервег // Народное образование. – 1998. – №7-8. – С. 193-197.

57. Докина Е.Г. Добрые традиции как один из методов воспитания детей дошкольного возраста / Е.Г. Докина, Ю.Г. Гартвиг, М.В. Якурина, Н.Н. Трунова //

Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 27-30.

58. Долинина И.Г. Формирование политической культуры: опыт методологического конструирования / И.Г. Долинина. – Пермь, 2011. – 366 с.

59. Дронов В.П. Информационно-образовательная среда XXI века / В.П. Дронов // Вестник образования. – 2009. – №15. – С. 44-52.

60. Дугин А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / А.Г. Дугин. – Москва: Арктогея, 2002. – 418 с.

61. Дудина М.Н. Новая образовательная парадигма: проблемы качества образования [Электронный ресурс] / М.Н. Дудина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=513 (дата обращения: 16.04.2019).

62. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике / М.Н. Дудина. – Екатеринбург, 1998. – 310 с.

63. Дудышева Е.В. Мониторинг рефлексивной составляющей электронного учебно-профессионального портфолио будущих учителей / Е.В. Дудышева, Л.А. Романова // Экономика, право, культура в эпоху общественных преобразований: материалы международной научно-практической конференции (г. Алматы, 25 января 2019 г.) – Алматы, 2019. – С. 265-375.

64. Дудышева, Е.В. Сетевые модели дистанционного совместного обучения педагогов / Е.В. Дудышева // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2012. – Т. XV. – № 5 (58). – С. 136-152.

65. Ермолаева Т.И. Педагогические технологии в сфере дополнительного образования / Т.И. Ермолаева, Л.Г. Логинова. – М.: Самара, 1998. – 30 с.

66. Есаулова М.Б. Социогуманитарные подходы к обоспечению преемственности в профессиональном педагогическом образовании / М.Б. Есаулова. – Спб.: БАН, 2005. – 184 с.

67. Заседание Совета по стратегическому развитию и нацпроектам (24.10.2018 г.) [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.kremlin.ru/events/president/news/58894 (дата обращения: 30.11.2019)

68. Загвязинский В.И. Инновационное утомление / В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова // Экономика образования. – 2015. – № 2. – С. 54-59.

69. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2005. – 208 с.

70. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

71. Зборовский Г.Е. Самообразование парадигма XXI века / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Высшее образование в России. – 2003. – №5. – С. 25-32.

72. Зильберман Д.Б. Традиция как коммуникация: трансляция ценностей, письменность / Д.Б. Зильберман // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 72-105.

73. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7-14.

74. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI века / М. Зиновкина // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 13-15.

75. Зинченко А.П. Идея практики и практичности в традиции Г.П. Щедровицкого / А.П. Зинченко. – М.: Московская школа конфликтологии, 2007. – 40 с.

76. Золотарева А.В. Условия техносферного развития дополнительного образования детей / А.В. Золотарева // Образовательная политика. – 2016. – №1(71). – С. 44-51.

77. Иашвили М.В. Использование цифровых лабораторий в школьном и вузовском образовании / М.В. Иашвили, О.Б. Макарова // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 3(35). – С. 82-85.

78. Игнатьева Г.А. Экспертная деятельность в образовании: методические рекомендации для системного образования / Г.А. Игнатьева, М.Н. Крайникова. – Нижний Новгород: Нижегород. гуманитар. центр, 2003. – 76 с.

79. Ильин Г.П. Образование после образования (от педагогической парадигмы к образовательной) [Электронный ресурс] / Г.П. Ильин. – Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/п1/st_obraz_posle_obraz.ru (дата обращения 14.11.2019).

80. Инновационный вуз: сетевая перспектива в партнерских сообществах: монография / М.В. Ромм [и др.]; под ред. Р.А. Заякиной. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. – 431 с.

81. Канзычакова К.В. Облачные технологии в системе образования [Электронный ресурс] / К.В. Кынзачакова // Символ науки. – 2017. – №2. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/oblachnye-tehnologii-v-sisteme-obrazovaniya (дата обращения: 29.05.2018).

82. Каптерев С.Е. Инновационная парадигма образования в России в условиях глобализации / С.Е. Каптерев, Р.В. Бугров // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 4 (1). – С. 280-286.

83. Каракозов С.Д. Развитие ИКТ-насыщенной образовательной среды педагогического вуза / С.Д. Каракозов, А.Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2014. – № 8. – С. 12-23.

84. Карпенко М.П. Беседы о высшем образовании / М.П. Карпенко. – М.: Изд-во СГУ, 2015. – 87 с.

85. Карпенко М.П. Новая парадигма образования XXI века / М.П. Карпенко // Высшее образование в России. – 2007. – №4 – С. 94-98.

86. Карпенко М.П. Телеобучение / М.П. Карпенко. – М.: Изд-во СГУ, 2008. – 800 с.

87. Кларин М.Б. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.Б. Кларин. – М.: Педагогика, 1994. – 130 с.

88. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

89. Кожаринова Е.А. Краткая история развития дистанционного образования [Электронный ресурс] / Е.А. Кожаринова. – Режим доступа: http://dtraining.web-3. ru/introduction/history/ (дата обращения 01.02.2019).

90. Колганов Е.А. Дистанционное образование в системе высшего профессионального образования региона: социологический аспект: дисс. … канд. социолог. наук / Е.А. Колганов. – Уфа, 2010. – 190 с.

91. Коменский Я.А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.) / Я.А. Коменский. – М.: Карапуз, 2009. – 288 с.

92. Коммонер Б. Замыкающийся круг / Б. Коммонер. – Москва: Гидрометеоиздат, 1974. – 277 с.

93. Коновалова О.В. Современные подходы классификации инновационных рисков / О.В. Коновалова // Вестник университета. – 2015. – №1. – С. 59-65.

94. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии / Б.И. Кононенко. – М.: Вече: АСТ, 2003. – 509 с.

95. Корнеенков С.С. Взаимосвязь психолого-педагогических парадигм с целями и задачами высшего образования / С.С. Корнеенков // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 54-65.

96. Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое знание / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследований феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и образования: материалы Третьей национальной научной конференции (г. Москва, 26 октября 2007 г.) – М.: АСОУ, 2007. (Серия «Историко-педагогическое знание». Выпуск 6). – 123 с.

97. Корнетов Г.Б. Образование и педагогические учения в истории России: монография / Г.Б. Корнетов. – Москва: АСОУ, 2017. – 120 с.

98. Коршунова Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11-20.

99. Корягина О.В. Традиции и обычаи как средство формирования нравственных качеств личности / О.В. Корягина, Ж. Мукатаева. – Петропавловск: Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева. 2017. – 187 с.

100. Костюнина А.А. Модернизация педагогического образования в России: от теории к практико-ориентированной деятельности (методические рекомендации) / А.А. Костюнина, Л.А. Мокрецова. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016. – 97 с.

101. Краевский В.В. Инновации и традиции – два полюса мира образования [Электронный ресурс] / В.В. Краевский // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 2 декабря. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-01.htm (дата обращения: 20.11.19)

102. Краевский В.В. Основы обучения: дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

103. Краевский В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20-24.

104. Краевский В.В. Проблемы качества исследований в области образования / Е.В. Краевский // Гуманизация образования. – 2000. – №1. – С. 5-8.

105. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? / В.В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 113-118.

106. Краевский В.В. Современные тенденции в педагогике [Электронный ресурс] / В.В. Краевский // Письма в эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2009. – Июль. – Режим доступа http://www.emissia.org/offline/2009/1344.htm (дата обращения: 19.11.19)

107. Креативная педагогика: методология, теория, практика / под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, изд. центр «Альфа», 2002. – 240 с.

108. Кудлаев М.С. Процесс цифровизации образования в России / М.С. Кудлаев // Молодой ученый. – 2018. – №31. – С. 3-7.

109. Кузина Д.В. Диагностика ориентированности будущих педагогов на гармоничное взаимодействие в образовательной организации / Д.В. Кузина, В.В. Игнатова // Almamater (Вестник высшей школы). – 2017. – №5. – С. 104-107.

110. Кульневич С.Б. Педагогика личности от концепций до технологий / С.Б. Кульневич. – Ростов-н/Дону: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

111. Культурология: учебное пособие / под ред. проф. Г.В. Драча. – М.: Альфа-М, 2003. – 432 с.

112. Кумарин В.В. Педагогика стандартности или почему детям плохо в школе / В.В. Кумарин. – М.: Ассоциация независимых педагогов, 1996. – 64 с.

113. Кун Т.С. Структура научных революций / Т.С. Кун. – Москва: Изд-во АСТ, 2003. – 605 с.

114. Лазарев В.С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития / В.С. Лазарев // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 12-22.

115. Левкин В.Е. Основные парадигмы в психологии / В.Е. Левкин // Образование и наука. Известия Уральского отделения российской академии образования. – 2008. – № 8 (56). – С. 12-27.

116. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Лернер. – М.: Издательство РОУ, 1995. – 44 с.

117. Лернер П.С. «Черные дыры» экономики содержания общего среднего образования / П.С. Лернер // Известия АПСН. – Вып. VI. – М., 2002. – С. 177-187.

118. Либман А.М. «Вторая трансформация» в постсоветских странах / А.М. Либман // Общественные науки и современность. – 2007. – № 3. – С. 5-17.

119. Ломако О.М. Генеалогия воспитания: философско-антропологический анализ: дис. … д-ра филос. наук / О.М. Ломако. – СПб., 2004. – 323 с.

120. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов. – Воронеж: МОДЭК, 2011. – 423 с.

121. Лурье С.В. Традициология Э.С. Маркаряна: отличие от зарубежных теорий традиции / С.В. Лурье // Культура и образование. – 2015. – №4(19). – С. 5-12.

122. Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Н.А. Лызь // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 16-26.

123. Ляудис В.Я. Психология инновационного обучения в диалоге с культурно-исторической психологией Л.С. Выготского / В.Я. Ляудис // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Вып.1. Проблемы современной психологии. – М.-Воронеж, НПО МОДЭК, 1996. – С. 74-86.

124. Мазур И.И. Управление проектами / И.И. Мазур, В.Д. Шапиро, Н.Г. Ольдерогге / под общ. ред. И.И. Мазура. – М.: Омега-Л, 2007. – 664 с.

125. Макарихин И.Ю. Концепция интеллектуальной информационной системы поддержки информационной образовательной среды инновационного университета / И.Ю. Макарихин, Е.К. Хеннер // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – №5. – С. 36-40.

126. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» [Электронный ресурс] // Новая газета. – 2015. – № 112. – 11 октября. – Режим доступа: http://www.novayagazeta.ru/society/70301.html (дата обращения: 20.11.19)

127. Манузина Е.Б. Некоторые аспекты инновационной подготовки конкурентоспособного учителя / Е.Б. Манузина, Е.Э. Норина // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 3(9). – С. 24-32.

128. Маркарян Э.С. Традициология как наука о законах трансформационных циклов жизненного опыта людей / Э.С. Маркарян // Almamater (Вестник высшей школы). – 2000. – №3. – С. 34-38.

129. Менеджмент образования / под ред. А.П. Егоршина. – М.: Логос, 2009. – 308 с.

130. Маслюк Ю.А. К вопросу об истории дистанционного образования / Ю.А. Маслюк // IT-инновации в образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Петрозаводск, 27-30 июня 2005 г.). – Петрозаводск,

2005. – С 145-148.

131. Матыцин О.В. Когнитивная и метакогнитивная компетентность в образовательном процессе / О.В. Матыцин, Л.А. Мокрецова, Н.А. Швец // Scientific perspectives 2018: сборник материалов XXXV Международной научно-практической конференции. – Москва: Олимп, 2018. – С. 179-184.

132. Медведева Я.С. Применение Web-квест технологии как современной модели обучения / Я.С. Медведева // Молодой ученый. – 2016. – №17. – С. 136-139.

133. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего педагога в образовательном процессе университета [Электронный ресурс] / В.Н. Мезинов. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-konkurentosposobnosti-buduschego-uchitelya- (дата обращения 22.05.2019).

134. Методология педагогики: монография / Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова [и др.]; под общ. ред. В.Г. Рындак. — М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с.

135. Мигдал А.Б. Поиски истины / А.Б. Мигдал. – М.: Молодая гвардия, 1983. – 239 с.

136. Микешина Л.А. Философия науки / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, МПСИ, Флинта. 2005. – 464 с.

137. Мокрецова Л.А. Гуманизация системы управления образовательным учреждением / Л.А. Мокрецова // Гуманизация в контексте системного подхода: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Бийск, 16-17 апреля 2004 г.). – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2004. – С. 115-122.

138. Мокрецова Л.А. Единая электронная библиотечная система университета как основа индивидуализации обучения / Л.А. Мокрецова, М.В. Довыдова // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'19: сборник трудов №11(19): под ред. А.А. Темербекова, Г.А. Байгонакова, А.Е. Осокина. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2019. – С. 84-86.

139. Мокрецова Л.А. Инновационная инфраструктура гуманитарного вуза: опыт и проблемы формирования в региональных условиях / Л.А. Мокрецова, М.С. Власов / Экономика образования. – № 5 (78). – 2013. – С. 12-24.

140. Мокрецова Л.А. Модернизация педагогического образования в России: от теории к практико-ориентированной деятельности: методические рекомендации / Л.А. Мокрецова, А.А. Костюнина; Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016. – 97 с.

141. Мокрецова Л.А. Основы управления педагогическими системами (методическое пособие) / ЛА. Мокрецова. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1998. – 61 с.

142. Мокрецова Л.А. Преемственность управления подготовкой учителя в системе непрерывного образования: проблемы и перспективы: монография / Л.А. Мокрецова. – Москва-Барнаул: АлтГУ, 2001. – 210 с.

143. Мокрецова, Л.А. Подготовка студентов к инновационной проектной деятельности в условиях регионального информационного образовательного пространства / Л.А. Мокрецова, Е.В. Дудышева, Л.А. Романова // Наука и школа. – 2015. – № 2. – С. 196-203.

144. Мокрецова Л.А. Полипрофессионализация подготовки будущих педагогов в региональных условиях / Л.А. Мокрецова, Е.В. Дудышева // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт = Modernization of the professional pedagogical education: trends, strategy, foreign experience: материалы международной научной конференции (г. Барнаул, 18-20 октября 2017 г.) / под ред. М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой. – Барнаул: АлтГПУ, 2017. – С. 19-21.

145. Мокрецова Л.А. Психолого-педагогические аспекты смешанного и дистанционного взаимодействия студентов и преподавателей в открытой инфосреде / Л.А. Мокрецова, Е.В. Дудышева, Е.В. Маликова // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 1-1. – С. 111-122.

146. Мокрецова Л.А. Реализация компетентностного подхода в системе непрерывного образования педагога / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога:

материалы V Всероссийской научно-практической конференции (г. Симферополь, 12-13 апреля 2018 г.). – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 29-33.

147. Мокрецова Л.А. Синтез науки и духовности в современном гуманитарном образовании России / Л.А. Мокрецова, Т.А. Костюкова // CRITIC A Journal of the Centre of Russian Studies. – 2014. – № 12. – С. 125-132.

148. Мокрецова Л.А. Управление инновационными процессами в образовательном учреждении / Л.А. Мокрецова, Т.В. Гаврутенко. – Бийск: БПГУ имени В.М. Шукшина, 2008. – 96 с.

149. Мокрецова Л.А. Экологизация образовательной среды вуза: от теории к стратегии реализации / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3(76). – С. 54-56.

150. Мокрецова Л.А. Blended learning как технология XXI века / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова // Инновационные технологии в науке и образовании сборник статей XI Международной научно-практической конференции (г. Пенза, 20 апреля 2019 г.). – Пенза: Наука и Просвещение. – С. 163-169.

151. Молчанов С.Г. Концепция непрерывного профессионального образования / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ИПРО, 1992. – 23 с.

152. Монахов В.М. Педагогические технологии как дидактический инструментарий модернизации образования / В.М. Монахов, Е.В. Бахусова, Д.А. Власов. – Тольятти: ВУиТ, 2004. – 234 с.

153. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 559 с.

154. Мунт О.В. История дистанционного обучения / О.В. Мунт, Е.Д. Перевезенцева, А.Г. Бачинский, Х.О. Хайитов // Экономика и социум. – 2017. – № 5-2 (36). – С. 705-708.

155. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности / И.А. Нагаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №6. – С. 56-67.

156. Невдяев Л.М. Телекоммуникационные технологии. Англо-русский толковый словарь-справочник / Л.М. Невдяев; под ред. Ю.М. Горностаева. – Москва, 2002. – 592 с.

157. Непрерывное образование и инженерия знаний (междисциплинарные аспекты): монография / В.А. Возчиков, П.М. Килин, К.Г. Колтаков, С.И. Кудинов, П.К. Одинцов, С.Б. Орлов, О.В. Попова, Ю.И. Титаренко, В.Н. Тырышкин, И.К. Шалаев. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1998. – 411 с.

158. Никитина И.В. Современные подходы к организации научных исследований: интегральный полипарадигмальный подход / И.В. Никитина // Методология и практика научных исследований: тезисы докладов Международной научной школы-конференции (Бийск, 15-17 сентября 2017 г.) / отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2017. – С. 4-5.

159. Никуличева Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практическое пособие / Н.В. Никуличева. – М.: Федеральный институт развития образования, 2016. – 72 с.

160. Ниматулаев М.М. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе дидактических возможностей web-технологий / М.М. Ниматулаев. – М.: Финансовый университет, 2017. – 118 с.

161. Нормы и мораль в социологической теории: от классических концепций к новым идеям: монография / отв. ред. И.Ф. Девятко, Р.Н. Абрамов, И.В. Катерный. – М.: ВЕСЬ МИР, 2017. – 288 с.

162. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов. – Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000. – 145 с.

163. Образование. Социум. Прогресс / М.П. Карпенко, О.М. Карпенко, В.Н. Фокина и др.; под ред. М.П. Карпенко. – Москва: Изд-во Современного гуманитарного университета, 2016. – 261 с.

164. Орлов А.И. Современные подходы к управлению инновациями и инвестициями / А.И. Орлов, Л.А. Орлова // Экономика XXI века. – 2002. – № 12. – С. 3-26.

165. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб: Изд-во: «Питер», 2008. – 270 с.

166. Останина А.И. Инфографика как средство визуальной коммуникации [Электронный ресурс] / А.И. Останина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Технические науки: электронный сборник статей по материалам XX Международной студенческой научно-практической конференции. Новосибирск: изд-во «СибАК». – 2014. – № 5(20). – С. 38-47. – Режим доступа: http://sibac.info/archive/technic/5(20).pdf (дата обращения 19.11.19)

167. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

168. Платонова С.И. Парадигмальный характер социального знания: дис. … д-ра филос. наук / С.И. Платонова. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2014. – 271 с.

169. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.

170. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат // Информатика и образование. – 2001. – №6. – С. 38-42.

171. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проспект, 2004. – 432 с.

172. Попов Д.В. Цифровизация образования на основе роботизированных технологий / Д.В. Попов, О.В. Попова // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся (г. Бийск, 29-30 апреля 2019 г.) / отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2019. – С. 272 – 276.

173. Попова О.В. Адаптивное профессиональное образование для реализации социально-профессионального заказа и управляемой социализации личности / О.В. Попова, Е.Н. Ткаченко, Л.А. Романова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 486-489.

174. Попова О.В. Адаптивное профессиональное образование как фактор социализации личности / О.В. Попова // Информационные технологии и системы. Наука и практика. Часть 1. – Владикавказ: ВНЦ РАН и РСО-А, 2009. – С. 53-65.

175. Попова О.В. Адаптивное профессиональное образование как фактор управляемой социализации / О.В. Попова // Образование как направляемая социализация человека: монографический сборник научных трудов. – Бийск: БПГУ, 2008. – С. 6-48.

176. Попова О.В. Вопросы перехода на роботизированные web технологии: преимущества, сложности, предложения / О.В. Попова, И.М. Зельцер // Инновации в жизнь. – 2016. – № 3(18). – С. 99-109.

177. Попова О.В. Гражданско-патриотические компоненты в концепции и практике воспитательной работы распределенного вуза / О.В. Попова, А.А. Шабанов // Труды СГА. – Москва: Изд-во СГА, 2015. – № 21. – С. 34-42.

178. Попова О.В. Имитационное моделирование в педагогических системах инновационного обучения / О.В. Попова, Л.А. Романова // Методология и практика научных исследований: тезисы докладов Международной научной школы-конференции (г. Бийск, 15-17 сентября 2017 г.) – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2017. – С. 35-37.

179. Попова О.В. Концептуальные основы реализации адаптивных технологий и средств дистанционного обучения в условиях гуманитарно-педагогической подготовки / О.В. Попова, О.Н. Макарова, Л.А. Романова // Инновации в жизнь. – 2016. – № 4(19). – С. 41-51.

180. Попова О.В. Некоторые аспекты единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды при подготовке студентов к вхождению в единую социально-профессиональную среду на основе дистанционно-модульного подхо-

да при изучении иностранного языка [Электронный ресурс] / О.В. Попова, С.А. Кокшаров // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №2. Режим доступа: http://www.science-education.ru/102-5681 (дата обращения: 20.11.19)

181. Попова О.В. Особенности внедрения инновационных проектов в центрах доступа распределенного вуза с дистанционной технологией обучения / О.В. Попова // Информационные технологии в обеспечении качества персонифицированных услуг: межвузовский сборник научных трудов: в 4 т. Т. 3. – Новосибирск: Новосибирский гос. университет, 2009. – С. 37 -50.

182. Попова О.В. Особенности организации воспитательной работы в вузах, реализующих электронное обучение и дистанционные образовательные технологии / О.В. Попова, А.Г. Шабанов, А.А. Шабанов // Информационное моделирование воспитательной системы в поликультурном образовательном пространстве высшей школы: материалы Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во СГУ, 2015. – С. 49-55.

183. Попова О.В. Проведение и обобщение социологических и маркетинговых исследований в области образовательной среды и рынка образовательных услуг по дистанционным образовательным технологиям / О.В. Попова, Е.В. Попов // Информационные технологии в социально значимых отраслях экономики: межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: РИЦ НГУ, 2009. – Том 3. – С. 58-64.

184. Попова О.В. Проектирование адаптивных технологий в дистанционном профессиональном образовании с позиций компетентностного подхода / О.В. Попова, Е.В. Попов // Проблемы и подходы обеспечения качества образования при дистанционном обучении: материалы международной научно-практической конференции; под ред. Э.Г. Скибицкого, А.Г. Шабанова, О.В. Поповой. – Новосибирск: Изд-во СГУ, 2009. – С. 187-199.

185. Попова О.В. Проектирование адаптивных технологий профессионального образования: монография / О.В. Попова. – Барнаул: Изд-во Барнаульского государственного педагогического университета, 2001. – 130 с.

186. Попова О.В. Развитие электронной информационно-образовательной среды согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов / О.В. Попова, Л.А. Савина, Д.В. Попов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'19: сборник трудов №11(19); под ред. А.А. Темербекова, Г.А. Байгонакова, А.Е. Осокина. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2019. – С. 37-38.

187. Попова О.В. Социализация и профессиональное образование личности: монография / О.В. Попова, Ю.И. Титаренко. – Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права. – 2001. – 355 с.

188. Попова О.В. Социально-педагогические особенности персонифицированных информационных технологий / О.В. Попова // Инновации в жизнь. – 2015. – № 9. – С. 61-70.

189. Попова О.В. Структура моделирования персонифицированного профессионального образования / О.В. Попова, Т.В. Цыганкова, И.М. Зельцер // Труды СГА. – Москва: Изд-во СГА, 2015. – № 23 – С. 7-18.

190. Попова О.В. Уровни самореализации при переобучении специалиста / О.В. Попова, Е.В. Попов // Инновационные технологии в системе непрерывного образования: материалы международной научно-практической конференции / под общей ред. А.Г. Шабанова. – Новосибирск: Изд-во СГУ, 2007. – С. 25-33.

191. Попова О.В. Эдукология как методологическая основа развития коммуникаций [Электронный ресурс] / О.В. Попова, Е.Н. Ткаченко, С.А. Кокшаров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/120-16384 (дата обращения: 20.06.2019)

192. Попова О.В. Экология образовательной среды на примере дистанционного обучения / О.В. Попова, Г.В. Давиденко, Е.В. Попов // Информационные технологии и системы в науке, практике и образовании: статьи международной научной конференции (г. Владикавказ, 27-29 ноября 2009 г.). – Москва: Изд-во СГУ, 2009. – С. 21-28.

193. Попова О.В. Эколого-социальный подход в персонифицированном профессиональном образовании / О.В. Попова, М.Н. Лебедева, Т.В. Цыганкова // Инновации в жизнь. – 2012. – № 2. – С. 36-41.

194. Путин В.В. Россия сосредотачивается – вызовы, на которые мы должны ответить / В.В. Путин // Известия. – 2012. – 16 января.

195. Пригожин И.Р. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И.Р. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

196. Проблемы вхождения России в европейское образовательное пространство: материалы зонального совещания (г. Екатеринбург, 18-20 октября 2004 г.) / редкол.: В.П. Прокопьев, О.В. Онегова, С.А. Рогожин. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2004. – 157 с.

197. Пушкарев Ю.В. Инновационные изменения в современной системе образования: философский анализ / Ю.В. Пушкарев // Философия образования. – 2010. – № 2 (31). – С. 210-215.

198. Раджа Рой Сингх. Образование в условиях меняющегося мира / Раджа Рой Сингх // Перспективы. Вопросы образования. – 1993. – № 1. – С. 7-21.

199. Размыслов П.И. О «культурно-исторической теории» психологии Выготского и Лурия / П.И. Размыслов // Книга и пролетарская революция. – 1934. – №4. – С. 78-86.

200. Распоряжение Правительства РФ №996-р от 29.05.2015 г. «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/ (дата обращения 26.11.2019)

201. Рамперсад К.Х. Универсальная система показателей: как достигать результатов, сохраняя целостность / К.Х. Рамперсад; пер. с англ. – М.: Альнина Бизнес Букс, 2006. – 352 с.

202. Рахуба Л.Ф. Акме-подход и его целесообразность в изучении понятия «конкурентоспособный специалист»/ Л.Ф. Рахуба // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2011. – №4(106). – С. 85-89.

203. Репин В.В. Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов / В.В. Репин, В.Г. Елиферов. – М.: РИА «Стандарты и качество», 2008. – 408 с.

204. Розин В.М. Выступление на круглом столе «Образование в конце XX века» / В.М. Розин // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3-21.

205. Романов Е.В. Реализация дистанционных технологий обучения как условие инновационного развития высшего образования в России [Электронный ресурс] / Е.В. Романов, Е.В. Романова // ОТО. – 2014. – №3. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-distantsionnyh-tehnologiy-obucheniya-kak-uslovie-innovatsionnogo-razvitiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii (дата обращения: 29.05.2018).

206. Романова С.М. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / С.М. Романова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 271-275.

207. Романовская Е.В. Герменевтика традиции / Е.В. Романовская. – Саратов: Наука, 2010. – 120 с.

208. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Научн. изд. «Большая Российская энциклопедия», 1993. – Т. 2. – 608 с.

209. Рошка Г.Н. Проблемы высшей школы / Г.Н. Рошка // Педагогические традиции в развитии современной личности: сборник научных трудов. – Елец: Издательство Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – С. 13-14.

210. Савельев А. Инновационное образование и научные школы / А. Савельев // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2000. – № 5. – С.15-18.

211. Савельев А. О будущей Доктрине высшего образования / А. Савельев, Л. Романова // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 9-12.

212. Савотина Н.А. Современный опыт гражданского воспитания: особенности и тенденции развития / Н.А. Савотина // Воспитание школьников. – 2013. – № 5. – С. 17-18.

213. Саймон Г. Науки об искусственном (The Sciences of the Artificial) / Г. Саймон; пер. с англ. Э.Л. Наппельбаума. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – 144 с.

214. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

215. Селиверстов А.С. Цикл Деминга (PDCA) / А.С. Селиверстов, Т.В. Полякова, В.В. Постнов, Д.Ю. Уткин, К.А. Николаева, А.Р. Семидотченко // Молодой ученый. – 2019. – №8. – С. 98-99.

216. Сергеева И.В. Цифровой педагог в онлайн образовании / И.В. Сергеева // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2016. – № 6 (6). – С. 117-122.

217. Сергейчик С.И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи / С.И. Сергейчик // Социологические исследования. – 2002. – №5. – С. 107-111.

218. Сериков В.Б. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.Б. Сериков. – Волгоград, 1994. – 152 с.

219. Силкина Н.В. Методологические подходы к изучению понятия «педагогическая традиция» / Н.В. Силкина, М.А. Жуковская. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2017. – 107 с.

220. Системное познание личности: теория и практика исследований: коллективная монография / под ред. Т.А. Гусевой. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2009. – 134 с. – С. 110-124.

221. Скибицкий Э.Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения / Э.Г. Скибицкий // Дистанционное образование. – 2000. – № 1. – С. 21-25.

222. Склярова Ю.С. Современные образовательные технологии личностно-ориентированного подхода в образовании [Электронный ресурс] / Ю.С. Склярова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Международной научной конференции (г. Уфа, март 2015 г.) – С. 33-36. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7532/ (дата обращения 29.10.2019).

223. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.

224. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков – Режим доступа: http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html (дата обращения 21.12.2018).

225. Сломан С. Иллюзия знания: почему мы никогда не думаем в одиночестве / С. Сломан, Ф. Фернбах. – М.: ООО «Издательская Группа «Азбука-Аттикус», 2017. – 336 с.

226. Смирнова Н.М. Современная ситуация в социальном познании: кризис классических методологий и становление новой парадигмы / Н.М. Смирнова // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996. – С. 6-11.

227. Смолин О.Н. Социально-философские основания стратегии модернизации России: роль образования и науки / О.Н. Смолин // Философские науки. – 2006. – №1. – С. 5-27.

228. Современные проблемы непрерывного педагогического образования: коллективная монография / под ред. И.Р. Лазаренко, А.А. Веряева. – Барнаул: АлтГПУ, 2018. – 346 с.

229. Стандарты и рекомендации по обеспечению качества на европейском пространстве высшего образования (ESG). – Йошкар-Ола: Аккредитация в образовании, 2015. – 58 с.

230. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века: монография / под ред. М.В. Богуславского. – М.: ИСРО РАО, 2017. – 170 с.

231. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.

232. Стретерн П. Сократ за 90 минут / П. Стретерн. – Москва: АСТ, Астель, 2005. – 87 с.

233. Струк Е.Н. Инновационная парадигма образования в изменяющемся мире / Е.Н. Струк // Экономика образования. – 2012. – № 1. – С. 24-29.

234. Сумнительный, К.Е. Инновации в образовании: вымысел и реальность / К.Е. Сумнительный. – Москва: Чистые пруды, 2007. – 27 с.

235. Суханов А. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах / А. Суханов // Высшее образование в России. – 1996. –№3. – 256 с.

236. Сюбарева И.Ф. Педагогические традиции: сущность, особенности функционирования и развития / И.Ф. Сюбарева // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2012. – № 3(10). – С. 185-193.

237. Сыманюк Э.Э. Диссеминация в образовании как условие преодоления консервативного педагогического опыта / Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 37-45.

238. Теоретико-методологические основы сравнительно-педагогических исследований. Институт теории и истории педагогики: 1944-2014 / под общей редакцией д-ра филос. наук, проф. С.В. Ивановой. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – 448 с.

239. Теории всего на свете / под редакцией Д. Брокмана – М.: Издательство Лаборатория Знаний, 2019. – 400 с.

240. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: Издательство АСТ, 2002. – 557 с.

241. Трифонов В.В. Учебный процесс и его методическое обеспечение / В.В. Трифонов. – М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1993. – 262 с.

242. Трутанова А.В. Возможности использования дистанционных технологий в образовании взрослых [Электронный ресурс] / А.В. Трутанова, М.А. Нуреева, В.А. Исаева, А.М. Хамидулин // Инновационная наука. 2017. – №10. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-distantsionnyh-tehnologiy-v-obrazovanii-vzroslyh (дата обращения: 29.05.2018).

243. Уайльке Дж. Гуманитарное воспитание и специализация в области политических наук в США / Дж. Уайльке // Политические исследования. – 1996. – № 4. – С. 134-145.

244. Указ Президента Российской Федерации № 204 от 7.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Общенациональная общественно-политическая газета Российская газета – М.: Российская газета. – 2018. – №105(7568). – 44 с.

245. Урсул А.Д. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // Современное образование. – 2012. – № 1. – С. 1-67.

246. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: Книга по Требованию, 2014. – Том II. – 628 с.

247. Федеральный закон № 254-ФЗ от 21.07.2011 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» [Электронный ресурс] Режим доступа https://duma.consultant.ru/documents/1567338?items=1&page=12 (дата обращения: 26.11.2019)

248. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 26.07.2019 г.) [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.11.19)

249. Филатов С.В. Непрерывное профессиональное образование в контексте экономики, основанной на знаниях: автореф. дис. ... д-ра экон. наук / С.В. Филатов. – Томск, 2006. – 38 с.

250. Филатов Л.А. Самые остроумные афоризмы и цитаты / Л.А. Филатов. – М.: Астрель, 2013. – 160 с.

251. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 569 с.

252. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм; пер с англ. – Минск, 1997. – 330 с.

253. Фролова С.М. Традиции как эмпирическое отражение практик повседневного бытия / С.М. Фролова // Манускрипт. – 2018. – № 11. – Ч. 2. – С. 306-309.

254. Хайдеггер М. Путь к языку / М. Хайдеггер // Время и бытие. Статьи и выступления / пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 259-272.

255. Харгадон Э. Управление инновациями. Опыт ведущих компаний = How Breakthrouths Happen. The Surprising Truth About How Companies Innovate. М.: Вильямс, 2007. – 304 с.

256. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие для университетов и педагогических институтов / И.Ф. Харламов. – Москва: Высшая школа, 1990. – 576 с.

257. Ховина Т.В. Традиции и инновации в образовательном процессе / Т.В. Ховина // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Международной научной конференции (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 13-16.

258. Хоружий С.С. Опыты из русской духовной традиции / С.С. Хоружий. – М.: Парад, 2005. – 448 с.

259. Хошимова Ч.С. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе дидактических возможностей Web-технологий / Ч.С. Хошимова // Молодой ученый. – 2017. – №9. – С. 34-36.

260. Целостный подход в педагогической науке и практике современного образования (памяти проф. В.С. Ильина) / редкол.: Н.К. Сергеев (науч. ред.); К.Ю. Грачев (сост.) и др. – Волгоград: Перемена, 2009. – Ч. 1. – 262 с.

261. Цибулько Г.Я. Смена образовательной парадигмы как ведущая тенденция инновационных изменений в системе современного образования / Г.Я. Цибулько, М.В. Пшеничный // Молодой ученый. – 2016. – №2. – С. 862-865.

262. Цифровые технологии в образовании, науке, обществе: материалы XI(1) Всероссийской научно-практической конференции (г. Петрозаводск, 27-30 ноября 2017 года). – Петрозаводск, 2017. – 190 с.

263. Цифровая экономика и образование. Меняя парадигму: материалы Петербургского международного экономического форума 2018 года [Электронный ресурс] Режим доступа: https://roscongress.org/sessions/tsifrovaya-ekonomika-i-obrazovanie-menyaya-paradigmu/discussion/ (дата обращения 19.11.19)

264. Чошанов М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий [Электронный ресурс] / М.А. Чошанов. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/e-didaktikanovyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyh-tehnologiy (дата обращения: 07.11.2019)

265. Шалаев И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография / И.К. Шалаев. – Барнаул: Изд-во АлтГПА, 2010. – 203 с.

266. Шалыгина И.В. Реферат Манифеста о цифровой образовательной среде / И.В. Шалыгина // ректоров. – 2015. – №12. – С. 46-59.

267. Шаповалов В.И. Конкурентоспособность личности в парадигме инновационного педагогического менеджмента [Электронный ресурс] / В.И. Шаповалов. – Режим доступа: http://uchil.net/?cm=83719 (дата обращения 14.04.2019).

268. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство / В.С. Шаров / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 236-240.

269. Шаронин Ю.В. Цифровые технологии в высшем и профессиональном образовании: от личностно ориентированной smart-дидактики к блокчейну в целевой подготовке специалистов [Электронный ресурс] / Ю.В. Шаронин // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=28507 (дата обращения: 14.03.2019)

270. Шелехова Л.В. К вопросу о личностной парадигме в образовании / Л.В. Шелехова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: изд-во АГУ. – Вып. 4. – 2006. – С. 115–118.

271. Шестун Е. Православная педагогика / Е. Шестун. – М.: Про-Пресс, 2001. – 576 с.

272. Шилз Э.А. Общество и общества: макросоциологический подход // Американская социология: перспективы, проблемы, методы. – М.: Прогресс, 1972. – С. 341-359.

273. Шилова М.И. Формирование конкурентоспособности выпускника вуза / М.И. Шилова, И.Л. Белых // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2010. – №4 (94). – С. 39-46.

274. Шиянов Е.Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17-25.

275. Шляхова И.Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения / И.Б. Шляхова // Теория и практика образования в современном

мире: материалы VII Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 54-64.

276. Шляхтина С.В. Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России / С.В. Шляхтина // Компьютер-Пресс. – 2006. – №1. – С. 114-117.

277. Шмырева Н.А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы / Н.А. Шмырева, М.И. Губанова, З.В. Крецан. – Кемерово: Кемеровский государственный институт, 2002. – 120 с.

278. Шорин В.П. Интеграция науки и высшего образования / В.П. Шорин // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 1. – С. 3-8.

279. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг / М. Шнитцер. – М.: АСТ, 2012. – 276 с.

280. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития / Й.А. Шумпетер. – М.: Прогресс. 1982. – 455 с.

281. Шуровьески Дж. Мудрость толпы. Почему вместе мы умнее, чем поодиночке, и как коллективный разум формирует бизнес, экономику, общество и государство / Дж. Шуровьески; пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 304 с.

282. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология (курс лекций) / Г.П. Щедровицкий. – М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2015. – 468 с.

283. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Ян Щепаньский; общ. ред. и послесл. акад. А.М. Румянцева. – Москва: Прогресс, 1969. – 237 с.

284. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы: монография / С.Р. Яголковский. – М.: Высшая школа экономики, 2011. – 272 с.

285. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

286. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

287. Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

288. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности / Е.А. Ямбург. – М.: Изд-во Всеросс. гос. библиотеки иностранной литературы им. М.И. Рудомино, 2013. – 592 с.

289. Янсен Ф. Эпоха инноваций / Ф. Янсен; пер. с англ. – М.: Инфра-М, 2002. – 308 с.

290. Ярославцева Е.И. Человек в цифровом пространстве – допуск к образованию или просвещению? / Е.И. Ярославцева // Высшее образование для XXI века: доклады и материалы. – 2015. – С. 27-36.

291. Abdulkarimova G.A., Dudysheva E.V. Technologies of Criteria-Based Assessment: Textbook. Almaty. Association of higher educational institutions of Kazakhstan. 2016. 360 p.

292. Allen E., Seaman J. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. LLC. 2013. 42 p.

293. Baiby K.D. Methods of Social Research New York. London. 1982. 230 p.

294. Becker S.A., Brown M., Dahlstrom E., Davis A., DePaul K., Diaz V. & Pomerantz J. Key Trends Accelerating higher education technology adoption. NMC Horizon Report. Higher Education Edition (15th ed.). Louisville, CO: EDUCAUSE. 2018. 60 p.

295. Bethke E. Game Development and Production. Plano, Texas. Wordware Publishing, Inc. 2003. 412 p.

296. Bonk C.J., Graham C.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San-Fransisco, CA. Pfeifer Publishing. 2006. 624 p.

297. Botkin W., Elmandjra M. No Limits to Learning: Bridging the Human Gap. N.Y. 1979. 159 p.

298. Deming, W.E. Some Theory of Sampling. New-York. Dover Publications. 1985. 502 p.

299. Deming W.E. The Essential Deming: leadership principles from the father of quality. NY, McGrow-Hill. 2013. 336 p.

300. Distance Education for the Information Society: Policies, Pedagogy and Professional Development. Analytical survey. Ed. N.C. Farns. IITE UNESCO. Moscow 2000. 87 p.

301. Flockhart T. Complex Socialization: A Framework for the Study of State Socialization. European Journal of International Relations. 2006. 12(1). P. 89-118.

302. Garrison D.R. Three generations of technological innovations in distance education. Distance Education. 1985. Vol. 6. No. 2. P. 235-241.

303. Hessen Sergius. Über Individuelle Kausalität: Studien Zum Transzendentalen Empirismus. Thesis. Freiburg, 1909. 176 p.

304. Hollands F.M., Tirthali D. MOOCs: Expectations and Reality: Full Report. Center for Benefit-Cost Studies of Education: Teachers College, Columbia University, NY, USA. 2014. 211 p.

305. Horn M.B., Staker H. The Rise of K-12 Blended Leaning. Innosight Institute. Charter School Growth Fund, 2011. 177 p.

306. Innovative Learning Environments [Электронный ресурс] / Centre for Educational Research and Innovation. OECD Publishing, 2013. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en. (дата обращения: 19.11.19)

307. Kaplan R.S., Norton D.P. The Balanced Scorecard: Measures That Drive Performance. Harvard Business Review. 1992. January-February. P. 71-79.

308. Kaplan R.S., Norton D.P. The Strategy-Focused Organization: how balanced scorecard companies thrive in the new business environment. Boston: HBS Press. 2001. 400 p.

309. Kaplan R.S., Norton D.P. Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. Harvard Business Review. January-February. 1996. P. 82.

310. Kolb A.Y., Kolb D.A. The Learning Way: Metacognitive Aspects of Experiential Learning. Simulation & Gaming. 2009. Vol. 40. № 3. P. 297-327.

311. Mokretsova L.A., Popova O.V. Innovative support for the formation of cognitive interests of university students. Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. Beijin, China. 2019. August 31. Part 2. P. 55-61.

312. Negroponte N. Being Digital. N-Y: Knopf. 1995. 256 p.

313. Osguthorpe R.T., Graham C.R. Blended Learning Environments: Definitions and Directions. Quarterly Review of Distance Education. 2006. №4 (3). P. 227-233.

314. Paquette G. Discussion of Collaborative Learning Designs, Languages, Models and Tools - LICEF-Télé-uni. In: ICALT 2006 - Proceedings of the 6th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies 5-7 July. 2006. Kerkrade, Netherlands. P. 1105-1106.

315. Smith R. The Fontana History of the Human Sciences. London: Fontana Press, and New York: W.W. Norton. 1997. 1036 p.

316. Shils E.A. A Fragment of a Sociological Autobiography: The History of My Pursuit of a Few Ideas. Edited and with an Introduction by Steven Grosby. New Brunswick, New Jersey: Transaction Books. 2006. 220 p.

317. Stiglitz J. Development thinking at the Millennium. Annual World Bank Conference on Development Economics. 2000. P. 13-39.

318. The Most Educated Countries in the World (Самые образованные страны мира) [Электронный ресурс] // Edu-Active.com Режим доступа: http://www.edu-active.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2orld.html (дата обращения: 20.02.2019).

319. Udwadia F.E. Boundary Control, Quiet Boundaries, Super-stability and Super-instability. Applied Mathematics and Computation. 2005. Vol. 164. P. 327-349.

320. Watson J. Blended Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008-2015. iNACOL. 2015. 20 p.

Научное издание

Авторы:
Мокрецова Людмила Алексеевна
Попова Ольга Викторовна
Волкова Наталья Викторовна
Громогласова Татьяна Игоревна
Манузина Елена Борисовна
Швец Наталья Алексеевна
Довыдова Марина Викторовна
Дудышева Елена Валерьевна
Романова Людмила Анатольевна
Гаврутенко Татьяна Витальевна

ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: смена парадигм

Коллективная монография

Научный редактор: О.В. Попова
Технический редактор: Н.А. Швец

Сдано в набор 27.12.2019. Подписано в печать 27.12.2019.
Формат 60x90/16. Гарнитура Times.
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 24,75. Тираж 500 экз.
Заказ 2712.

Издательский дом ООО «Бия»
659300, г. Бийск, пер. Муромцевский, 2.