МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»

ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА:
смена парадигм

ТОМ 2

Коллективная монография



Бийск
АГГПУ им. В.М. Шукшина
2020

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 2 / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, Н.А. Швец, Е.Б. Манузина, М.В. Довыдова, О.А. Зимовина, Е.В. Грушникова, Е.В. Дудышева, О.Н. Макарова; под общ. ред. проф. О.В. Поповой; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВО «АГГПУ», 2020. – 389 с. – 500 экз.

ISBN 978-5-85127-942-3

Во втором томе монографии рассмотрена специфика инновационных изменений в педагогике XXI века: дидактические особенности структуры и содержания образования, проблем инновационного обучения и путей их преодоления, методов активизации образовательной деятельности в стремительно меняющихся социально-педагогических условиях. Также предлагаются некоторые способы, формы и технологии образовательной деятельности путем индивидуализация обучения студентов, геронтологического образования и эйджен-педагогики, активного использования электронной информационной образовательной среды и образовательного контента, а также разумного сочетания традиций и инноваций в образовательной деятельности на примере АГГПУ им. 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 978-5-85127-942-3 (том 2)
ISBN 978-5-85127-940-9

© Л.А. Мокрецова, О.В. Попова,
Н.А. Швец, Е.Б. Манузина,
М.В. Довыдова, О.А. Зимовина,
Е.В. Грушникова, Е.В. Дудышева,
О.Н. Макарова.
© ФГБОУ ВО «АГГПУ», 2020.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

МОКРЕЦОВА *Людмила Алексеевна*	доктор педагогических наук, профессор	глава 1, 2
ПОПОВА *Ольга Викторовна*	доктор педагогических наук, профессор	глава 1, 2
ЩВЕЦ *Наталья Алексеевна*	кандидат педагогических наук	глава 1, параграфы 1.1., 1.3, 1.4
МАНУЗИНА *Елена Борисовна*	кандидат педагогических наук, доцент	глава 1, параграф 1.2
ДОВЫДОВА *Марина Викторовна*	кандидат педагогических наук, доцент	глава 1, параграф 1.4
ЗИМОВИНА *Ольга Алексеевна*	доктор педагогических наук, профессор	глава 2, параграф 2.1
ГРУШНИКОВА *Елена Васильевна*	кандидат педагогических наук	глава 2, параграф 2.2
ДУДЫШЕВА *Елена Валерьевна*	кандидат педагогических наук, доцент	глава 2, параграф 2.4
МАКАРОВА *Ольга Николаевна*	кандидат педагогических наук	глава 2, параграф 2.4

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…..……..……..…….…… 5

ГЛАВА 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ДИДАКТИКИ В ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА……. 13

1.1. Дидактические особенности структуры и содержания образования в XXI веке……..……..……...…… 13
1.2. Ответы на вечные вопросы «Как учить» и «Чему учить» в условиях смены парадигм……...……..... 46
1.3. Дидактические проблемы инновационного обучения и пути их преодоления ……..…….……...…….. 74
1.4. Дидактические методы активизации образовательной деятельности в педагогике XXI века……..... 115

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ XXI ВЕКА……... 168

2.1. Индивидуализация обучения студентов: психолого-педагогические особенности в педагогике XXI века …….. 168
2.2 Геронтологическое образование и эйджен-педагогика как практическая реализация образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века…….....…… 214
2.3. Электронная информационная образовательная среда и образователь-ный контент: опыт реализации..…….. 266
2.4. «Традиции» и «инновации» в образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина……..…….…….……..... 316

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……...…….……. 359

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК…….…….…….…..... 363

ВВЕДЕНИЕ

Современная ситуация в социальном и экономическом пространстве России, необходимость реализации национальных проектов, стремительное технологическое развитие во всем мире, появление новых профессий XXI века – все это требует кардинальной трансформации образования и образовательной среды. Актуальность вопросов изменения образовательного и социально-профессионального пространства требуют постоянных педагогических исследований в теории и практике образовательной деятельности, особенно в области профессионального образования. Коллектив ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (далее – АГГПУ им. В.М. Шукшина) проводит многолетние исследования в рамках научной педагогической школы в области педагогики XXI века в свете смены парадигм. В 2019 году издана коллективная монография «Педагогика XXI века: смена парадигм. Том 1», в которой обобщены результаты педагогических исследований по теории и практике образования в условиях смены парадигм и рассмотрены особенности сочетания традиций и инноваций с точки зрения парадигмального подхода и инновационных изменений в педагогике в XXI веке. Однако систематизируя результаты исследований, авторы пришли к выводу, что материал настолько объемен, а исследование нельзя считать завершенным, поэтому уже готовые материалы были представлены на рассмотрение педагогической общественности в виде первого тома.

В первом томе читателям представлены преимущественно теоретические аспекты педагогики XXI века, особенности влияния смены парадигм на теорию и практику образования, в том числе и профессионального. В издании представлен авторский взгляд на педагогику традиций и педагогику инноваций. Исследованы традиции как опыт, апробированный на практике и превратившийся в практику. Даны различные направления, в которых инновации становятся действующей основой образовательной деятельности и обеспечивают качественный рост эффективности образования. Исходя из необходимости не потерять достижения российской педагогической науки, накопленные российскими

учеными, при инновационном изменении образования в XXI веке авторы предложили теорию и практику традиций и инноваций в неразрывном единстве гармоничного взаимодействия. В основу исследования мы поставили следующие противоречия:

- 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.

Выявленные противоречия позволили рассматривать педагогику XXI века в активном освоении ситуации социальных перемен. Заявленные коллективом авторов объект и предмет исследования дали направление для изучения в части социальных и педагогических оснований смены парадигм в педагогике XXI века. Такой подход позволил достаточно глубоко изучить новые образовательные и воспитательные парадигмы в педагогике XXI века как: совокупность стандартов, методологических норм, ценностных критериев; социальный заказ государственного и глобального уровня; личностные парадигмы педагога и обучаемого; изменения под влиянием национальных проектов XXI века.

Также авторами обобщены исследования теоретических и практических аспектов в педагогике XXI века для электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; цифровизации образования в свете тенденций и перспектив; роботизированного обучения и роботизированных образовательных технологий; смешанного обучения как соединения традиций и инноваций. Тем не менее, обозначенное поле исследований и гипотеза дают основание опубликовать следующий этап исследования во втором самостоятельном томе монографии. Несмотря на самостоятельность второй том, продолжая описывать внедрение инноваций, обеспечивающих качество образования, в целом, и при подготовке специалистов, в частности, на взгляд авторов, дает доказательство тому, что образовательная деятельность будет более эффективной, если обеспечено гармоничное единство традиций и инноваций.

О размещении материалов в следующей части авторы заявили в заключении к первому тому монографии. Коллектив авторов, исследуя инновационные изменения, уже имеет результаты по следующим аспектам:

- инновационным изменениям дидактики в педагогике XXI века и необходимых изменениях в дидактических подходах;
- дидактическим методам активизации образовательной деятельности с учетом возможностей, предлагаемых педагогикой XXI века;
- практической реализации образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века;
- возможностям реальных и виртуальных взаимодействий педагога, администраторов и студентов через включение цифровых и роботизированных средств в единую информационную образовательную среду образовательной организации и др.

Авторами принято и расширено уже достаточно устоявшееся в педагогике XXI века научное определение об инновационном образовании как образовании нового типа, отвечающем на вызовы новой социально-образовательной реальности [70]. Инновационное образование в социально-педагогическом аспекте выступает как один из источников трансформационного потенциала раз-

вития общества. Инновационное образование с точки зрения педагогики XXI века:

- не столько транслирует, сколько порождает новый (в том числе объективно новый) опыт;
- выступает как средство продуктивного прохождения кризисных ситуаций индивидуального и/или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного, экономического, социального кризиса);
- делает образовательный процесс реальным, связанным с социально-профессиональным заказом и запросами социума;
- транслирует освоение нового опыта в социальном взаимодействии;
- направлено на приращение культуры общества, государства, личности;
- обеспечивает максимально быстрое внедрение инновационных технологических и технических достижений [71, 204].

Доктор педагогических наук Михаил Владимирович Кларин как ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования, профессор кафедры управления проектами Института менеджмента МГПУ, председатель правления Ассоциации русскоязычных коучей, член Совета директоров ОАО «Большая российская энциклопедия», подчеркивал: «Современная образовательная практика ставит перед дидактикой вызов: концептуализировать феномены инновационного образования, в котором происходит генерация нового опыта в сочетании с его одновременной трансляцией» [70, с. 102]. Поэтому, по мнению авторов, в теории и практике педагогики XXI века имеют доминирующее значение дидактические особенности структуры и содержания образования в XXI веке, исследование которых и представлено во втором томе монографии. Чтобы рассмотреть инновационные направления изменений в дидактике XXI века, авторы внимательно изучили то, как отвечает современная социальная ситуация на вечные вопросы «Как учить» и «Чему учить» в условиях смены парадигм.

Ни у кого уже не вызывает сомнений то, что любое инновационное изменение порождает самые неожиданные проблемы, возникают риски, требующие разрешения. Это добавило в исследование авторов монографии разделы, связанные с дидактическими проблемами инновационного обучения, поиском путей их преодоления и нивелированием возникающих рисков.

На взгляд авторов монографии, невозможно сочетание инноваций и традиций без применения дидактических методов, приемов и технологий активизации образовательной деятельности в педагогике XXI века. Нет оснований утверждать, что в связи со сменой парадигм и инновационными изменениями в педагогике XXI века сменился предмет педагогики, которым является образовательный процесс как особый вид взаимодействия педагогов и обучаемых. Педагогика XXI века продолжает изучать сущность, закономерность, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития личности. При этом данный процесс – это одновременное развитие и саморазвитие педагога и обучаемого, это взаимодействие совокупного субъекта обучения, в качестве которого выступают равноправные субъекты образовательной деятельности, объединенные едиными целями и задачами для обеспечения максимального результата и эффективности познания.

Однако в педагогике XXI века огромное значение приобретает педагогическая практика, так как это не просто непосредственная деятельность педагогов, предъявляющая свои требования к субъектам и объектам педагогики, собственно к качеству учебного процесса, к самой теории и методологии педагогической науки, а еще и подготовка специалистов для новых и изменяющихся профессий в соответствии с атласом профессий XXI века.

Исходя из необходимости представить авторские взгляды на инновационную педагогическую практику, реализацию разумного сочетания инноваций и традиций, авторы посвятили вторую главу второго тома монографии практической реализации образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века.

Инновационной идеей в современной педагогике XXI века является применение различных технологий обучения. Доктор педагогических наук, профессор Ольга Алексеевна Зимовина, проректор по профориентационной работе и дополнительному образованию Международного инновационного университета, поделилась в коллективной монографии авторским взглядом на практическую реализацию индивидуализации обучения студентов с позиций психолого-педагогических особенностей в педагогике XXI века.

Огромное внимание государства в настоящее время уделяется проблемам образования для людей третьего возраста, то есть пожилых, престарелых, людей предпенсионного и пенсионного возраста. Становление геронтологического образования в Российской Федерации отнесено к области андрагогики. Авторы монографии согласны, что такое образование позволит дать действенный импульс к личностному развитию граждан на протяжении всей жизни, существенно расширит сферу непрерывного образования и границы образовательного пространства, даст возможность людям третьего возраста поделиться опытом и вступить в поле профессиональной и социальной востребованности. Этому посвящен второй параграф второй главы, который описывает опыт геронтологического образования и эйджен-педагогики как практической реализации образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века.

Большое место в реализации инноваций при обязательном сохранении традиций имеет электронная информационная образовательная среда (ЭИОС). В настоящее время наличие такой среды – это обязательное условие для любой образовательной организации. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии – это то, без чего не может быть инновационного обучения в современных социальных условиях. Под ЭИОС чаще всего академическим сообществом понимается система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий. Однако, по мнению авторов монографии, это слишком узкое понимание структуры, особенностей и

наполнения ЭИОС образовательной организации. Они предлагают свой опыт формирования и реализации ЭИОС и образовательного контента в АГГПУ им. В.М. Шукшина. При этом авторы рассматривают ЭИОС в неотрывном единстве с образовательным контентом как структурированным предметным содержанием, которое создано под использование в конкретном образовательном процессе.

Красной строкой через коллективную монографию проходит представление авторов о соединении в образовательной деятельности традиций и инноваций как обязательного условия эффективности образовательно-воспитательного процесса. Очень часто в социуме традиции воспринимают как нечто костно, отжившее, никому не нужное. Иногда даже представители академического сообщества готовы признать традиции как мешающее прогрессу наследие прошлого, которое не нужно и даже бессмысленно воспроизводить в настоящем, особенно в образовательной деятельности. Авторы монографии с этим абсолютно не согласны, так как в педагогике особенно важны накопленные традиции. Научный педагогический опыт показывает, что очень часто новое – это хорошо забытое старое. Исходя из итога данной части исследования, в монографии представлен параграф: «Традиции» и «инновации» в образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина. В этом параграфе систематизирован многолетний опыт соединения традиций и инноваций в следующих вариантах инновационной образовательной деятельности:

1. в рамках системы академического администрирования образовательного процесса в АГГПУ им. В.М. Шукшина как основы успешного реинжиниринга образовательной деятельности;

2. в единой электронной библиотечной системе университета и ее использовании при индивидуализации обучения;

3. при использовании электронного портфолио студентов как средства оценивания студенческих проектов;

4. применении имитационного моделирования и роботизированных веб-технологий для соединения традиционных и инновационных направлений образовательной деятельности.

Систематизировав и представив материал по педагогике XXI века с точки зрения смены парадигм, авторы монографии понимают, что невозможно достичь окончательного и исчерпывающего результата в столь сложном и многогранном направлении. Поэтому работа научной школы АГГПУ им. В.М. Шукшина, направленная на теорию и практику педагогических исследований, будет продолжена. Авторы монографии просят коллег ученых и практиков присоединиться к обсуждению проблем, задач и направлений педагогики XXI века.

ГЛАВА 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ДИДАКТИКИ В ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА

1.1. Дидактические особенности структуры и содержания образования в XXI веке

Начать данный параграф хотелось бы важным дискуссионным вопросом. Что является целью образования в XXI веке?

- предоставить обучающимся возможность чего-нибудь и как-нибудь учить и получить документы об окончании различных уровней в школе, колледже, вузе?

- подготовить школьников к успеху в области среднего специального или высшего образования, а выпускников колледжей и вузов – к успешной адаптации в социально-профессиональном пространстве и успешному построению современной карьеры?

- создать образовательную среду, которая обеспечит свободное овладение всеми необходимыми компетенциями на любом уровне образования?

- сделать обучение комфортным и необременительным, интересным и развлекательным, интерактивным и ярким?

- максимально сократить контактные взаимодействия «преподаватель-обучаемый» и сделать образование основой самостоятельного поиска обучаемым новых способов постоянного обновления знаний и формирования нового мышления.

На эти и иные доминирующие вопросы педагогики XXI века мы попробуем ответить в данной главе нашей монографии.

Наступление нового тысячелетия сопровождалось резкой технической революцией. Сейчас все мы: те, кто учится, и те, кто учит, живем в разнообразном, глобальном, меняющемся медиа-насыщенном обществе. Педагогам поручено подготовить обучаемых к жизни в этом мире. Все мы сталкиваемся с множеством таких социальных и природных проблем и катаклизмов, как глобаль-

ное потепление, голод, бедность, минусы здравоохранения, демографические проблемы и разные экологические и социальные вопросы [163]. Новые технологии в результате глобализации общества предоставляют неограниченные возможности для таких захватывающих открытий и разработок, как новые формы энергии, медицинские достижения, восстановление экологически разоренных районов, коммуникаций, разведки в космосе и в глубинах Мирового океана [68].

Поэтому мы понимаем, что особенности структуры и содержания образования XXI века должны опираться, с одной стороны, на междисциплинарность и комплексность, с другой стороны, на высокий уровень умений, связанных с проектной и исследовательской деятельностью. При этом невозможно из процесса обучения исключить учет таких качеств обучаемых, как: критическое мышление и умение решать проблемы; рассуждение, анализ, интерпретация, обобщение информации; сотрудничество посредством Интернета в различных сетях; ловкость, настойчивость и инициативность; саморазвитие, самообучение и самоконтроль; планирование и способность к предпринимательству; эффективная устная и письменная коммуникации; владение формами и приемами доступа к информации; исследовательские навыки и методы; любопытство и воображение; творчество, артистизм и самовыражение; лидерство и командная работа; сотрудничество и взаимодействие; экономическая и финансовая грамотность; экологическая грамотность и понимание законов экосистемы; гуманизм, толерантность, дружелюбие, сострадательность; научная грамотность, в том числе исследовательская, проектная и др. [163, 185]

Мы понимаем, что рассмотрение проблемы разрешения множества направлений деятельности, к которым образование XXI века обязано подготовить личность, требует пересмотра дидактики. Такое рассмотрение необходимо начинать с дидактических особенностей структуры и содержания образования в XXI веке. Мы понимаем, что рассмотрение проблемы необходимо начинать с дидактических особенностей структуры и содержания образования в XXI веке.

Дидактика (от *греч.* didaktikos – «поучающий, обучающий») – это в педагогике теория обучения [71, с. 97]. Теорию обучения (дидактику) традиционно рассматривают как относительно самостоятельную часть педагогической науки. Современная дидактика призвана реализовать идеи гуманной педагогики, направленной на формирование свободной, творческой, социально активной, полезной и успешной личности. Знание теории обучения необходимо каждому педагогу, поскольку задачи образования, воспитания и развития учащихся в педагогической деятельности наиболее эффективно решаются с опорой на научные знания [71, 224].

Еще в Древней Греции учитель, преподающий в школе, назывался дидаскалом. Термин «дидактика» появился в XVII веке. Он был введен В. Ратке в значении «искусство обучения». Ян Амос Коменский определил дидактику как «универсальное искусство учить всех всему», включая в круг изучаемых дидактикой вопросов как обучение, так и воспитание. Однако по мере развития педагогической науки дидактика постепенно сосредоточила свое внимание исключительно на учебном процессе [71, 125].

Основываясь на наиболее признанных в педагогической науке определениях (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, И.П. Подласый, В.И. Загвязинский и др.), современную дидактику можно определить как относительно самостоятельный раздел педагогики, науку, которая занимается изучением теоретических и методических основ обучения, и которая дает научное обоснование целям, содержанию, методам, средствам, организации обучения и образования [71, 125].

Предметом современной дидактики является взаимосвязь и взаимодействие преподавания (обучающе-воспитывающей деятельности педагога) и учения (учебно-познавательной деятельности обучающихся). Структура традиционной дидактической системы, предлагаемая в педагогике с традиционными подходами к теории обучения, представлена на рисунке 1.

Традиционная дидактическая система, которая не утратила свое базовое, основополагающее значение и в педагогике XXI века, как видно из рисунка, помогает разобраться в составляющих образовательной деятельности, которая с

точки зрения дидактического подхода составляет непрерывно действующий, замкнутый цикл. Однако, исследуя традиционный дидактический процесс и его основные компоненты, мы будем отмечать и дидактические особенности каждого компонента с точки зрения педагогики XXI века.

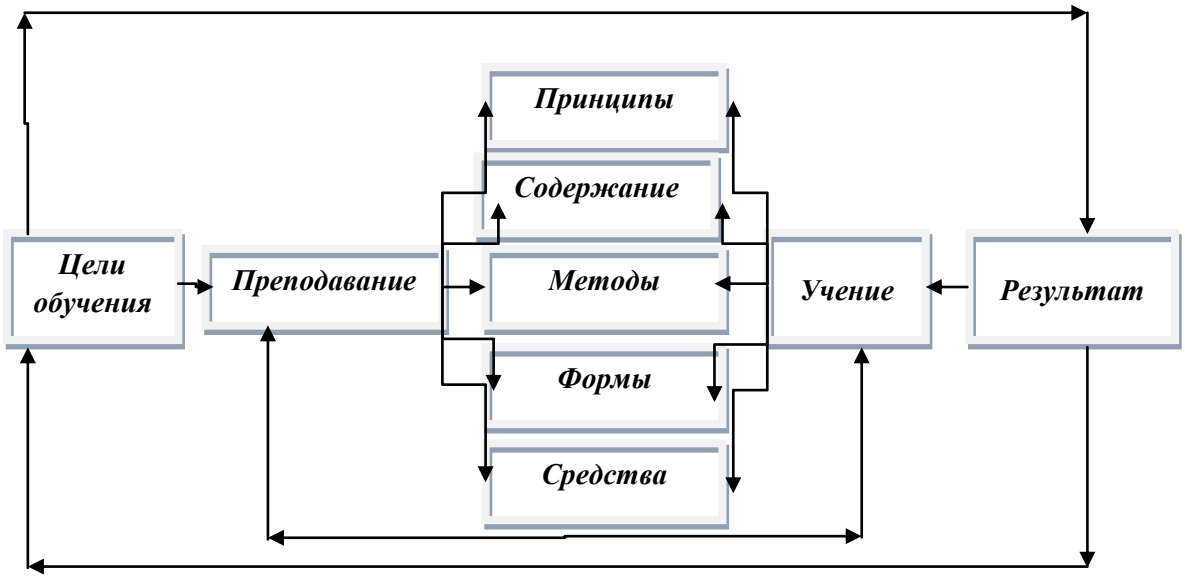


Рисунок 1. Структура традиционной дидактической системы

Главный компонент в структуре дидактической системы – это цели, которые в традиционной дидактике получили название цели обучения и по своей сути, исходя из дидактики, – это дидактический компонент, который отвечает на вопрос: «Для чего учить».

К дидактическим особенностям данного компонента в педагогике XXI века относится изменение в таксономии целей. При этом мы понимаем, что таксономия (от *др.-греч.* Τάξις – строй, порядок и νόμος – закон) – это в нашем случае учение о принципах и практике классификации и систематизации сложно-организованных иерархически соотносящихся структурных элементов, которые существенны в педагогике XXI века [72]. Поэтому для педагогики XXI века значимым является разделение целей образовательной деятельности на цели в широком смысле слова, связанные с образовательным пространством, образовательной организацией, а также цели в узком смысле слова, связанные с целями участников образовательного процесса как личностей.

Цель (в широком смысле слова) – это идеальный образ и предвосхищенная модель образовательной деятельности, ставшие основой жизнедеятельности на определенное время. Цель (в узком смысле слова) как начальный компонент педагогического процесса состоит в том, чтобы педагог и обучаемый выработали или просто представили себе конечный результат своего взаимодействия [72]. В настоящее время выделяются три типа целей, преследуемых человеком, как в обучении, так и в его деловой и творческой деятельности:

•*общие цели*, которые влияют на целые группы индивидов. Это глобальные цели внешнего мира, стратегические цели социума.

•*задачи-цели* – это более частные цели, они определяют задачи для небольших относительно локальных групп, в которых каждый знает, за что отвечает. Это цели, находящиеся «на границе» внешнего и внутреннего миров обучаемого. Они опосредствуют и интерпретируют глобальные цели, субъективируют их с учетом динамики, состава и структуры субъектов внешнего мира.

•*личные цели* – это цели, устанавливаемые для себя индивидом, достижение которых определяет степень комфортности человека во взаимодействии со средой (социальной, воспитательной, образовательной, профессиональной и др.) [154]

Таксономия целей в педагогике XXI века предполагает формирование их в терминах научения, суммирование возможных подцелей, их систематизацию и классификацию, последовательное расположение по порядку достижения в педагогическом процессе. Предполагается, что постепенная реализация детально разработанных целей приводит педагога к достижению общей цели обучения, в том числе и профессионального. Виды педагогических целей разнообразны, их таксономия требует детального рассмотрения на каждом этапе развития социума и, в особенности, при смене образовательных парадигм [150]. Иерархическое разделение педагогических целей для системы образования в XXI веке, исходя из дидактических особенностей структуры и содержания образования и таксономии целей обучения, может быть представлено схемой (рисунок 2).

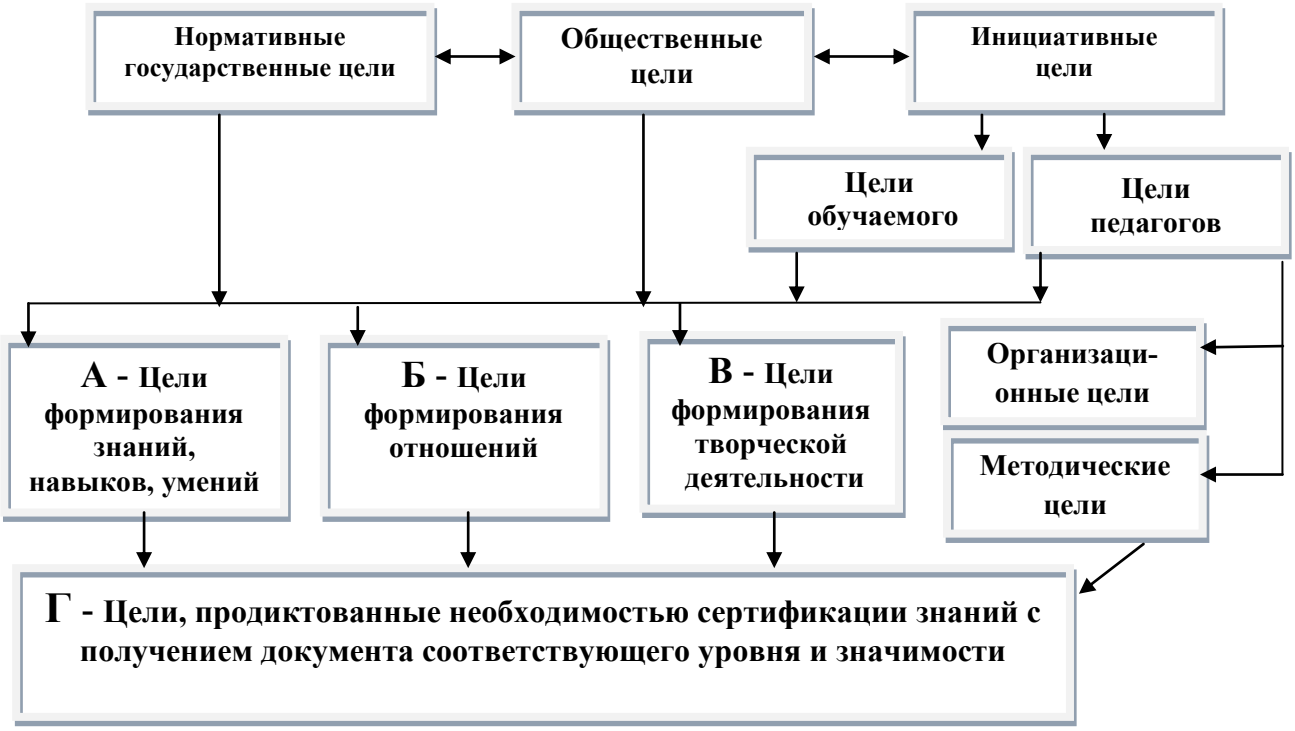


Рисунок 2. Иерархическое разделение педагогических целей

В данном иерархическом разделении доминирующую роль, как и в дидактике XX века, играют нормативные, т.е. государственные цели – это наиболее общие цели, существующие в правительственных документах. Особенности этих целей заключаются в том, что они так стремительно меняются, что образовательным организациям и педагогическому сообществу приходится перестраивать всю иерархию целей буквально «на ходу».

В первой части монографии было подробно описано, как влияют на изменения образовательных парадигм множественные изменения социума. Глобальных изменений потребовали национальные проекты, принятые на период с 2018 по 2024 год. Национальные проекты дали направления изменений, в том числе и в образовании на ближайшие шесть лет. Национальные проекты повели за собой изменение этих целей во всех сферах на уровне регионов, областей, городов, районов, сел и поселений и, в частности, в каждой образовательной организации [189]. К нормативным целям относятся цели социально-профессионального пространства в области подготовки кадров. Эти цели соотносятся с федеральными государственными образовательными стандартами

[68, 82]. Нормативные цели разрабатываются на базе широкой информации о состоянии как образования, так и экономики. Эти цели служат ориентиром в работе любого педагога. Для формирования этих целей заказчиком является государство и органы управления образованием различных уровней [68].

Параллельно, а часто и независимо от государственных, существуют общественные цели как цели общества, его различных слоев. В отличие от государственных, общественные цели не могут быть едиными. Они формируются в виде потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей, особенно тех, кто составляет основную базу для формирования педагогических процессов различных образовательных учреждений, создания образовательных структур, разработки и внедрения педагогических технологий [38]. На эти цели существенное влияние имеет социальная стабильность или нестабильность социума.

В педагогике XXI века с учетом их влияния на дидактические особенности структуры и содержания образования общественные цели могут иметь разные варианты реализации:

- при традиционном образовании они существенно зависят от популярности и востребованности различных специалистов на рынке труда, мотивации на получение образования, вообще, и профессионального образования соответствующего уровня, в частности;
- при инновационном образовании эти цели фактически диктуют необходимость, в первую очередь, подготовки специальных педагогических кадров, способных обеспечить эффективность, качество, адаптивность, индивидуализацию, персонификацию при подготовке обучаемых;
- при непрерывном образовании они диктуются потребностями личности и общества в переподготовке, повышении квалификации, дополнительном образовании современного уровня и высокого качества;
- в самообразовании они зависят от необходимости и умения реализовать свои образовательные потребности личностью и (или) формально и неформально организованными группами обучаемых и педагогов [175].

Следующая группа целей – это инициативные цели, разрабатываемые непосредственно самими преподавателями и обучаемыми. В различных формах образования, реализуемых по технологиям XXI века, эта группа целей позволяет углублять и развивать самообразование, повышение квалификации и другие составляющие индивидуальной компоненты педагогического процесса.

Каждая цель имеет свой предмет, т.е. то, что предполагается формировать у обучаемого с учетом его субъектного опыта. На основе этого выделяются четыре группы целей:

- группа А – цели формирования знаний, навыков, умений, т.е. цели формирования сознания и поведения;

- группа Б – цели формирования отношений к самым различным сторонам жизни: обществу, труду, профессии и т.д.;

- группа В – цели формирования творческой деятельности. Предметом этих целей является развитие особенностей, задатков, интереса к творчеству у обучаемого, а также его компетентности в области реализации этих целей;

- группа Г – цели, продиктованные необходимостью сертификации знаний с получением документа соответствующего уровня и значимости. Эта составляющая любой технологии обучения, в том числе и технологии, ориентированной преимущественно на запросы субъектов образовательного процесса и общества (адаптивной), наиболее важна для обучаемого и наиболее сложно реализуемая педагогом [55].

Множество целей обучаемого и доминирующих целей заказчика (государства, социума, общества) и педагога (группы целей А, Б, В, Г) должны, с нашей точки зрения, охватывать области:

- развития познавательных способностей обучаемого с учетом его индивидуальных особенностей;

- максимального выявления, инициирования, «окультуривания», развития, систематизации и использования в профессиональном образовании индивидуального субъектного опыта обучаемого в полном объеме;

- создания условий, необходимых человеку для познания самого себя, самоопределения и самореализации в противовес формированию запрограммированных профессиональных качеств [68, 150, 55].

Следующий элемент в структуре дидактической системы, который имеет особенности в педагогике XXI века – это непосредственное преподавание (см. рис. 1). Преподавание – это, в первую очередь, социально-значимая профессиональная деятельность педагога, направленная на организацию образовательных взаимодействий с обучаемым, направленных на его развитие, формирование у него компетенций, обеспечение его способности к самопознанию и другое, значимое для обучаемого как личности. Преподавание – это, в более узком смысле, деятельность преподавателя по передаче обучаемым информации, организации их учебно-познавательной деятельности, стимулированию познавательного интереса, самостоятельности, творчества, а также оценки учебных достижений [78, 82, 150,154]. В педагогике XXI века, на наш взгляд, важно преподавание, обеспечивающее инновационность образовательной деятельности и сохранение традиций, которые необходимы для подготовки социально адаптированной личности. Преподавание невозможно без научной основы и поэтому оно обязано учитывать смену образовательных парадигм, на которые откликом являются дидактические изменения в образовании.

По своей структуре преподавание должно базироваться на иерархической структуре, представленной на рисунке 3.

Из рисунка видно, что в преподавании с дидактической позиции можно выделить не менее четырех иерархических уровней:

1. Выявление ключевых образовательных областей и поэтапная деятельность по обеспечению предметных навыков. Этот уровень целиком и полностью в ведении преподавателя. Даже исходя из позиций педагогики XXI века, мы не можем на этом уровне обеспечить полное включение обучаемого в процесс выявления ключевых образовательных областей, значимых в рамках конкретного образовательного процесса.



Рисунок 3. Иерархическая структура дидактических особенностей преподавания в педагогике XXI века

Однако уже на этом уровне инновационная направленность педагогики XXI века и дидактические особенности организации поэтапной образовательной деятельности требуют:

- от преподавателя – обеспечения возможности обретения предметных навыков обучаемым;
- от обучаемого – обязательной включенности в такую деятельность.

2. Следующий уровень – это выявление и реализация междисциплинарного взаимодействия для обеспечения базовых компетенций, востребованных социумом. Междисциплинарное взаимодействие с практической точки зрения предполагает высшую форму образовательных взаимодействий и усиление межпредметных связей, снижение перегрузок обучаемых, расширение сферы получаемой информации, подкрепление мотивации в обучении и др. [82, 150]

Междисциплинарное взаимодействие помогает развивать в студентах, в том числе, формирование базовых компетенций, востребованных социумом за счет сплочения педагогов и обучаемых в некие единые группы, обеспечивающие коллегиальное взаимодействие, вклад коммуникаций в развитие команды. Данный уровень помогает развивать через междисциплинарное взаимодействие, по меньшей мере, следующие базовые компетенции: глобальное мышление, владение цифровыми технологиями, гражданскую грамотность, владение социально-значимыми компетенциями и экологическое мышление.

3. Обеспечение обучаемому возможности овладения навыками и компетенциями взаимодействий. Без образовательных, воспитательных, социокультурных, социально-профессиональных навыков и компетенций невозможно адаптироваться в современном быстро меняющемся мире. Поэтому в процессе преподавания педагог должен обеспечить, а обучаемый получить следующие навыки и компетенции: критическое мышление, способность к сотрудничеству, коммуникативные навыки и умения работать с информацией, технологические навыки, креативность, социально-значимые качества личности.

4. Четвертым уровнем иерархии дидактических особенностей педагогики XXI века должны стать изменения в основных составляющих системы поддержки образовательной деятельности.

Это обязательное следование за системой стандартизации, влияющей на образование, например, федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональные стандарты и т.д. Создание и организация постоянного взаимодействия социокультурной и образовательной среды для повышения

качества образования и эффективности образовательной деятельности. Формирование основных образовательных программ (ООП) и учебных планов в соответствии с требованиями социума и научных основ, диктуемых образовательными парадигмами XXI века. Разработанный образовательный, административный и информационный контент, который должен постоянно обновляться и пополнять в электронную информационную образовательную среду образовательной организации. Постоянное профессиональное развитие каждого педагога, обеспечивающее адаптацию образования к реалиям XXI века, выстраивание преподавания под инновационные запросы социума и социально-профессионального пространства. И наконец, обеспечение оценивания навыков и компетенций обучаемого независимо, бесстрастно, коллегиально и с использованием инновационных систем оценивания.

С точки зрения структуры дидактической системы (рис. 1) в преподавании важны еще такие пять структурных составляющих, как: принципы, содержание, методы, формы и средства, применяемые в процессе обучения и реализации взаимодействий «педагог-обучаемый».

Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели и помогают найти ответ на вопросы: «Почему необходимо учить и как необходимо учить?». Дидактические принципы – это основополагающие положения, которые определяют систему требований к содержанию, организации и методике обучения в соответствии с целями и закономерностями педагогики, в нашем случае педагогики XXI века.

Специфику дидактических изменений в образовательной деятельности по инновационным технологиям, кроме известных принципов в педагогике XXI века, отражают достаточно новые или изменившие свое содержание ведущие принципы: системного квантования, модульности, проблемности, цифровизации и роботизации, когнитивной визуализации.

Принцип системного квантования содержит требования научности, системности, систематичности, экономии учебного времени, генерализации обучения. Принцип модульности включает в себя элементы дифференциации, ин-

дивидуализации, самостоятельности, ступенчатости, вариативности, прикладной направленности образования. Принцип проблемности – это конгломерация следующих составляющих: историзма, мотивации, сознательности, прочности, опоры на ошибки. Принцип цифровизации и роботизации – это включение в образовательную деятельность совокупности электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, информационных, телекоммуникационных, цифровых технологий и технических средств, дополненных применением оригинальных интеллектуальных роботов. Наконец, принцип когнитивной визуализации содержит «коллективное требование» принципов доступности, наглядности, познавательной активности, эмоционально-эстетической направленности обучения [171, 220].

Наиболее существенные дидактические изменения претерпела такая дидактическая составляющая, как содержание обучения. Содержание – это часть опыта поколений, который передается обучаемым для достижения поставленной цели, согласно выбранным направлениям. Содержание обучения отвечает на вопрос: «Чему учить?». Наиболее острые противоречия в вопросах проектирования образования возникли и продолжают возникать в отношении его содержания. Что именно должно содержаться в образовании? Каковы принципы отбора содержания образования? В чем особенность личностно-ориентированного содержания образования? Каким образом содержание образования должно быть представлено в учебных планах, программах и учебниках?

Дидактическая и практическая значимость решения этих вопросов огромна. От заложенной в основе обучения концепции содержания образования зависит не только создаваемое учебно-методическое обеспечение (учебные программы, учебники, средства обучения и т.п.), но и смысл образовательного процесса, конкретные результаты обучения и формирования личности.

Для понимания дидактических особенностей в педагогике XXI века нам необходимо рассмотреть различия отечественных концепций содержания образования:

1. *Содержание образования – это педагогически адаптированные основы наук.* Данная концепция ориентирует на приобщение обучаемых к науке и производству. Ведущими принципами отбора и построения содержания образования выступают общие методы и принципы построения знания, свойственные, прежде всего, естественным и точным наукам. Данная концепция характеризуется как технократическая, сциентистская, продолжающая отчасти теорию дидактического материализма [135].

2. *Содержание образования – это система знаний, умений и навыков (ЗУНов), которые должны быть усвоены обучаемыми, а также опыт творческой деятельности и эмоционально волевого отношения к миру.* Знания, умения и навыки, относящиеся к основам наук и соответствующим учебным предметам, необходимы для передачи учащимся, чтобы те умели жить и действовать в социуме (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, В.А. Онищук и др.) [55].

3. *Содержание образования – это педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре.* В данном случае содержание образования изоморфно социальному опыту и состоит из четырех структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта репродуктивной деятельности – в форме способов ее осуществления (умений, навыков); опыта творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский и др.) [78, 175].

4. *Содержание образования – это и содержание, и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности.* Набор общеобразовательных курсов обусловливается структурой изучаемой области действительности (живая и неживая природа, человек, общество, системы и структуры, техника и технологии и др.) и структурой деятельности, отражаемой в инвариантных сторонах культуры личности – познавательной, коммуникативной, эстетической, нравственной, трудовой, физической (В.С. Леднев и др.) [94].

5. *Содержание образования – это образовательная среда,* способная вызывать личностное образовательное движение обучаемого и его внутреннее приращение. Содержание образования делится на внешнее – среду, и внутреннее – создаваемое обучаемым при взаимодействии с внешней образовательной средой. Внешнее и внутреннее содержание образования не совпадают. Диагностике и оценке подлежит не полнота усвоения внешнего содержания, а приращение внутреннего содержания образования обучаемым за определенный образовательный период (А.В. Хуторской и др.) [197]

Научные основы разработки содержания образования отражаются не только в учебной и методической литературе, но и в законодательных документах. В Законе Российской Федерации «Об образовании» (статья 14) определены общие требования к содержанию образования:

1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на:

− обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;

− развитие общества;

− укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать:

− адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;

− формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;

− интеграцию личности в национальную и мировую культуру;

− формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;

− воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества [193].

Итак, обобщая все требования к его содержанию, с точки зрения дидактических подходов в педагогике XXI века образование должно обеспечивать: адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;

интеграцию личности в национальную и мировую культуру; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество; нацеленность каждого члена общества на совершенствование этого общества; сознательное и целенаправленное усвоение и развитие научного мышления, обеспечивающего инновационное развитие общества; решение социальных и научных проблем, важных для общественного и личного развития и другие значимые для социума, социально-профессионального пространства и каждой личности направления.

Содержание образования, обновленное под запросы XXI века, должно быть направлено на формирование личности, которую можно назвать образованным человеком XXI века. Базовые, доминирующие качества образованного человека XXI века представлены на рисунке 4.



Рисунок 4. Базовые, доминирующие качества образованного человека XXI века

Следующими составляющими структуры дидактической системы, которые также получили изменения в педагогике XXI века, стали методы, средства

и формы. Метод (от *др.-греч.* Μέθοδος – путь исследования или познания, от μετά- + ὁδός «путь»), в контексте современных дидактических особенностей – это осознание формы внутреннего самодвижения содержания изучаемого предмета и в широком смысле сознательный способ достижения какого-либо результата, осуществления определенной деятельности, решения некоторых задач [135, с. 231]. *Методы,* с точки зрения дидактики, – это действия педагога и обучаемого, посредством которых передается и принимается содержание, перерабатывается и затем воспроизводится, которые отвечают на вопрос: «Как учить и что использовать в обучении?»

В отличие от области знаний или исследований, метод всегда является авторским, то есть созданным конкретной персоной или группой персон, научной или практической школой. В силу своей ограниченности рамками действия и результата, методы имеют тенденцию устаревать, преобразовываясь в другие методы, развиваясь в соответствии со временем, достижениями технической и научной мысли, потребностями общества.

Дидактические особенности отбора и применения методов обучения в XXI веке, на наш взгляд, определяются как для педагога, так и для обучаемого тем, что не существует никаких ограничений или запретов в их использовании в образовательной деятельности. Поэтому дидактически важными становятся методы как совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи.

В качестве методов могут выступать: система операций при работе на определенном оборудовании; приемы научного исследования и изложения материала; приемы художественного отбора, обобщения и оценки материала с позиций того или иного эстетического идеала; проектирование реальных или идеальных объектов, создание и использование виртуальных и дистанционно удаленных электронных, цифровых, роботизированных образовательных составляющих учебной и внеучебной деятельности и др.

К методам обучения и виды занятий, внедряемым в АГГПУ им. В.М. Шукшина и применяемым для проектирования и внедрения иннова-

ционных технологий и средств дистанционного обучения с учетом запросов дидактики и педагогики XXI, можно отнести следующие:

1. Учебная работа обучаемых с преподавателем (аудиторная работа):

• ***Консультативно-тренинговые (аудиторные) занятия*** с применением ЭИОС – все виды аудиторных занятий сочетают образовательную, воспитательную, практическую и методическую функции.

• ***Вводная лекция*** в интерактивном режиме – лекционное занятие, предназначенное для создания общего впечатления о дисциплине. На занятии до сведения обучающегося доводятся основные вопросы дисциплины, показывается ее роль и место в соответствующей области знаний, определяется значение дисциплины для формирования общих и профессиональных компетенций.

• ***Обзорные и проблемные лекции*** в дистанционном или цифровом формате – лекционное занятие, охватывающее обзор учебного и научного поля изучаемой дисциплины, ее проблемное поле, место дисциплины в структуре подготовки, особенности включения данной дисциплины в профессиональную подготовку по направлению обучения и др.

• ***Коллективный тренинг – коллективное занятие*** по заранее разработанному сценарию с использованием активных методов обучения.

• ***Активные семинары*** - коллективное занятие по заранее разработанным и выданным студентам задания, содержащим практико-ориентированные направления и проектные задачи, которые проводятся с использованием активных методов обучения. Различают несколько видов активных семинаров: дискуссия, круглый стол, ролевая и деловая игра.

• ***Практическое занятие*** в режиме удаленного или контактного взаимодействия – индивидуальное или коллективное занятие, направленное на освоение теоретических разделов дисциплин и терминологического поля дисциплины, занятие проводится по типу вопрос-ответ, глоссарное обучение, тезаурусный тренинг и др.

- ***Лабораторные занятия*** с применением специального реального или виртуального оборудования – это работа, в которой требуется произвести анализ или определенный опыт/ эксперимент. Обычно их проводят в лабораториях (на что и указывает название), но могут быть проведены на улице или в обычном кабинете, все зависит от тематики и цели.

- ***Интернет – консультации*** **–** индивидуальные и (или) групповые консультации преподавателя, проводимые с применением Интернет, Скайп или иных средств удаленного доступа.

2. Учебная работа обучающихся под контролем педагога-тьютора (самостоятельная работа):

- ***Модульная лекция*** – лекционное занятие, предназначенное для овладения обучающимися знаниями теоретического характера в рамках материала модуля.

- ***Тьюторинг*** – лекционное занятие консультативного характера, на котором раскрываются основные вопросы, подготовки к самостоятельной работе, тематической контрольной работе, а также к промежуточной и итоговой аттестации.

- ***Конспектирование*** – краткое изложение основного содержания или смысла статьи или книги своими словами или в виде цитат, выполненное на электронном носители и используемое для дальнейшего анализа и изучения.

- ***Импринтинговая лекция*** – учебная лекция, как правило, вводная, дающая студенту общее представление об изучаемой дисциплине, истории ее развития, связи с будущим и предоставленная на электронном носителе для самостоятельной работы.

- ***Слайд-лекция*** – учебный фильм в виде текстовых и графических слайдов, сопровождаемых закадровым комментарием предметного специалиста, предназначенный для индивидуального просмотра обучающимися.

- ***Видеолекции и видеофильмы*** – лекции предметного специалиста в определенной области знания, записанные на электронный носитель в виде связанного, логически завершенного фильма, включающего элементы контроля (вопросы и задания в ходе лекции), предназначенные для коллективного или индивидуального просмотра обучающимся.

- ***Интерактивные и мультимедийные лекции*** – лекции специалиста в определенной области знания, выполненные с применением современных интерактивных и мультимедийных технологий, предназначенные для коллективного или индивидуального просмотра обучающимся.

- ***Онлайн-семинары (веб-конференция, вебинар, англ. webinar)*** – это разновидность веб-конференции, проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет. Во время веб-конференции каждый из участников (педагог, обучаемые, приглашенные) находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет посредством загружаемого приложения, установленного на компьютере каждого участника, или через веб-приложение.

- ***Индивидуальный компьютерный тренинг (самостоятельные обязательные компьютерные занятия)*** – работа обучающегося на личном компьютере дома, любом персональном мобильном устройстве с программными средствами обучающе-тренингового характера по всем дисциплинам (модулям) учебного плана.

- ***Лабораторные компьютерные занятия*** – метод организации учебных занятий, дающий возможность наглядно сформировать представление об изучаемых явлениях и процессах, помогает овладеть техникой эксперимента, а также решать практические задачи путем постановки опыта, которые подготовлены и организованы как компьютерные лабораторные работы с привлечением методов имитационного моделирования.

- ***Компьютерные занятия по профессиональным программам*** – имитационные компьютерные занятия по профессиональному профилю направления обучения, имитирующие определенные виды профессиональной деятельности и позволяющие сформировать профессиональные компетенции.

• ***IP-занятия*** – индивидуальная асинхронная консультация через Интернет, в процессе которой обучаемый задает вопросы по определенной дисциплине, а ведущий преподаватель (профессор) готовит ответ на специальном сайте АГГПУ им. В.М. Шукшина

3. Творческая практико-ориентированная деятельность обучаемого (с консультациями преподавателя):

• ***Творческая работа*** – это самостоятельная учебная научно-методическая работа, основной целью которой является развитие у студентов, прежде всего, таких исследовательских навыков и умений, как: корректность постановки цели проблемы, выделения объекта и предмета исследования, формулировки задач и гипотезы работы; логика изложения работы, соотношение и взаимосвязь теоретического и эмпирического материала; грамотное изложение работы, соблюдение не только правил грамматики и орфографии, но и канонов стилистики научного текста; обоснование выбора методического обеспечения, его соответствие задачам исследования; использование современных методов обработки данных эмпирического исследования, корректность статистического и качественного анализа полученных данных; владение основными методами и средствами получения, хранения, переработки информации; корректность авторских обобщений, содержательность и обоснованность выводов.

• ***Реферат*** – (от *лат.* refero - докладываю, сообщаю) краткое изложение содержания книги, научной работы, результатов изучения научной проблемы; краткий доклад, краткий обзор литературных и других источников.

• ***Научная статья*** – научно-публицистическое сочинение небольшого объема, предназначенное для опубликования в периодических изданиях.

• ***Эссе*** – сочинение небольшого объема и свободной композиции, в котором подчеркнута индивидуальная позиция автора по конкретному поводу или теме в непринужденном изложении.

• ***Доклады и сообщения*** - на студенческих научно-практических конференциях, проводимых в режиме реального времени и в виртуальном режиме.

•***Отчет о научно-исследовательской работе по инициативной или предложенной преподавателем теме*** – формирование документа, описывающий состояние научно-технической проблемы и результаты научного исследования обучаемого.

• ***Проектная деятельность обучаемых*** в виде выполнения проектов по заданию преподавателя, работодателей, социума и др. Методами, применяемыми в данном виде деятельности, являются моделирование, проектирование, конструирование и реализация.

•***Курсовая работа (проект)*** – самостоятельная разработка конкретной темы междисциплинарного характера с элементами научного анализа, являющаяся одним из видов промежуточной аттестации, отражающая приобретенные студентом теоретические знания и практические навыки, умение работать с литературой, анализировать источники, делать обстоятельные и обоснованные выводы. Курсовая работа может выполняться письменно или устно. Курсовая работа (письменно) – это самостоятельно выполненная творческая работа, оформленная на бумажном носителе по требованиям АГГПУ им. В.М. Шукшина. Курсовая работа (устно) – самостоятельная творческая работа, выполненная в виде аудио и (или) устного доклада, переданная для проверки или защищенная путем выступления перед преподавателем. Курсовая работа (устно) может выполняться как самостоятельная творческая работа с результатом в виде видеодоклада. Все виды курсовых работ в АГГПУ им. В.М. Шукшина требуют обязательной публичной защиты в реальном или виртуальном образовательном пространстве.

•***Штудирование*** – учебная работа по структурированию и анализу содержания образовательно-информационных ресурсов по учебной дисциплине, результатом которой являются подготовка конспекта, тезисов, составление логических схем или классификаций по изучаемой теме, а также глоссария основных терминов и понятий, фактов, персоналий и дат.

4. Работа с информационными базами знаний, единой библиотечной средой, электронным образовательным контентом в ЭИОС АГГПУ

им. В.М. Шукшина (самостоятельная работа обучаемых). Самостоятельное изучение учебного материала обучаемым складывается из трех компонентов:

- ***для овладения знаниями:*** чтение текста (учебника, первоисточника, дополнительной литературы); составлений плана текста; графическое изображение структуры текста; конспектирование текста; выписки из текста; работа со словарями и справочниками; ознакомление с нормативными документами; учебно-исследовательская работа; использование аудио- и видеозаписей компьютерной техники и Интернета и др.

- ***для закрепления и систематизации знаний***: работа с конспектом лекции (обработка текста); написание изложений; повторная работа над учебным материалом (учебника, первоисточника, дополнительной литературы, аудио- и видеозаписей); составление плана и тезисов ответа; составление таблиц; изучение нормативных материалов; ответы на контрольные вопросы; аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование и др.); подготовка сообщений к выступлению на семинаре, конференции; подготовка рефератов, докладов; составление библиографии; тематических кроссвордов; тестов; рабочих тетрадей и др.

- ***для формирования умений, навыков, опыта деятельности:*** решение задач и упражнений по образцу; решение вариативных задач и упражнений; выполнение схем; решение ситуационных производственных (профессиональных) задач; подготовка к деловым играм; проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности; экспериментально-конструкторская работа; опытно-экспериментальная работа; упражнения на тренажере; упражнения спортивно-оздоровительного характера и др.

Самостоятельная работа студентов является важной компонентой профессиональной подготовки специалистов и включает в себя при проектировании и внедрении инновационных технологий и средств дистанционного обучения в АГГПУ им. В.М. Шукшина следующее:

- ***Штудирование учебного материала (самостоятельно с поиском источников за пределами рабочих программ)*** – подготовка конспекта,

логической схемы изучаемого материала, выучивание глоссария (словарь терминов), изучение алгоритмов решения типовых задач модуля. Занятие проводится в рамках самостоятельной работы обучающегося.

- ***Изучение рабочего учебника*** – работа с тематическим обзором, выучивание глоссария (словарь терминов), изучение алгоритмов решений типовых задач модуля. Занятие проводится в рамках самостоятельной работы обучающегося.

- ***Работа с текстами*** – работа с методическими пособиями в начале изучения дисциплины, при освоении материала модуля и при подготовке к контрольной работе. Занятие носит самостоятельный характер.

- ***Работа с электронным образовательным контентом*** – повторное закрепление материала модуля с использованием обучающих программных продуктов, слайд-лекций, слайд-тьюторинга. Занятие проходит в свободные от основного расписания занятий часы, в специально выделенной аудитории (длительность работы с одним учебным продуктом ограничивается только временем функционирования выделенной аудитории) или на личном компьютере обучающегося.

- ***Работа в единой электронной библиотечной среде*** – это работа с организованным хранилищем изданий учебной, учебно-методической, научной и справочной литературы на электронном (цифровом) носителе, предназначенное для быстрого поиска и доступа к конкретному изданию.

- ***Домашние задания*** – выполнение самостоятельно заданий, входящих в учебный план, которые выполняются путем составления логических схем баз знаний, контрольных упражнений, контрольных работ, работа с архивами проведенных занятий, работа с опорными конспектами лекций и др., выполнение которых отражает фактический уровень приобретенных знаний.

- ***Формирование логических схем баз знаний*** – это схематическое представление некоторого объема знаний по учебной дисциплине, выраженных в специальных, присущих только этой дисциплине терминах и категориях, по принципу иерархии и взаимосвязи между различными структурными звеньями.

- ***Тренинг профессиональных умений*** – это набор упражнений для формирования и закрепления профессиональных навыков.
- ***Глоссарное обучение*** – системное заучивание фактов и понятий, входящих в профессиональные словари.
- ***Тезаурусный тренинг*** – учебное занятие, направленное на развитие понятийно-терминологического арсенала обучающегося, осуществляемого в режиме его интерактивного диалога с компьютером.
- ***Предаттестационная онлайн подготовка*** – занятие по подготовке обучающихся к зачетам, экзаменам, написанию курсовой работы, практике в виде индивидуального или коллективного просмотра обучающимися видеозаписей электронных консультаций преподавателя.

5. Контрольные процедуры по проверке соблюдения учебного плана и усвоения материала обучаемым, которые включают текущий, промежуточный и итоговый контроль освоения обучаемым требуемых компетенций.

Текущая аттестация – это непрерывный процесс контроля за соблюдением графика учебного процесса, индивидуального учебного плана и качества усвоения учебного материала, проводится с использованием компьютерных и телекоммуникационных технических средств и включает целый комплекс учебных процедур перечисленные ниже:

- ***Текущий контроль успеваемости*** – контроль знаний обучающихся в течение семестра по результатам учебных занятий по модулю (просмотр лекций, выполнение домашних заданий, электронное тестирование, коллективные и компьютерные тренинги, лабораторные работы и т.д.).
- ***Мониторинг работы с текстами*** - проверка результатов выполнения обучающимися «заданий для самостоятельной работы», содержащихся в рабочем учебнике. В процессе проверки выявляется умение обучающегося структурировать и анализировать содержание учебника, составлять тезисы, конспекты, логические схемы, а также фиксируются результаты заучивания основных терминов и понятий, фактов, персоналий и дат, приведенных в глоссарии. Оценка на занятии показывает умение обучающегося решать

типовые задачи в рамках материала данного модуля. Мониторинг работы с текстами проводится до начала коллективного тренинга по данному модулю.

- ***Тест-тренинг*** – тренинговое занятие, предназначенное для закрепления базовых теоретических знаний обучающегося в рамках материала модуля, проводится с использованием программного средства тренингового характера.

- ***Сдача и оценка материалов по работе ЭИОС*** – работа обучающегося с ресурсами электронной библиотеки или библиотеки на бумажном носителе, с образовательным контентом, всех выполненных заданий по всем видам самостоятельных заданий, творческих и проектных работ и др.

- ***Модульное тестирование*** – это контрольное мероприятие по материалу каждого модуля, реализующее не отсроченный контроль знаний по модулю. Занятие проводится с использованием тестовых систем (с применением приборов тестирования или компьютерной системы тестирования).

- ***Предэкзаменационное тестирование*** – контрольное мероприятие, цель которого состоит в выявлении неосвоенных и плохо освоенных вопросов дисциплины перед проведением экзамена и подготовка обучающегося к процедуре электронного экзамена (итоговая контрольная работа).

- ***Электронное тестирование (контрольное тестирование)*** – процедура текущего контроля знаний, проводимая в соответствии с учебным расписанием или в режиме самозаписи по одному или двум учебным модулям с помощью компьютера.

Промежуточная аттестация – аттестация по дисциплинам учебного плана соответствующего направления подготовки в форме экзамена, зачета, курсовой работы.

Электронный зачет – контрольное мероприятие, фиксирующее уровень знаний обучающегося по определенной дисциплине, не оканчивающейся в текущем семестре или определенный как итог в учебном плане. Занятие проходит в форме письменной работы или тестирования в автоматизированных системах контроля.

Электронный экзамен – контрольное мероприятие, фиксирующее уровень знаний обучающегося по определенной дисциплине. Занятие проходит в форме письменной работы или тестирования в автоматизированных системах контроля.

Итоговая аттестация проводится в виде государственного экзамена или выпускной квалификационной работы (ВКР). Сдача экзамена и защита ВКР также в АГГПУ им. В.М. Шукшина могут осуществляться с применением электронных, цифровых, дистанционных технологий.

Следующий элемент, который также имеет особенности в дидактической системе педагогики XXI века – это средства. Средство – это прием, способ действий для достижения чего-нибудь, орудие, приспособление, устройство, прибор или их совокупность, необходимые для достижения, осуществления чего-либо или решения конкретной задачи. Средства как материализованные предметные способы педагогической деятельности, которые используются в единстве с методами, как правило, отвечают на вопросы: «С помощью чего учить? Что использовать в процессе обучения? Что необходимо для того, чтобы учить? Чем достигать результата?»

Средства обучения - это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития [197]. Средства обучения наряду с живым словом педагога являются важным компонентом образовательного процесса и элементом учебно-материальной базы любой образовательной организации. Являясь компонентом учебно-воспитательного процесса, средства обучения оказывают большое влияние на все другие его компоненты – цели, содержание, формы, методы.

Дидактические особенности педагогических средств состоят в том, что все новейшие достижения науки и техники в кратчайший срок необходимо внедрять в образовательную деятельность и использовать, создавая инновационные образовательные технологии. Появление интерактивных досок, кодоско-

пов (графопроекторов), компьютерной техники, новейших средств воспроизведения цифровых носителей, развитие сети Интернет в образовательных организациях существенно повлияло и на изменение требований к разработке средств обучения. В рамках приоритетного национального проекта «Образование» в 2018-2024 годах требуется активное внедрение цифровых, электронных, роботизированных средств обучения. Одной из задач современной дидактики в России является использование потенциала электронного, цифрового обучения с дистанционными образовательными технологиями.

Наиболее обобщенная структура средств обучения с учетом инновационных изменений в педагогическом процессе представлена на рисунке 5.



Рисунок 5. Структура средств обучения с учетом инновационных изменений в педагогическом процессе

Дидактические особенности сочетания методов и средств обучения с учетом инновационных изменений в педагогическом процессе XXI века представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сочетание методов и средств обучения
с учетом инновационных изменений в педагогическом процессе XXI века

Средства обучения	**Методы обучения**					
	Глоссарное обучение	**Алгоритм усвоения**	**Погружение в учебную среду**	**Обзорное обучение**	**Развивающий тренинг**	**Тотальный контроль знаний**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Рабочий учебник	**X**	**X**		**X**		
Мониторинг работы с текстами (логическая схема)	**X**	**X**		**X**		**X**
Учебные фильмы				**X**		
Материалы настенного обучения			**X**			
Обучающие компьютерные программы		**X**			**X**	
Практические занятия			**X**		**X**	
Слайд-лекции, аудиолекции, теле-лекции и др.				**X**		
Тест - тренинг		**X**				**X**
Электронные консультации, работа в электронной библиотеке	**X**			**X**		
Курсовые работы, теле – эссе, творческие работы					**X**	
Практика и элементы НИР				**X**	**X**	
Тестовые базы для оперативного тестирования и аттестации						**X**
Компьютерные мастер-тесты						**X**

Следующая составляющая образовательного процесса, которая также претерпела изменения и имеет дидактические особенности в педагогике XXI века – это формы в образовательной деятельности.

Традиционно философское понимание формы заключается в определении ее как структуры какого-либо содержания [207]. Педагогическая форма – это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве его компонентов [53]. Формы (в педагогике) – это способ существования учебно-

воспитательного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания [154]. Выбор любой формы образовательной деятельности связан, прежде всего, с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления, и в этом контексте формы отвечают на вопросы: «Где учить? Как взаимодействовать? Как организовывать?»

Формы в процессе реализации педагогической деятельности придают ему завершенность и законченность.

Структура форм, которые претерпели изменения и, в которых проявились дидактические особенности, представлены на рисунке 6.

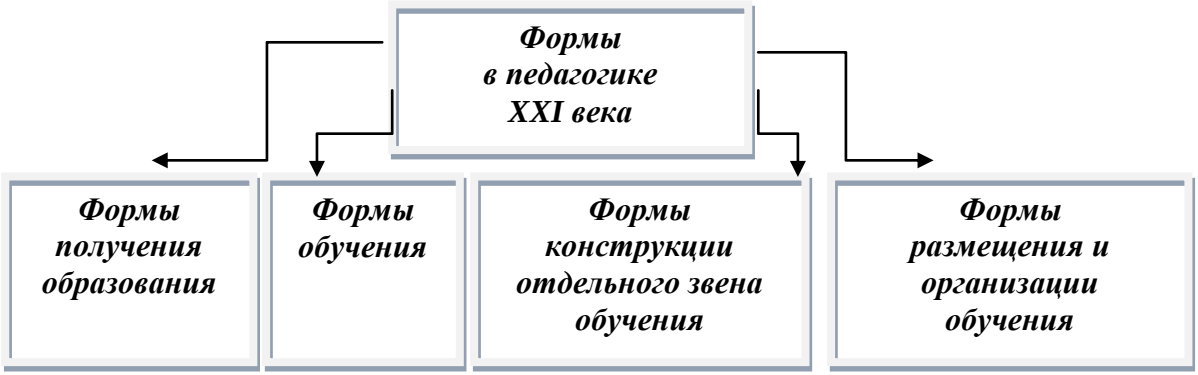


Рисунок 6. Структура форм, имеющих дидактические особенности

Формы получения образования в XXI веке, кроме традиционных (очной, очно-заочной (вечерней) и заочной), дополнились различными формами получения образования в удаленном режиме (экстернат, онлайн-обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение и др.). При этом даже традиционные формы образования по трем другим формам отличаются от ранее принятых форм получения образования.

Формы обучения, как правило, это формы взаимодействий преподавателя и обучаемого, и в этих формах претерпели дидактические изменения коммуникативные взаимодействия. Такие формы, сохраняя ранее созданную структуру индивидуальных, фронтальных, групповых (однородных и дифференцированных), коллективных форм взаимодействий, претерпели включение дистанционных, электронных, цифровых, роботизированных взаимодействий с использо-

ванием интернета, Skype, WhatsApp, электронной почты и других современных источников информации [73, 206].

Формы конструкции отдельного звена обучения в условиях инновационных процессов в педагогике XXI века разделились на:

- внешние, когда преподаватель организует учебную и внеучебную деятельность с применением виртуальной среды и (или) специально организованного пространства взаимодействия с вешними источниками образовательной деятельности (МООК, представители социума и профессионального сообщества;
- внутренние, которые конструируют образовательную деятельность с применением методов и средств данной образовательной организации, используемых конкретным преподавателем, и которые мы уже описали в данном параграфе.

Формы размещения и организации обучения – это новая составляющая среди дидактического набора форм, принятых в педагогике XXI века. Эти формы, как правило, связаны с местом организации образовательной деятельности. Такие формы могут быть кампусные, связанные с реализацией образовательной деятельности в помещениях образовательной организации, и дистанционные, организующие обучение и взаимодействие с обучаемым в удаленном режиме, в том числе и по месту его проживания.

Следующая составляющая структуры дидактической системы, условно названная в схеме (рис. 1) «учение», имеет отношение к процессам, в которых задействован обучаемый как равноправный субъект обучения, или, как мы описывали ранее, совокупный субъект обучения вместе с преподавателем. Дидактические особенности данного компонента состоят в том, что обучаемый и преподаватель могут быть разделены расстоянием и временем, контактные взаимодействия могут осуществляться через виртуальную среду, включенностью в процесс самообучения, самовоспитания, саморазвития, которое мы описали в инновационных методах и средствах.

Последний из описываемых нами компонент, претерпевший дидактические изменения и имеющий дидактические особенности, – это результат.

Результат – это последствие цепочки (череды) действий или событий, некий их итог, выраженный качественно или количественно [197]. Результат педагогической деятельности, в первую очередь, связан с продуктом такой деятельности, который представляет собой формируемый у обучаемого индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Кроме того, результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является развитие обучающегося, а именно: его личностное совершенствование; интеллектуальное совершенствование; становление его как личности, как субъекта учебной деятельности [132].

Особенности результата в педагогике XXI века состоят в том, что необходимо подготовить обучаемого к полноценной и быстрой адаптации ко всем изменениям социума, особенностям социально-профессионального пространства, возможности в полном объеме удовлетворять свои духовные, интеллектуальные и профессиональные потребности. Главным доминирующим результатом будет сформированность у обучаемого всех составляющих личности как образованного человека XXI века (рис. 4).

Завершая данный параграф, мы можем сделать следующие выводы:

1. Выявленные инновационные образовательные феномены бросают концептуальные вызовы дидактической теории, указывают на зоны ее развития.

2. В целях новой дидактической концептуализации предлагаем в качестве центрального звена образования рассматривать освоение целостного опыта, его преобразование [55, 71]. Разумеется, в образовательной практике изменение опыта происходит всегда. Однако в традиционном образовании преобладающий характер изменения опыта – это его первоначальное формирование. В инновационном образовании – это его перестройка, структурное преобразование.

3. Преобразование опыта требует дидактических изменений и соответствуют переломным моментам, кризисным ситуациям развития как индивидуального, так и коллективного субъекта образовательной деятельности.

4. Определяющими чертами образования как средства перестройки опыта мы считаем его субъектный характер, направленность на преобразование смысловых ориентиров субъекта (индивидуального или коллективного).

5. Соответствующая образовательная практика стимулирует инновационные изменения опыта (индивидуального и/или коллективного).

6. Именно преобразование опыта обусловливает распространение рефлексивных образовательных практик, которые «не укладываются» в классическую дидактическую теорию (интерактивное обучение, «обучение действием» [162, 207, 220], тьюторство [45, 126, 154], коучинг [6, 83, 132]. «Не укладываются» в теорию в том смысле, что теория может в лучшем случае включить эти образовательные феномены в классификационную схему, например, номенклатуру общедидактических методов обучения, но не может осуществить инструментально-конструктивную функцию по выстраиванию содержания или процесса образования.

Творцы блестящей общедидактической теории сделали свое дело. Возникающие дидактические особенности относятся к новой эпохе, которая наступила. Эти дидактические изменения требуют детальных научных проработок и дополнений в дидактику XXI века.

1.2. Ответы на вечные вопросы «Как учить?» и «Чему учить?» в условиях смены парадигм

Проведя в первом параграфе исследования дидактических особенностей и изменений в структуре и содержания образования в XXI веке с позиций научного подхода и сочетания традиций и инноваций, мы сочли необходимым рассмотреть, как же педагогика XXI века отвечает на вечные вопросы дидактики: «Как учить» и «Чему учить» в условиях смены парадигм.

Ни у кого из исследователей в области педагогики не вызывает сомнения тот факт, что сегодня образование – это одна из самых быстро развивающихся областей. Новые методы, новые задачи, новые технологии, новые аудитории и, возможно, даже новые институции – вот о чем нам хотелось бы задуматься и поговорить в данном разделе нашего исследования.

Всех ученых, занимающихся проблемами развития образования, волнуют основные вопросы дидактики: «Как учить?» и «Чему учить?». С особой остротой звучат эти вопросы в наше время, которое напрямую связано с процессом перестройки общественных отношений и реализации основных национальных проектов. Ответ на вопрос «как учить?» упирается в вечную проблему традиций и инноваций. Одни отрицают уже испытанные временем методы обучения, другие с недоверием относятся к новым. Мы считаем, что нельзя отрицать традиционные методы анализа литературных произведений, вырабатывавшиеся на протяжении столетий и связанные со спецификой предмета, его научной, методической, эстетической и даже художественной природой. Традиции во многих воспитательных и образовательных областях довольно убедительны и достаточно эффективны. Но это не означает, что нужно развивать только традиционную направленность образования и отказаться от новаторства, инновационности, изменчивости образовательной деятельности.

Ответ на первый вопрос дает само время, открывающее большие возможности для создания новых программ (вариативных, дифференцированных, экс-

периментальных и т.д.), новых методов и средств (электронных, цифровых, роботизированных, дистанционных и т.д.), новых возможностей, обеспеченных ЭИОС, открытостью образовательного и информационного пространства на всех уровнях, начиная с образовательной организации до мирового пространства.

Как бы мы не держались за традиции, мы понимаем, что работать по старинке сегодня уже невозможно, а изменение, как это не парадоксально звучит – это единственная константа, которая востребована, и это требование не изменяет свою значимость в рамках образовательного процесса в педагогике XXI века.

Человечество переживает цифровую революцию, все наши старые традиции либо трансформируются, либо рушатся, а новое появляется столь стремительно, что не имеет достаточной научной и дидактической проработки. Как мы можем подготовить себя и своих детей к миру беспрецедентных преобразований и наивысшей степени неопределенности? Родившемуся сегодня ребенку в 2050 году будет около тридцати лет. Если все пойдет хорошо, этот человек все еще будет жить где-то в 2100 году, и будет активным жителем XXII века. Чему же сегодня мы должны научить этого ребенка, чтобы помочь ему выжить и процветать в мире 2050 года или XXII века? Какие навыки ему понадобятся, чтобы устроиться на работу? Как нам понять, что происходит вокруг и ориентироваться в лабиринте жизни? [205]

Интересны высказывания известного немецкого ученого Адольфа Дистервега, поднявшего еще в XIX веке вопросы: Чему учить? Как учить? Более ста лет назад он сказал: «Плохой учитель преподносит истину, а хороший – учит ее находить. Учитель должен сознательно идти в ногу с современностью, проникаться и вдохновляться пробудившимися в ней силами» [44, с. 194].

Не менее интересен современный взгляд на то, к чему стремится педагогика XXI века, какой она должна быть и в чем ее задачи в свете рассматриваемых нами дидактических вопросов. Глобальная задача педагогики вообще и педагогики XXI века в особенности – это человеческое воспитание. Педагог как воспитатель имеет дело: с отдельным существом, с личностью, одаренной че-

ловеческими задатками; с личностью, принадлежащей к известной нации, личностью, одаренной национальными особенностями; с членом всего человечества [99].

Отсюда перед педагогикой XXI века встают, как минимум, три задачи:

1. считаться с личностью и формировать ее сообразно с ее индивидуальностью и природными особенностями;

2. делать это в соответствии со своеобразием той нации, к которой принадлежит личность;

3. воспитывать личность согласно общечеловеческим целям и целям социума как гражданина и профессионала [195].

Первая задача может быть разрешена только благодаря знанию и познанию человеческой природы и присущих ее законов развития, а также путем правильного понимания особенностей данной личности, персонифицированного подхода в любых видах деятельности. Знание психологии, социальной педагогики, способность наблюдать и применять средства, которые служат для возбуждения общечеловеческих и личных задатков, – вот первое необходимое качество педагога нового времени.

Разрешение второй задачи предполагает знание национального характера, ментальности и региональных особенностей их проявления, это требует наличие у самого педагога либо таких черт, либо компетентности в области учета данных особенностей.

Третья задача требует понимания целей, стоящих перед человечеством, и стремления осуществлять их в меру своих сил. Хотим мы того или нет, но открытость образовательного пространства, расширение границ социально-профессиональных ниш требует от педагога нового времени соответствовать требованиям готовить обучаемого к применению своих сил и способностей, своего профессионализма в условиях единства профессионального пространства [143].

Прежняя педагогика стремилась преимущественно разрешить первую задачу и занималась гораздо меньше, чем следовало бы, второй и третьей. Эти

две задачи дают совершенно новый подход к направлениям, названным наиболее значимыми в педагогике XXI века, такими как:

1. Обеспечение формирования универсальных жизненных навыков. Так чему же мы должны учить в настоящее время? Многие педагогические эксперты утверждают, что образовательные организации должны перейти к преподаванию четырех «мягких» надпрофессиональных навыков (soft skills): критическое мышление, коммуникация, сотрудничество, творчество.

В более широком плане нам необходимо сдвинуть основной акцент в обучении от технических навыков в сторону универсальных жизненных навыков, самым важным из которых будет умение справляться с переменами, узнавать новое и сохранять душевное равновесие в незнакомых ситуациях [92].

2. Оказание помощи обучаемому в создании сценария жизненных изменений с учетом социальных изменений XXI века. К сожалению, невозможно воспринимать этот сценарий буквально, а значит, имеются трудности для педагога в оказании помощи в данном вопросе обучаемому. Никто не может предсказать конкретные изменения, свидетелями которых мы станем. Любой предполагаемый сегодня сценарий, скорее всего, будет далек от истины. Если кто-то описывает вам мир на 10-20 лет вперед, то это звучит как научная фантастика. Мы не можем быть уверены в конкретике, но изменения сами по себе являются единственной определенностью, поэтому направления изменений, нормативно утвержденные и декларируемые социумом, педагог должен учитывать при оказании помощи обучаемому в создании сценария жизненных изменений хотя бы на уровне индивидуальных, персонифицированных траекторий обучения [96].

3. Смена традиционной модели образования с включением инновационных составляющих. Такие глубинные изменения вполне могут изменить основную структуру жизни и разорвать ее непрерывность. С незапамятных времен жизнь делилась на две взаимодополняющие части: период обучения и период работы. В первой части жизни вы накапливали информацию, развивали навыки, строили мировоззрение, выстраивали устойчивую личность. Уже в настоящее время ускорение изменений и увеличение продолжительности жизни сделала

эту традиционную модель устаревшей. Жизнь будет трещать по швам, и будет все меньше и меньше непрерывности между различными периодами жизни. «Кто я?» станет более актуальным и сложным вопросом, чем когда-либо прежде. Здесь возникает острая необходимость в непрерывности образования, в образовании через всю жизнь [156].

4. Обеспечение условий выхода из стресса в глубокой неопределенности, как педагогов, так и обучаемых. Все изменения, тем более спонтанные и мало контролируемые личностью, вызывают огромный уровень стресса. Перемены – это почти всегда стресс, и после определенного возраста большинство людей просто не любят перемен. Чтобы оставаться актуальным, востребованным не только экономически, но прежде всего, социально, и педагогу, и обучаемому понадобится способность постоянно учиться и изобретать себя, изменять себя, совершенствовать себя всю жизнь. Для решения этой проблемы педагогике XXI века потребуются постоянные научные исследования в области создания эффективной системы непрерывного образования [108, 156].

5. Способствовать развитию ментальной гибкости для выживания. По мере того, как странность становится новой нормой, ваш прошлый опыт, как и прошлый опыт всего человечества, станет менее надежным проводником. Людям, как индивидуумам, так и человечеству в целом, все чаще придется иметь дело с вещами, с которыми никто никогда раньше не сталкивался [24]. Чтобы выжить и процветать в таком мире, вам понадобится большая умственная гибкость и большие резервы эмоционального равновесия. Вам придется неоднократно отпускать часть того, что вы знаете лучше всего, и чувствовать себя комфортно в неизвестности [201]. К сожалению, научить принимать неизвестное и сохранять душевное равновесие гораздо сложнее, чем научить уравнению в физике или причинам Первой мировой войны. Вы не можете научиться сопротивляемости, читая книгу или слушая лекцию. Сами педагоги, как правило, не обладают той умственной гибкостью, которая требуется XXI веку, поскольку они сами являются продуктом старой системы образования [192].

Это далеко не полный перечень проблем и задач, отвечающих на вопрос как учить. Не можем не добавить в этот перечень дополнительный круг проблем, требующих решения, таких как:

1. В современном мире модель «школа-вуз-работа-успех» оказывается не просто недостаточной, а губительной. Это тяжело переживается многими семьями, которые не имеют новой модели обучения и развития. Усилился кризис смыслов и реализации образования в школьном и вузовском обучении.

2. Эти модели нужно создавать. Мир их предлагает в широком спектре. Но на них надо решаться и про них говорить, прислушиваясь к реальности применения обучения.

3. Модель передающих знаний от вещающего учителя не работает. Она скучна и бессмысленна. Нужно командное обучение, исследование, проверка на опыте и практике. Иначе разрыв между академическим обучением и реальностью будет только нарастать.

4. Игнорируется важный фактор профессионального обучения – это время, его боятся упустить и поэтому скорость становления «дворником» высока уже после 4-5 класса. Игнорируются поиски призвания, время для принятия решения, оно по-прежнему линейно, и после школы ты просто обязан это решение принять не просто так, а на всю жизнь.

5. Невозможность выбрать профессиональный путь для многих связан как раз с разрывом прежней модели и новых смыслов профессионального развития. Опасение пробовать или хотя бы соглашаться рождает неминуемую тревогу у обучаемых, родителей, педагогов. Кажется, что путь только один и его надо пройти, иначе ты обречен быть «дворником» до конца дней.

6. В педагогике XXI века важно оставаться на стороне обучаемого и слышать его непонимание нужности именно такого обучения. Вместе с ним искать эти пути, мотивацию, интерес. Иначе разговоры об учебе будут вызывать тихую тоску и апатию, и у педагога, и у обучаемого. Важно искать индивидуальные смыслы и уходить от «надо» и «требую».

7. Важно обеспечить обучаемому возможности: попросить помощь и признавать поражения; научится работать в команде с другими и выполнять роли; формировать адекватную самооценку и способность переносить фрустрацию; не страшиться отсутствия одобрения и при этом не отказываться от чего-то ценного для себя, способствующего формированию самодостаточной личности.

Важно искать свой стиль обучения – семейное, массовое, индивидуальное, домашнее, репетиторское, не страшась при этом несовпадения с социальными ожиданиями, прежде всего родителям. Уходить от идеи, что школа кого-то социализирует, это не так, человека социализируют отношения и важно, чтобы у него они были безопасными.

Особенности и проблемы образования, выявленные в исследованиях АГГПУ им. В.М. Шукшина, которые также дают ответы на вечные вопросы «Как учить?» и «Чему учить?» в условиях смены парадигм мы излагаем далее.

В условиях рыночной экономики проблема формирования кадрового потенциала, способного не только противостоять всем изменениям, происходящим в обществе, но и в перспективе взять на себя управление социально-экономическими процессами, становится генеральной линией системы образования. Действительно приоритетной задачей образовательной политики становится подготовка педагогов, способных к постоянному самосовершенствованию, самообразованию и активной творческой деятельности.

Проблема модернизации педагогического образования разрабатывалась в исследованиях В.А. Болотова, С.П. Калашникова, А.Г. Каспржака, А.А. Марголиса, В.В. Рубцова, М.А. Сафроновой, И.Д. Фрумина и др.

Основная цель подпрограммы модернизации педагогического образования заключается в обеспечении подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования [25, с. 15].

Реализация деятельностного подхода в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе предполагает переход к модульному принципу построения основной профессиональной образовательной программы

(ОПОП); изменение репродуктивного подхода в теоретическом обучении педагогов; деятельностный подход в организации практики. Остановимся на краткой характеристике указанных условий.

I. Переход к модульному принципу построения ОПОП.

Целью модернизации педагогического образования становится переход к формированию сложных по своему составу трудовых функций и профессиональных действий (заданных в профессиональном стандарте педагога), предполагающих комплекс знаний и компетенций, формируемых в разных дисциплинах. Следовательно, основной единицей профессиональной подготовки педагога должен стать модуль, определяющий подбор учебного содержания разделов.

Переход к модулю как единице формирования трудовых функций и профессиональных действий, на которые и направлена ОПОП, невозможно осуществить, ограничившись объединением в модуль необходимых для освоения профессионального действия разных, но лишь теоретических разделов. Освоить трудовую функцию и профессиональные действия в рамках модуля исключительно в рамках теоретической подготовки в аудитории невозможно. Модуль должен быть дополнен практической подготовкой, причем не только для демонстрации теоретических положений, но для отработки профессионального действия в специально организованной среде (базовой школе или базовой кафедре). Изучение содержания модуля предполагает несколько этапов:

1. Изучение профессиональных действий в условиях учебной практики. Это может предполагать выполнение профессиональных проб студента и формулирование списка теоретических вопросов и педагогических проблем, решение которых необходимо для успешного выполнения формируемого профессионального действия (трудовой функции).

2. Решение поставленных педагогических проблем. Далее студенты осваивают теоретическое содержание, представленное комплексом различных разделов или учебных дисциплин, но взаимосвязанных общим основанием профессионального действия (действий), требующего знание этого содержания. Изучение теоретической части модуля должно осуществляться при максималь-

но активной самостоятельной работе самих студентов в индивидуальной и групповой работе. Новое знание является личностно-значимым, т.к. теория модуля изучается как поиск ответов на вопросы, поставленные на первом этапе. Это осуществляется в форме поиска решений конкретных педагогических проблем и задач, сформулированных по его завершении.

3. Отработка приемов, методов, методик, технологий и конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий (трудовых функций) в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практикум, учебная лаборатория). Этот этап направлен на моделирование профессионального действия, т.е. его изучение и освоение в модельной ситуации. Огромное значение на этом этапе имеет не только содержание, но и организация учебного процесса. Педагог при организации образовательного процесса использует интерактивные формы, методы и технологии.

4. Апробация освоенного профессионального действия в условиях педагогической практики в образовательной организации. Целью этого этапа является анализ освоения профессионального действия студентами в реальной образовательной среде, контроль правильности его выполнения и оценка его сформированности.

5. Организация психолого-педагогического исследования, направленного на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия [96].

II. И*зменение репродуктивного подхода в теоретическом обучении педагогов.*

В процессе теоретической подготовки необходимо отказаться от пересказа лектором учебных пособий и контроля запоминания студентами учебной информации. Необходимо не только увеличить практическую часть программы, для обеспечения большей профессионализации подготовки педагогов, но и перестроить организацию ее теоретической части. Деятельностный подход предполагает не только анализ профессиональной деятельности, ее моделирование и апробацию осваиваемого образца. Он предполагает такой способ изучения теоретического содержания, который, прежде всего, связан с результатами само-

стоятельной и групповой работы студентов под руководством преподавателя с этим учебным содержанием, а не работу преподавателя по пересказу этого содержания. Переход от тотального «говорения» преподавателя к лекциям, задающим методологический взгляд на изучаемое содержание, и к анализу самостоятельной (групповой) работы самих студентов, позволяет не только сократить необходимые для этого часы, но и существенно повысить качество изучения теории.

Преподаватель педагогического вуза должен не только научить студентов использованию современных образовательных технологий (технология проектирования, проблемного диалога, кейс-стади, ИКТ-технологий, дебаты, технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), электронное обучение и дистанционные образовательные технологии (ЭО и ДОТ), технологии смешанного обучения и др.), но и активно использовать их в организации педагогического процесса [97].

III. Деятельностный подход в организации практики.

Практика должна позволить будущему педагогу набрать достаточный опыт для выработки профессионального мышления, способности к принятию решения в новых ситуациях с помощью специально организованной рефлексии.

Целью практики является формирование профессионального мировоззрения, профессионального мышления, т.е. метапрофессиональных компетенций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности, а отнюдь не обучение некоторому эффективному, но ограниченному набору «клише», не работающих в новых условиях. Практика должна строиться как решение педагогических проблем (задач), направленных на нахождение общего способа профессионального действия, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий.

Программа практики может разрабатываться со школой-партнером в соответствии с задачами профессионального модуля. Реализация практической подготовки студентов возможна лишь в условиях сетевого взаимодействия с

образовательными организациями. Исходя из этого, к общеобразовательным организациям в качестве сетевых партнеров по реализации программ педагогического образования предъявляются требования к отбору:

Первое требование обусловлено тем, что общеобразовательная организация сегодня должна быть ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки и должна рассматриваться в них в качестве равного, если не главного партнера вуза. Следовательно, отбор школы сетевого партнера вуза по реализации основной профессиональной образовательной программы должен быть направлен на верификацию того, обладает ли образовательная организация образцами тех профессиональных действий, которые необходимо сформировать у будущего педагога в рамках учебных задач определенного профессионального модуля (модулей) или долгосрочной учебной и производственной практик.

Вторым условием такого отбора является оценка кадрового потенциала образовательной организации как возможного партнера, с точки зрения наличия в ней опытных педагогов, обладающих не только соответствующими профессиональными компетенциями, но и социальными компетенциями, необходимыми для совместной работы с коллегами (в данном случае будущими педагогами) [97].

Педагоги школы должны не только обладать профессиональными действиями, описанными в профессиональном стандарте педагога, и различными видами профессиональной коммуникации, но владеть способами решения основных типов профессиональных педагогических задач (проблем), в том числе в условиях нестандартных задач, а также формами самостоятельной индивидуальной и групповой работы со студентами.

Когда речь идет о кадровых ресурсах, чаще всего указываются такие показатели как наличие базового образования, квалификационных категорий, стаж педагогической деятельности, вовлеченность в программы повышения квалификации и переподготовки, участие в инновационной деятельности и т.д. Несомненно, данные показатели очень важны при оценке кадрового потенциала

образовательной организации как возможного партнера. Однако далеко не всегда наличие большого количества учителей высшей категории говорит о готовности образовательной организации к реализации сетевого взаимодействия. Необходимо учитывать личностные качества как администрации школы, так и педагогического состава. Не только глубокие знания, но и открытость, педагогический оптимизм, высокая мотивация к профессиональной деятельности и желание осваивать новые педагогические позиции (сетевой педагог, тьютор) являются неотъемлемыми составляющими личности педагога, готового не только профессионально организовать образовательный процесс, но и оказывать помощь студентам в подготовке к будущей педагогической деятельности [97, 107].

Третьим условием отбора общеобразовательных организаций в качестве сетевых партнеров является качество образовательных услуг и их результативность. Это условие определяется как степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Анализ сложившейся образовательной практики показывает, что сегодня основными показателями, определяющими рейтинг общеобразовательных организаций, являются не только обеспеченность высококвалифицированными кадрами, участие в инновационных образовательных проектах, техническая оснащенность, но качество образовательных услуг, которое проявляется в достижения учеников в олимпиадном движении, показатели единого государственного экзамена и др. Это определяет рейтинг школы в муниципальной системе образования.

Четвертым условием отбора общеобразовательных организаций в качестве сетевых партнеров является гибкость образовательной организации. В данном случае мы рассматриваем гибкость как способность адаптироваться к изменяющимся условиям в связи с реализацией сетевого взаимодействия с вузом. При этом образовательный процесс в школе не должен быть нарушен, но в

него логично должен быть «вплетен» модуль основной профессиональной образовательной программы подготовки студентов.

Практики должны позволить будущему педагогу набрать достаточный опыт для выработки профессионального мышления, способности к принятию решений в новых ситуациях с помощью специально организованной рефлексии, следовательно, необходимы не только указанные выше подходы в организации педагогической практики, но и психолого-педагогическое сопровождение студентов.

Как уже ранее отмечалось в исследованиях Е.Б. Манузиной, «главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Опыт создания системы сопровождения показывает, что эта цель может быть реализована только тогда, когда достигается «стыковка» начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности студента. Начальная цель взаимодействия – это определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия – это формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессионально-педагогической деятельности, профессиональному саморазвитию» [97, с. 118].

Модель психолого-педагогического сопровождения должна быть основана на взаимодействии преподавателя и студента и является динамичной, поскольку рассматривается не только как образец, но и как действенный механизм, обеспечивающий эффективное профессионально-личностное развитие студентов на всех этапах обучения.

Для каждого этапа обучения общие цели конкретизируются в виде комплекса конкретных задач, отражающих специфику содержания сопровождения. Основными этапами и направлениями сопровождения студентов являются:

формирование профессионально-педагогической направленности личности студента; формирование творческой готовности к педагогической деятельности; формирование инновационной профессионально-педагогической позиции [108, с. 29].

С целью психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе организации производственных практик нами были предложены следующие педагогические условия:

- модульный принцип построения основной профессиональной образовательной программы;

- разработка программ практики со школой-партнером в соответствии с задачами профессионального модуля;

- разработка базовых и вариативных заданий для студентов в программах практики, междисциплинарная интеграция заданий;

- осуществление рефлексии на каждом этапе практики;

- реализация системы поддержки талантливых студентов;

- организация индивидуальных консультаций со студентами с низким уровнем развития мотивации на профессионально-педагогическую деятельность;

- участие студентов в научно-практических конференциях, семинарах, педагогических мастерских, заседаниях круглых столов дебатах;

- разработка научно-методического сопровождения педагогической практики в вузе (учебные и учебно-методические пособия) [96, с. 67].

Представленные условия реализуются в образовательном процессе АГГПУ имени В.М. Шукшина, однако необходимо активизировать деятельность преподавателей по реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Основная идея обновления содержательной и процессуальной сторон практики состоит в том, что она должна стать максимально индивидуализированной и направленной на удовлетворение образовательных и профессиональных запросов студентов. В этом случае все виды практики должны быть направлены на формирование профессионального мировоззрения и мышления,

т.е. метапрофессиональных компетенций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности. При реализации индивидуальных образовательных маршрутов практика должна строиться как решение педагогических проблем (задач), направленных на нахождение общего способа профессионального действия, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий. Таким образом, переход к модульному принципу построения основной профессиональной образовательной программы, изменение репродуктивного подхода в теоретическом обучении педагогов, а также деятельностный подход в организации практики способствует успешной профессиональной подготовке будущих педагогов.

Следующее направление, позволяющее ответить на вопросы «Чему учить?» и «Как учить?», которое также активно применяется в научной и практической деятельности педагогов АГГПУ им. В.М. Шукшина – это педагогическое проектирование и конструирование инновационных технологий и направлений образовательной деятельности.

В научных исследованиях, посвященных вопросам взаимосвязей педагогических технологий с потребностями и возможностями адаптации личности к социально-профессиональному пространству XXI века, сделан вывод, что все информационные и инновационные технологии образования на переходном периоде с XX века в XXI век могут быть представлены, согласно критериям технико-методического обеспечения, как минимум, шестью этапами [205]:

- использование традиционных образовательных средств: классная доска, мел, лабораторные приспособления (50-е годы и ранее);
- использование технических образовательных средств – кинопроекторы, магнитофоны, слайды, в дополнение к уже имеющимся традиционным образовательным средствам (60-е годы);
- использование программных средств контроля знаний, когда проверяется общая сумма понимания и усвоения (70-е годы);

- использование компьютеров и автоматизированных образовательных систем, осуществление методов «информационного» обучения и одновременного контроля (80-е годы);

- использование интеллектуальных педагогических программных средств преподавания и контроля, которые дают возможность формировать индивидуальный дидактический имидж обучаемого (90-е годы);

- использование инновационных технологий, базирующихся на всем информационном поле и применяющих все многообразие информационно-технических средств (конец 90-ых - начало XXI века.);

- использование электронных, цифровых, роботизированных, дистанционных технологий и средств на всех стадиях и ступенях образовательной деятельности (XXI век – настоящее время).

В условиях, когда традиционная парадигма образования XX века базировалась на максимальной унификации и универсализации (в масштабе страны) образовательных форм и методов на базе обоснованных и отработанных дидактик, то инновационные (авторские) элементы были скорее исключением из сложившихся правил, конструирование незначительного числа образовательных программ осуществлялось в недрах научно- исследовательских институтов, планово, для всей страны как единая государственная программа, как единый социальный заказ [121]. В этих экономико-социальных условиях технологии и системы конструирования, обеспечивающие решение государственных образовательных программ, несомненно, существовали и использовались. К разработке государственных образовательных программ привлекались ведущие ученые и практики, педагоги страны, осуществлялись соответствующие исследования и т.д. В силу централизации и относительно небольшой номенклатуры таких работ методы и технологии конструирования были уникальными и не применялись в каждодневном труде педагогов.

Появление новой социальной реальности в XXI веке привели к потребности людей в личностно-ориентированных образовательных технологиях, по-

новому определяющих необходимость изучения и разработки систем их конструирования.

Среди факторов, обосновывающих необходимость создания инновационных технологий образования, вообще, и профессионального, в частности, отметим: множество потенциальных обучаемых, каждый из которых является личностью с комплексом уникальных, субъективных свойств; непрерывно возрастающую номенклатуру специальностей, необходимых обществу; множество современных (созвучных научно техническому прогрессу) вариантов применения технических средств обучения; динамичность внешней среды и существенно сократившийся масштаб времени передачи и усвоения знаний; региональные условия социально-экономической деятельности (социальный заказ) и др.

Идея воспроизводимости учебных процедур, распространенная на весь учебный процесс существенно изменяет роль преподавателя в условиях конструирования и реализации инновационных образовательных технологий. Результаты обучения становятся зависимыми не только от мастерства преподавателя, но и от качества учебных материалов, а роль преподавателя в таких технологиях заключается в организации занятий и консультировании с обучаемыми при их работе с ранее разработанными (необязательно им самим) учебными материалами.

Структуру технологически правильного обучения (рисунок 7) можно назвать в процессах инновационного проектирования дидактическим проектом.

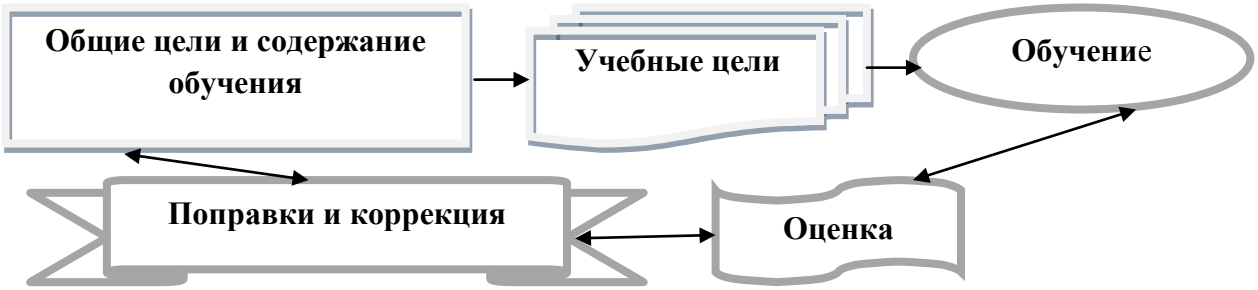


Рисунок 7. Структура технологически правильной организации обучения (дидактический проект)

Педагог рассматривается как исполнитель дидактического проекта, взаимоувязывающий учебные цели с общими целями и содержанием обучения личности. Анализ содержания и результатов его деятельности становится основой внесения поправок и коррекции ошибок в разработанные ранее и эксплуатируемые образовательные модели (рис. 7).

Обучающий цикл, представленный общими целями обучаемого и педагога, и содержание обучения – это структура, которая представляет собой циклический алгоритм действий педагога, многократное повторение которого применительно к новым разделам содержания (с соответствующими вариациями целей, конкретных способов контроля и процедур обучения) исчерпывает развертывание образовательного процесса.

Технологический блок, представленный учебными целями и непосредственно процессом обучения, отражает профессиональный аспект деятельности обучаемого и адекватное ему содержание подготовки преподавателя. Технологический блок разрабатывается в трех стадиях: эмпирической, теоретической и практической и обеспечивает внедрение разработанного учебно-программного материала в практику обучения. В процессе разработки технологического блока вся структура образовательной деятельности наполняется конкретными педагогическими технологиями и объединяется в педагогическую систему как «целого педагогических методов и средств». В результате инновационная образовательная технология приобретает устойчивую, завершенную педагогическую форму в единстве и многообразии ее компонентов. В современной педагогической практике насчитывается свыше тысячи форм организации педагогического процесса, которые по степени сложности делятся на:

- *простые,* построенные на минимальном количестве методов и средств. Они посвящены, как правило, одной теме (содержанию) или решению одной задачи. При творческом подходе к конструированию таких сложных технологий, как инновационные образовательные технологии XXI века, простые педагогические формы мало приемлемы.

- *составные,* представляющие, как правило, развитые простые методы, либо их разнообразное сочетание. Это формы, которые используются при реализации любой инновационной образовательной технологии. Однако и они нам кажутся только частью целостного педагогического процесса, позволяющего реализовать потребности личности с учетом задач общества и возможностей педагогического пространства.

- *комплексные*, целенаправленно создаваемые на базе простых и составных форм, то есть речь идет о своеобразной подборке (комплексе). Такие комплексные организационные формы наиболее приемлемы и должны быть рекомендованы как основополагающие в инновационных образовательных технологиях XXI века [147].

В образовательной деятельности, где доминирует инновационное обучение, основными функциями, обеспечивающими качество подготовки, являются:

1. Сознательный анализ образовательной 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 компетенции и профессию.

2. Проблематизация и конфликтизация действительности – обоснованное видение в ней не воспринимаемых непосредственно коллизий, несоответствий, и 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 обу-

чаемый приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания.

3. Критическое отношение к нормативам. Нормативы и стандарты дают базовую составляющую 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 образовании, вообще, и профессиональном, в особенности, 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 разработанные, подобранные, реализованные инновации 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 совместного субъекта 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.

В структуре технологически правильной организации обучения как дидактическом проекте огромное значение имеет направление оценки всех видов деятельности. Это и оценка выбранных целей (общих и учебных), структура инновационных технологий обучения, правильный подход и обоснованный выбор содержания, оценка включенности обучаемого в образовательную деятельность, а также оценка результатов в виде контроля знаний, умений, навыков, обретения опыта деятельности, а также уровня обретения компетенций.

Также для дидактического проекта, обеспечивающего технологически правильную организацию процесса обучения, необходимо постоянное реагирование на малейшие изменения в ходе деятельности, мотивации обучаемых, потребностях социума, возможностях образовательной среды, инновационных изменениях, доступных педагогу и обучаемому и др. Такие изменения приводят к обязательным поправкам и коррекции инновационных образовательных технологий.

Проектирование инновационных образовательных технологий в педагогике XXI века, требует создания неких систем проектирования, каждый элемент которых выполняет заданный объем определенных функций:

- мотивационно-стимулирующих, которые предполагают создание, развитие и реализацию стимулов, вызывающих формирование потребностей и мотивов деятельности, с одной стороны, и учет личных качеств и возможностей, с другой стороны;
- свободного саморегулирования, направленного на постановку целей самостоятельной ориентации личности в образовательном пространстве, на выбор личностно-ориентированного профиля профессиональной деятельности, на погружение его в необходимую образовательную область и соответствующую деятельность самореализации;
- пропедевтико-реабилитационных, связанных с предварительным изучением психофизиологических качеств личности. С одной стороны, это выявление ее способностей и возможностей на предварительном, подготовительном этапе профессионального образования и самообразования с применением адаптивных технологий. С другой стороны, поддержание уверенности обучаемых в своих силах, снятие психологических комплексов, формирование положительных установок и ориентиров на всем протяжении обучения, во всех его звеньях, этапах, уровнях;
- коррекционно-компенсаторных, для которых характерно четкое и взаимосвязанное решение задач, диктуемых индивидуально-личностными особенностями обучаемых. Это, как правило, коррекция поведения, устранение отдельных пробелов в знаниях, умениях, навыках предшествующего обучения, устранение психологической и организационной несовместимости личности обучаемого с педагогами, другими обучаемыми, группами сотоварищей по обучению, формирование положительных установок и ориентиров и т.п.;
- технолого-методических, регулирующих межличностные взаимоотношения «обучаемый – педагог» на основе учебного диалога, направленного на совместное конструирование программы учебной деятельности. При этом

обязательно учитывается индивидуальная избирательность обучаемого к содержанию, виду, форме и структуре учебного материала. В основе технологии, методического и дидактического обеспечения учебной деятельности обучаемых лежит мотивация, воспитание стремления использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением [148].

Центром направленности таких систем проектирования, в том числе и при их реализации в конкретной образовательной деятельности, является субъектный опыт участников образовательного процесса. Поэтому методическую основу системы проектирования составляет индивидуализация и дифференциация учебного процесса. Исходным требованием реализации любой предметной методики в рамках рассматриваемой системы является раскрытие индивидуальных особенностей и возможностей субъектов обучения.

Для наглядности отличий нам показалось важным представить сравнительный анализ основных элементов для традиционных образовательных технологий, пришедших к нам из XX века и инновационных образовательных технологий XXI века. Сравнительные данные, согласно исследованиям АГГПУ им. В.М. Шукшина, представлены в таблице 2.

Сравнительная оценка дополнительных элементов педагогической технологии в традиционном образовании и образовании по инновационным технологиям XXI века дает основание говорить о том, что субъективные составляющие существенных элементов взаимодействий «педагог-обучаемый» в инновационных технологиях можно «смягчить» или устранить вовсе. Воспитательная функция образовательного процесса при достаточном уровне мастерства педагога определяется всей структурой образовательной деятельности.

Таблица 2

Сравнительная оценка основных элементов
педагогической технологии в деятельности педагога
для традиционных образовательных технологий XX века
и инновационных образовательных технологий XXI века

Элементы педагогической технологии	**Общая технология традиционного педагогического процесса**	**Инновационная образовательная технология XXI века**
1	**2**	**3**
В соответствии с главным назначением педагогического воздействия *педагогическое общение выполняет три функции: «открытие»* обучаемого на общение, *«соучастие»* обучаемому в педагогическом процессе, *«возвышение»* обучаемого в педагогическом общении (мотивации обучаемого важнее мотиваций педагога). Эффективны данные функции лишь при положительном подкреплении со стороны обучаемого.		
Педагогическое общение и его функции	Педагог – доминирующее звено. Фактически он выполняет все функции как руководитель и соисполнитель действий обучаемого	Обучаемый как личность – доминирующее звено
	Обучаемый находится в зависимом, подчиненном положении	Педагог является организующим, регулирующим, направляющим и контролирующим звеном процесса. Субъективность обучаемого учитывается им самим при выборе траектории и основных составляющих педагогического процесса
Педагогическая оценка складывается, как минимум, из трех основных составляющих: внесение образа, стимулирование деятельности, коррекция отклонений		
Педагогическая оценка	Оценочная реакция учителя. Субъективная оценка любых продуктов учебной деятельности обучаемого	Сертифицирующая оценка, формализованная и инструментально подкрепленная. Степень и уровень сертификации определяет сам обучаемый.
Педагогические требования - это предъявление к обучаемому определенных норм путем привлечения к деятельности, включения в деятельность, приучение к деятельности. Педагогические требования могут быть вербальные и невербальные, непосредственные и опосредованные		
Педагогические требования	Непосредственные и опосредованные - преимущественно вербальные формы. Субъект – субъектные требования. Самая четкая инструкция может быть трансформирована педагогом (см. стиль индивидуальной педагогической деятельности).	Инструктивные требования, соответствующие потребностям обучаемого в уровне сертификации (начальное, среднее или высшее профессиональное; диплом или сертификат и т.д.). Методически обоснованные, заранее выданные обучаемому методические материалы, которые учитывают психологические и возрастные особенности групп обучаемых.

<table>
<tr><td colspan="3">Информационное речевое и демонстрационное воздействие используется в педагогической технологии при внесении знаний, демонстрации знаний и отношений, вовлечении обучаемого в деятельность в сочетании «тезис – аргумент – демонстрация»</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Информативно-речевое и демонстрационное воздействие</td><td>Преимущественно субъект – субъектное воздействие</td><td>Преимущественно субъект – объект – субъектные воздействия</td></tr>
<tr><td>Прямые контактные формы обучения. Результативность такого воздействия зависит от педагогического мастерства, стиля педагогический деятельности и личностных особенностей педагога</td><td>Между педагогом и обучаемым – объект, материальный носитель информации (книга, методическое пособие, аудио, видео, компьютерные средства). Воздействие зависит от качества подготовленных учебно-демонстрационных продуктов. Результативность такого воздействия зависит не только от педагогического мастерства, стиля педагогической деятельности и личностных особенностей педагога, но и от гармоничности контактов педагог – обучаемый</td></tr>
<tr><td colspan="3">Жизнь человека - это переход от одного конфликта к другому. Конфликт – это и разрушение, и созидание. Не избегать, а создавать конфликт требует логика человеческого развития. Исходя из этого, в педагогическом мастерстве важно умение использовать прием педагогического разрешения и создания конфликта. Этот прием используется для снятия психологического напряжения, обозначения позиций педагога и обучаемого, постановки перед выбором педагога и обучаемого, принятия компромиссного варианта при стимулировании свободного выбора обучаемого и др.</td></tr>
<tr><td>Педагогическое разрешение и создание конфликта</td><td>Есть почва для создания и развития прямого конфликта педагог - обучаемый. Разрешение требует, как правило, управленческого воздействия. Избежать конфликта или использовать его во благо педагогического процесса может лишь педагог, в совершенстве владеющий педагогическим мастерством</td><td>Практически отсутствует почва для субъект-субъектных конфликтных отношений. Возможен конфликт личность – избранная технология (траектория) обучения. Преодоление такой ситуации возможно путем введения строго регламентируемых контактных часов с педагогом, дающим установки на освоение обучаемым данной предметной области</td></tr>
</table>

Составляющими педагогического мастерства, как следует из анализа современной педагогической литературы [108], являются: специальные знания, навыки и привычки педагога; сила в знании и интуиция; научный авторитет; свой, присущий только ему, индивидуальный педагогический стиль; мудрость и творческая дерзость; способности к научному анализу и фантазии; владение педагогической техникой; знание основ педагогических технологий и умение их разрабатывать и использовать.

Проведем сравнение дополнительных элементов педагогической технологии (таблица 3), используемых нами в практической деятельности.

Таблица 3

Сравнительная оценка дополнительных элементов
педагогической технологии в деятельности педагога
для традиционных образовательных технологий XX века
и инновационных образовательных технологий XXI века

Элементы педагогической технологии	**Общая технология традиционного педагогического процесса**	**Инновационная образовательная технология XXI века**
1	**2**	**3**
Психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности. Климат в группе складывается из совокупности социально-психологических отношений ее участников, их социальных ролей, симпатий и антипатий, ценностных ориентаций, умения сопрягать личные интересы с интересами других		
Создание психологического климата	На создание психологического климата оказывает существенное влияние не столько педагогическое мастерство, сколько психологические свойства личности педагога	Психологический климат создается в атмосфере свободного для выбора обучаемого образовательного пространства. Он в значительной мере зависит от выбора обучаемого
	Субъективность в формировании личностных отношений преподаватель – обучаемый может стать гарантом положительных составляющих психологического климата и тормозом в его формировании	Общей характеристикой психологического климата в данном случае является атмосфера сопричастности всех участников образовательного процесса к единому образовательному пространству, не ограниченному рамками учебных аудиторий и стенами конкретных учебных заведений
Деятельность – это активная форма взаимодействия субъекта и окружающей его среды. Как правило, субъекту приходится сталкиваться с различными формами *групповой деятельности*. Составными элементами деятельности являются: постановка цели деятельности, направленной на достижение определенного результата; обозначение мотива как выявление смысла производимой деятельности; отбор средств, с помощью которых совершается деятельность; операционные действия, непосредственно приводящие к реализации замысла; получение результата и его оценка. Для педагога важно не только обеспечить активную групповую деятельность в педагогическом процессе всех обучаемых, но и научить их самих организовывать и реализовать собственную деятельность (образовательную, профессиональную и др.). Итогом деятельности являются два результата - предметный и отношенческий. Предметный результат достигается в процессе выполнения операционных действий и сопровождается, как правило, изменением объекта (решенная задача, выполненное задание, изготовленный материальный продукт и др.). Отношенческий результат есть результат воспитательный		

Групповая деятельность	Доминирует отношенческий результат. Предметный оценивается с учетом отношенческого результата и зависит от мотивации педагога	Групповая деятельность является основой формирования самообразовательной деятельности личности. Доминирует предметный результат. Отношенческий формируется как следствие причастности к открытому образовательному пространству и зависит от мотивации обучаемого
Одним из факторов развития личности становится получаемый результат, переживаемый субъектом как *ситуация успеха и неуспеха*. В мастерстве педагога использование ситуации успеха и неуспеха имеет огромное значение.		
Создание ситуации успеха и неуспеха	Неудача и успех используются как прямое психологическое воздействие. Создание ситуации успеха и неуспеха сопряжено со значительными эмоциональными переживаниями обучаемого и зависит от психологических особенностей личности педагога, его педагогического опыта и мастерства	Успех – это, как правило, результат обезличенной оценки учебных продуктов обучаемых (письменных работ, тестов и др.), он не имеет прямой психологической направленности. Неуспех является результатом недостатков личной деятельности обучаемого и огрехов в организации учебного процесса. От педагога ситуация успеха и неуспеха зависит в незначительной мере. Педагогу рекомендуется учитывать восприятие успеха и неудачи личностью и использовать их для формирования мотиваций на достижение обучаемым избранной образовательной цели
Педагогическая реакция на поступок интегрирует в себе весь комплекс воспитательного воздействия на обучаемого. *Поступок* – это в педагогической практике совершаемые субъектом всякого рода действия, имеющие моральную оценку		
Педагогическая реакция на поступок	Педагог реагирует на поступок (любые действия, в том числе и учебные), ориентируясь на нормы. Он реагирует не только на прямые действия, но и на отношения, поведение, внешние проявления	Технологией регламентирована реакция лишь на прямые действия. Между педагогом и обучаемым, как правило, стоит материальный объект (один из обязательных элементов большинства личностно-ориентированных технологий). Практически отсутствует интерпретация и оценка действия педагогом. Оценка действия является результатом соответствия / несоответствия профессиональным требованиям
Этическая защита предполагает знание норм и правил защиты себя и своего достоинства. Педагог сам должен владеть приемами этической защиты и прививать их обучаемым. Это очень актуальная проблема в настоящее время, учитывая шаткость и зыбкость действующих в обществе моральных норм		

Этическая защита	В современном традиционном образовании при доминировании субъект-субъектных отношений и контактных форм педагогического процесса приемы этической защиты целиком и полностью зависят от педагогического мастерства обучающего	Материальный объект является неким посредником в субъект-субъектных отношениях, вследствие чего прямые контакты педагог-обучаемый делаются более «теплыми». В педагогическом процессе, ориентированном на личность обучаемого, формирование приемов этической защиты становится значимым не только для педагога, но и для обучаемого

Образование XXI века – это в первую очередь формирование человека не только в социально-организованных, специальных учебных заведениях, но и всей жизнью человека, всей окружающей средой, каждодневной и непрерывной деятельность. В условиях исследования особенностей педагогики XXI века уместно обратить внимание на два существенных обстоятельства. Во-первых, переходя от представления образования как трансляции знаний в специальных образовательных учреждениях («знаниевого» и «компетентностного» подхода») к более широкому «глобально-эволюционному» видению феномена образования, важно все же сконцентрировать внимание на том общем, что им присуще – движению и восприятию информации индивидом. В любом случае именно информационный аспект оказывается наиболее существенным и для «компетентностно-знаниевого» и для «глобально-эволюционного» видения образования. Формирование человека в процессе образования в обоих подходах может моделироваться процессом движения и накопления информации, т.е. мыслится как своего рода эволюционный информационный процесс, о котором уже выше шла речь. Это дает нам направление, уже рассматриваемое нами в первой и второй главе о разумном сочетании традиций и инноваций.

Во-вторых, это процесс, носящий принципиально социоприродный характер, хотя обычно его представляют в качестве чисто социального процесса, особенно, если речь идет об образовании как трансляции (устаревшего) знания. Переход от «трансляционно-знаниевого» к «информационно-эволюционному» видению обсуждаемого феномена позволяет представить образование в широком смысле как социоприродный процесс движения информации от общества и

природы к человеку. В результате этого социоприродного процесса освоения информации человек увеличивает свое информационно-интеллектуальное содержание, он прогрессивно развивается и вместе с тем обретает способность самосохраняться в качестве самостоятельного и активного элемента общества и природы.

Таким образом, подходов к ответу на вопросы «Как учить?» и «Чему учить?» очень много. Мы предложили несколько направлений, которые апробированы нами и, вероятно, могут быть полезны академической общественности как в теоретической, так и в практической деятельности в условиях смены парадигм и инновационной направленности педагогики XXI века.

1.3. Дидактические проблемы инновационного обучения и пути их преодоления

Общими приоритетными векторами развития различных национальных образовательных систем являются:

- повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного устойчивого развития общества и каждого его гражданина;

- обеспечение личностного развития человека в соответствии с его индивидуальными потребностями на основе обучения в течение жизни;

- модернизация образования путем внедрения современных информационно-коммуникационных технологий.

На эти базовые основополагающие направления указывают нам национальные проекты, их региональное осмысление, а также планы, программы различных направлений развития образования, федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональные стандарты различных видов деятельности.

Как отмечает И.А. Колесникова, благодаря информационно-коммуникационным технологиям, каждый человек потенциально способен

формировать вокруг себя пространство, необходимое в плане самообразования. Это указывает на то, что принципиальным становится обеспечение не просто свободного доступа к обучающим ресурсам, но качества информационной среды плюс готовность личности к позиции грамотного потребителя открытого образовательного контента. Также автор обращает внимание на то, что качество сетевых ресурсов, выполняющих функцию такого контента, нуждается в научно-педагогическом анализе и оценке [75].

В современных педагогических и психологических исследованиях очень часто внимание акцентируется в основном на преимуществах инновационных образовательных технологий, которые, по мнению некоторых ученых, могут заменить не только большинство традиционных средств обучения, но и преподавателя [204].

Недостатки таких технологий и особенно дидактические проблемы инновационного обучения и пути их преодоления практически умалчиваются и даже позиционируются как незначительные, одиночные, принадлежащие конкретным электронным, цифровым формам, методам, средствам, а не данному классу образовательного контента или особенностям организации конкретных видов деятельности [1]. Несмотря на достаточно большое количество публикаций по данной проблематике, она сохраняет свою актуальность. По нашему мнению, не хватает разработанной системы оценки риска их негативных воздействий инновационного обучения.

Для снижения возможных негативных воздействий на процесс обучения необходим тщательный анализ не только преимуществ, но и недостатков дидактических средств инновационного обучения, а также постоянный поиск путей их преодоления.

Есть различные подходы к решению данной проблемы. Один из путей – это ***выделение наиболее часто встречающихся проблем инновационного процесса*** в образовании, в том числе следующих:

1. Проблемы сопротивления системы образования. Система образования складывалась столетиями, поэтому до 80% от общего числа педагогов не хотят

изменений или не готовы к ним. В ученых кругах считается, что «возникновение и принятие инноваций может быть нерезультативным из-за недостаточной готовности педагогического коллектива работать по-новому» [10, с. 23]. Основной причиной является то, что во многих образовательных организациях отсутствует:

- достаточно развитая инновационная среда (удаленные регионы, сельская местность, крайний север и др.)
- определенная психологическая обстановка, которая должна быть подкреплена комплексом организационных и методических мер, облегчающих внедрение инноваций в образовательный процесс;
- преподаватели методически не подготовлены и слабо информированы о педагогических нововведениях и др.

2. Проблема распространения инновационных педагогических технологий. Даже когда преподаватель разрабатывает, исследует, апробирует и пропагандирует определенные инновации, он сам и его коллеги воспринимают инновации как единичный опыт. Информация о внедряемых отдельными педагогами инновациях не всегда доходит до вышестоящих институтов. Она не всегда изучается и недостаточно хорошо обобщается.

3. Проблема внедрения инноваций. Одна из причин данной проблемы – недостаточная профессиональная экспертиза инновации. Какое-либо нововведение слишком торопятся реализовать, а затем уже при массовом внедрении оно показывает низкий уровень эффективности. Другая причина, по которой успешные в методологическом смысле инновации внедряются с трудом, – это неподготовленность образовательных организаций в техническом и организационном аспектах. В результате того, что инновацию либо торопят, либо откладывают и забывают, она в конечном итоге отменяется приказом или распоряжением.

4. Проблема стандартизации образования. Большинство образовательных организаций являются государственными, поэтому они обязаны обеспечить необходимый минимум уровня обучения у всех обучающихся. Негосударствен-

ные образовательные организации, имеющие государственную аккредитацию и выдающие документы государственного образца, не могут позволить себе ни малейшего отклонения от государственных образовательных стандартов, регулируемых на федеральном уровне. Существуют утвержденные учебные планы и основные образовательные программы, а также методы и формы работы, которые требуют от образовательных организаций готовить обучаемых в соответствии со строго заданным перечнем компетенций со знаниями, умениями, навыками, опытом деятельности примерно одного уровня.

5. Проблема недостаточной персонификации образовательной деятельности. Образование должно гарантировать формирование молодого специалиста в определенной сфере, даже если его способности к обучению не очень высоки. С другой стороны, уменьшается активность и индивидуализация мышления обучаемого и педагога, снижается мотивация и интерес к обучению у той части обучающихся, которая имеет большие способности к познанию, повышенный интерес к самообразованию и саморазвитию, нацеленному на творческую деятельность, а это может стать существенной проблемой для будущего страны [146]. И.В. Роберт считает: «Инновационные процессы, происходящие в современном образовании, по своей сути носят проблемный характер» [164, с. 70]. Все упомянутые проблемы, несомненно, имеют тесную взаимосвязь между собой, требуют постоянного мониторинга и «могут разрешаться в результате организации широкого коммуникативного процесса, на основании построения конвенциональных коммуникативных стратегий и тактик в обществе на уровне структур, институтов, отдельных групп ученых и практиков образования» [114, с. 25].

Мы понимаем, что данные проблемы должны решаться с одинаковым вниманием во всех областях: в воспитании, в обучении, в организации и управлении, в подготовке и переподготовке кадров [138]. Тем не менее, внедрение инноваций строится как ответ на определенный социальный запрос, поэтому оно очень часто становиться директивным.

Практически для всех уровней образования (школа – колледж – вуз – дополнительное образование) проводятся конкурсы инновационных проектов образования, которые помогают разрабатывать инновации и стимулировать интерес как педагогов, так и обучаемых. Однако очень важно не только обогащать сферу управления знанием нововведениями, но и разрешать уже существующие в ней проблемы и противоречия [118].

В следующую группу дидактических проблем инновационного обучения, требующих разрешения, ставятся проблемы обеспечения продуктивности.

Термин «продуктивность» от английского *productivity* – это способность человека, в нашем случае участника образовательной деятельности (педагога и обучаемого), создавать за определенный промежуток времени некое количество чего-либо или совершать определенное количество действий. Продуктивность измеряется численно – количеством, или может присутствовать эмоциональная оценка, типа: «малая» или «огромная» [112]. Самое важное и ценное для каждого человека, особенно в сфере развития и саморазвития, обучения и самообучения – это способность быть продуктивным. Продуктивность в сфере образования – это не врожденное свойство, а приобретаемое, то есть продуктивность – это навык, который нельзя включить или выключить. Нельзя сесть за стол и сразу стать суперпродуктивным. Как и любой навык, продуктивность можно развивать и, соответственно, повышать. Если человек обладает этим навыком, то он продуктивен в любом деле, это качество проявляется во всем [67].

Многие педагоги, отвергая инновационные изменения в образовательной деятельности, ссылаются на то, что образование – это труд, а труд не бывает непродуктивным. К сожалению, практика не подтверждает такие умозаключения, потому что трудиться продуктивно – это значит плодотворно, с высокой производительностью и хорошими результатами. Только продуктивный труд позволяет человеку реализовать свои идеи и добиться успехов [11].

В АГГПУ им. В.М. Шукшина планомерно проводятся педагогические исследования, направленные на изучение процессов влияния различных факторов на продуктивность образовательной деятельности. Была исследована иерархия

факторов продуктивности инновационных технологий профессионального образования с помощью адаптированной методики анализа иерархии предпочтений (МАИ) [168, 169, 235]. Были выявлены сорок два наиболее значимых фактора с применением метода экспертных оценок. Пример такого анализа приведен в таблице 4 с перечнем факторов по возрастанию в традиционных технологиях XX века. В таблице показаны автоформализованные ранги первых сорока двух наиболее влиятельных факторов в порядке их веса как в традиционных, так и в инновационных технологиях профессионального образования [155].

В автоформализации знаний о влиянии факторов продуктивности на образовательный процесс и исследовании по вкладу в продуктивность каждого из факторов приняли участие преподаватели трех вузов (АГГПУ им. В.М. Шукшина, Бийский технологический институт АлтГТУ им. И.И. Ползунова, Бийский филиал АлтГУ), трех колледжей (Бийский педагогический колледж, Алтайский механико-технологический техникум молочной промышленности, Бийский государственный колледж), двух школ (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40 имени Вячеслава Токарева» (г. Бийск), МБОУ «Алтайская средняя общеобразовательная школа №5» (с. Алтайское), одной гимназии (МБОУ «Гимназия №1» (г. Бийск)). Было задействовано респондентов различной квалификации и опыта – всего около ста человек.

Полученные результаты достоверно отражают степень влияния каждого фактора на продуктивность обучения и показывают, насколько обманчиво наше представление о влиянии факторов на продуктивность. Только по фактору, объединившему мотивацию учения, интереса к учебному труду, познавательной деятельности и предмету изучения, ранги совпали. Влияние этого фактора на первом месте как в традиционных, так и в инновационных технологиях.

Таблица 4

Сравнение влияния факторов обучения на продуктивность дидактического процесса традиционных технологий XX века и инновационных образовательных технологий XXI века

№ п/п	Факторы	Влияние фактора на продуктивность обучения		Место факторов по степени влияния	
		Традиционные технологии XX века	Инновационные технологии XXI века	Традиционные технологии XX века	Инновационные технологии XXI века
1	2	3	4	5	6
1	Мотивация учения. Интерес к учебному труду, познавательной деятельности, предмету	0,92	0,98	1	1
2	Отношение к обучению	0.91	0,83	2	11
3	Потребность учиться	0.90	0.86	3	8
4	Умение учиться	0.89	0.85	4	9
5	Работоспособность обучаемых	0.88	0.84	5	10
6	Объем учебной деятельности, тренированность	0.87	0.80	6	12
7	Регулярность обучения, систематичность выполнения учебных заданий	0.86	0.57	7	28
8	Активность и настойчивость в учении	0.85	0.69	8	18
9	Стимулирование обучения	0.84	0.68	9	19
10	Управление обучением	0.82	0.65	10	20
11	Внимательность, дисциплинированность, усидчивость	0.80	0.56	11	29
12	Применение знаний на практике	0.79	0.89	12	6
13	Способности к изучению конкретных знаний	0.77	0.77	13	13
14	Общие способности	0.76	0.75	14	14
15	Потенциальные возможности	0.75	0.90	15	5
16	Сложность учебного материала	0.74	0.55	16	30
17	Методы обучения	0.72	0.63	17	22
18	Мышление при усвоении конкретных знаний	0.71	0.73	18	15
19	Особенности психической деятельности	0.70	0.72	19	16
20	Вид и характер учебной деятельности	0.68	0.62	20	23

21	Уровень учебной подготовки	0.62	0.48	21	36
22	Уровень общей подготовки (эрудиции)	0.60	0.49	22	35
23	Время восприятия (сообщения) знаний	0.57	0.47	23	37
24	Время закрепления знаний	0.52	0.43	24	39
25	Периодичность контроля и проверки знаний, умений	0.51	0.46	25	38
26	Объем и характер самообучения	0.50	0.70	26	17
27	Количество учебного материала	0.49	0.61	27	24
28	Содержание учебного материала	0.48	0.60	28	25
29	Форма изложения знаний	0.46	0.64	29	21
30	Тип и структура учебного знания	0.45	0.59	30	26
31	Структура учебного материала	0.44	0.58	31	27
32	Психологические условия обучения	0.43	0.52	32	33
33	Средства обучения	0.42	0.54	33	31
34	Работоспособность, потенциальные возможности педагога	0.41	0.50	34	34
35	Возраст обучаемых	0.40	0.30	35	42
36	Экологические условия	0.39	0.35	36	41
37	Санитарно-гигиенические условия	0.38	0.40	37	40
38	Потребность в достижениях	0.37	0.87	38	7
39	Установка на продуктивность	0.36	0.96	39	2
40	Стиль отношений	0.35	0.92	40	4
41	Педагогическая позиция	0.34	0.53	41	32
42	Взаимообучение	0.33	0.94	42	3

Все остальные факторы расходятся и указывают, что сами педагоги оценивают продуктивность традиционных технологий преимущественно под влиянием: отношения к обучению, потребности учиться, умения учиться и работоспособности обучаемых. Все эти факторы не способствуют творчеству, саморазвитию и самообучению, индивидуализации, но они действительно имеют наибольшее влияние на продуктивность образовательной деятельности.

В инновационных технологиях XXI века на втором месте по влиянию на продуктивность стоит именно установка на продуктивность как обучаемого, так и педагога. На третьем месте обозначено взаимообучение как постоянный обмен информационных потоков от педагога к обучаемому, от обучаемого к обучаемому и от обучаемого к педагогу. Четвертое место занимает стиль отношений по группам «педагог-обучаемый», «обучаемый-другие обучаемые», «обучаемый-внешняя среда» и др. На пятом месте – потенциальные возможности как образовательной среды, так и педагога и самого обучаемого.

Кроме того, в исследовании иерархии влияния факторов на продуктивность образовательной деятельности мы выявили, что чем бы ни занимался субъект образовательной деятельности (и педагог, и обучаемый), его труд можно будет назвать продуктивным, если он: получает удовлетворение от процесса познания, вообще, и процесса обучения, в частности (невозможно продуктивно работать, если работа скучна и неинтересна); качественно делает свою работу по познанию, самопознанию, обучению и самообучению; проявляет инициативу; не смотрит на время и не считает часы, которые затрачивает, что называется, «горит работой».

Исходя из этого, можно заключить, что продуктивность работы не зависит от количества затраченного на нее времени. Считаем, что не правы те педагоги, которые пытаются повысить продуктивность образовательной деятельности, соответственно, качества обучения, путем увеличения продолжительности затрат на выполнение множественных заданий по своей предметной области.

Эффективность дидактических методов, которые привносят в образовательную деятельность инновационные образовательные технологии, зависит от: знаний и навыков в применении инновационных методов; четкости заданных инновационных целей обучения; содержания обучения, формируемого с применением всех возможностей современного информационного пространства и ЭИОС конкретной образовательной организации; материально-технического обеспечения; организации учебного процесса и др. [85].

Следующая группа дидактических проблем инновационного обучения, требующих разрешения, включает проблемы, связанные не только с продуктивностью, но и эффективностью образовательной деятельности. При этом как продуктивность, так и эффективность обучения зависит от: интенсивности обратных связей в системе обучения; обоснованности корректирующих воздействий.

Продуктивность и эффективность обучения зависят от: внутренних стимулов (мотивов) обучения и внешних стимулов. Н.В. Кузьмина выделяет следующие уровни продуктивности [90]:

- I уровень – это минимальный или **репродуктивный**. Педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам. Это уровень и непродуктивный, и не эффективный для образовательной деятельности.
- II уровень – это низкий, называемый **адаптивным.** Педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории. Это уровень малопродуктивный и практически не эффективный.
- III уровень – это средний, который получил название **локально-моделирующий**. Педагог владеет стратегиями обучения знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса. Это уровень среднепродуктивный и малоэффективный.
- IV уровень – это высокий или **системно-моделирующий знания** обучающихся. Педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков обучаемых по своему предмету, в целом. Данный уровень является продуктивным, но средне эффективным.
- V уровень – это высший уровень, который **системно моделирует деятельность и поведение** обучающихся. Педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности обучаемого, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии. Это высокопродуктивный и высоко эффективный уровень образовательной деятельности.

Проблема связи продуктивности и эффективности в том, что педагоги, как правило, склонны отвергать инновационные процессы в своей деятельности

и имеют только I – III уровни, которые не достаточно продуктивны и малоэффективны. Для преодоления этой проблемы нужны меры по переподготовке педагогов и включенности их в постоянную инновационную деятельность и практику реализации инновационных технологий.

Следующая группа дидактических проблем инновационного обучения, требующих разрешения, состоит из проблем, связанных с недостатками электронного образовательного контента.

В.Н. Агеев, Ю.Г. Древс отмечают следующие недостатки работы с электронными источниками образовательной информации:

- образовательный диалог идет через дисплей в статической рабочей позе, в условиях дефицита времени;
- требуется повышенная концентрация внимания и интенсивной умственной деятельности;
- применяется процесс многокритериального анализа больших по объему и различных по структуре материалов;
- организация деятельности на основе зрительной информации;
- используются не всегда корректные средства отображения и алгоритмы обработки массивов данных;
- присутствует необходимость иметь компьютер с соответствующим программным обеспечением и владеть навыками работы на нем;
- всегда есть сложность восприятия больших объемов текстового материала с экрана дисплея;
- периодически выявляется недостаточная интерактивность компьютерных средств обучения;
- добавляются субъективные недостатки, вызванные концептуальными ошибками в проектировании отдельных компьютерных средств обучения [1, с. 127].

Для эффективной реализации электронного образовательного контента и устранения недостатков, которые с ним связаны, предлагается при его проекти-

ровании и реализации учитывать ряд факторов, среди которых выделяются психолого-педагогические, дизайн-эргономические, санитарно-гигиенические и технико-технологические [56]. Использование электронного, цифрового контента, созданного с нарушением дизайн-эргономических и санитарно-гигиенических требований, представляет риск для физического и психического здоровья пользователей. Эргономические требования к электронному образовательному контенту обусловливают необходимость учитывать возрастные и индивидуальные особенности пользователей, различные типы мышления и организации нервной деятельности, закономерности восстановления интеллектуальной и эмоциональной работоспособности [1, 56].

Для снижения нагрузки на зрительные анализаторы при проектировании электронного контента необходимо учитывать физиолого-эргономические требования к визуализации материала (цветовая гамма, пространственное размещение информации на экране, организации буквенно-цифровой символики и знаков на экране монитора, четкость изображения и т. п.). Не менее серьезная опасность кроется в педагогически неоправданном использовании возможностей современных информационных технологий. По словам И.В. Роберт, это более распространенное явление, чем нарушение гигиенических требований [164, с. 67].

Следующая группа дидактических проблем инновационного обучения вытекает из группы рисков, присущих инновационным образовательным технологиям. В общем смысле понятие «риск» предполагает как успешный, так и неуспешный результат и имеет два определения: осознанная возможность опасности; смелый, инициативный поступок, действие в надежде удачи, положительного результата. Однако чаще всего риск, в случае инновационных образовательных технологий, понимается как характеристика ситуации, имеющей неопределенность результата при обязательном наличии неблагоприятных последствий (неуверенность или невозможность получения достоверного знания об успешном результате при определенных ограничениях) [8]. Риск инновационного обучения трактуется как: сочетание вероятности и последствий полу-

ченного образовательного результата; непосредственно предполагаемое событие, произошедшее в ходе реализации инновационного обучения; способность инновационного обучения нанести вред или ущерб; уровень неопределенности в предсказании образовательного результата; вероятность неблагоприятного исхода всего обучения или его промежуточных результатов [187]. В теории рисков исследователи Ф.Х. Найт и Т.Б. Полторацкая описали характерные свойства: неопределенность, негативные последствия, наличие анализа, значимость. Риск существует только тогда, когда сформировано субъективное мнение о ситуации и представлена качественная или количественная оценка возможного негативного события [114, 137].

Вышеуказанное позволяет определить дидактический риск как прогнозируемую характеристику потенциальной ситуации в обучении, которая может возникнуть при внедрении нового дидактического средства (технологии, метода, приема) и иметь негативное влияние на процесс обучения; вероятность неблагоприятного влияния инновационных средств (технологий, методов) на процесс обучения [8]. Отрицательное, неблагоприятное влияние в данном случае трактуется как действие, которое не приводит к положительным сдвигам в обученности студента, развитии его личности или интенсификации учебного процесса. Дидактические риски могут касаться всех компонентов процесса обучения: целевого, содержательного, стимулирующе-мотивационного, операционно-деятельностного, контрольно-регулятивного, оценочно-результативного. Таким образом, они могут быть сопряжены с содержанием обучения, процессами обучения (деятельностью преподавателя) и учебы (деятельностью студента) [187, с. 10].

Риски, связанные с применением и внедрением инновационных технологий в образовательный процесс, опасны тем, что они могут проявляться на любой стадии от проектирования, апробации до реализации в условиях различных образовательных организаций. Поэтому пути их преодоления – это постоянное и планомерное их выявление, коррекция и модификация образовательной деятельности с применением инновационных технологий, совершенствование ди-

дактических форм, методов и средств реализации. Все это требует интеллектуальных и временных затрат, и многие авторские инновационные технологии не становятся универсальными и приемлемыми для системы образования в целом.

Следующая группа дидактических проблем инновационного обучения и поиска путей их преодоления связана с постоянной трансформацией и внедрением в образование федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). ФГОС в педагогике XXI века подразумевают определенную реорганизацию процессов обучения и воспитания, включение в них новых элементов и обязательное внедрение инновационных технологий. Однако на практике реализация нововведений сталкивается с рядом проблем, которые можно сгруппировать по следующим направлениям: изменения в образовательном процессе; недостаточная методическая разработанность инноваций; необходимость переподготовки и мотивации кадров; низкая мотивация учащихся и родителей; отсутствие надлежащего материального и технического оснащения образовательных учреждений; особенности требований к изменению дидактики в XXI веке и проблемы дидактики, возникающие в связи с внедрением инновационных технологий. Каждое из этих направлений имеет свои проблемы и риски в связи с необходимостью соблюдения всех требований ФГОС, изменением запросов социума и государства, сформированными в национальных проектах требованиями к инновационным изменениям, а также запросами социально-профессионального пространства и требованиями рынка труда.

Первая группа трудностей, проблем и рисков связана с изменениями в образовательном процессе, а также возникающими управленческими особенностями внедрения инноваций. На сегодняшний день первоочередная цель образовательного и воспитательного процесса звучит так: «научить учиться». Школьник становится не объектом, а субъектом обучения. В связи с этим меняются и требования к организации педагогического процесса. Наиболее распространенные новшества: информационно-коммуникационные технологии; личностно-ориентированное обучение; проектная и исследовательская деятельность; игровые технологии; электронное обучение и дистанционные образова-

тельные технологии; цифровые технологии; формирование и использование электронной информационной образовательной среды (ЭИОС); проектирование и реализация роботизированных технологий; смешанное обучение; формирующее оценивание и др. Однако оказывается, что внедрить их не так просто по ряду причин. Выделим следующие причины, влияющие на инновационный процесс в образовательном учреждении:

- экономические (недостаточное финансирование, нерациональное распределение финансовых потоков, постоянно возрастающие требования к трансформации и модернизации материальной базы и другие являются тормозом для применения новшеств);
- социальные причины (неэффективная система распространения новшеств, недостаточный отклик социальной среды на реализацию инноваций, отсутствие прямого запроса социума на некоторые образовательные инновации и др.);
- психологические (предубеждение педагогического сообщества как относительно конкретного новшества, так относительно новшеств вообще, опережающее развитие обучаемых и неготовность образовательных организаций ответить на эти запросы внедрением инноваций и др.);
- педагогические (определенные традиции как организационно-педагогической, так и управленческой работы как отдельно взятой образовательной организации, так и образовательной системы в целом, вступающие в противоречия с инновационными методами);
- временные (отставание образовательного пространства при разработке и реализации инновационного обучения, персонификации подхода к образовательным запросам обучаемых и педагогов, ответам на запросы социума и рынка труда и др.).

С.Д. Поляковым разработана модель инновационной деятельности в образовательной организации, которая помогает изменить подход к инновационным изменениям в образовательном процессе [138]. Структуру инновационной

деятельности, которая включает в себя четыре фазы, можно изобразить в виде структурно-логической схемы, представленной на рисунке 8.



Рисунок 8. Структурно-логическая схема модели инновационной деятельности в образовательной организации

Фаза первая может быть названа – поиск новых идей в инновационной деятельности образовательной организации. Она состоит из нескольких этапов, наиболее значимые из которых:

1) выявление инновационных потребностей образовательного учреждения, возможно, с помощью консалтинговой службы;

2) создание информационного фонда в рамках действующей или требующей дополнения ЭИОС образовательной организации;

3) разработка системы стимуляции участия педагогов в инновациях и стимулирование участия педагогов в конференциях, совещаниях, посвященных развитию инновационных процессов в образовании;

4) анализ полученной информации как основа формирования задания на инновационные разработки.

Фаза вторая – формирование (проектирование) инновации – состоит из четырех основных этапов:

1) Анализ и проектирование. Формулирование инновационных идей и возможностей образовательного учреждения, проектирование хода работы.

2) Апробирование инновационных идей с участием так называемой «опережающей группы» педагогов. Подведение итогов апробирования.

3) Принятие решения о масштабном внедрении инноваций, сопровождаемое описанием всех особенностей, рисков и проблем, возникших в ходе реализации и путей их устранения.

4) Выработка программы реализации инновации, составленной с описанием всех ступеней реализации и дополненная методическими рекомендациями для всех участников образовательного процесса.

Фаза третья, которая обеспечивает реализацию инноваций, также состоит из четырех этапов:

1) Для реализации масштабного нововведения необходимо увеличение управленческих ресурсов, либо совершенствование всего процесса образовательной деятельности, путем внедрения цифровых или роботизированных элементов управления.

2) Принятие одним из руководителей дополнительной ответственности, направленной на управление рисками, мгновенное решение проблем, обеспечение быстрого реагирования на всех ступенях реализации.

3) Привлечение к инновационной работе всех работников образовательной организации: преподавателей, управленцев, учебно-вспомогательного персонала, даже не участвующих в эксперименте напрямую.

4) Реализация в полном объеме и в соответствии с наработанным опытом всей программы инноваций во всех видах образовательной деятельности.

Фаза четвертая, которая направлена на закрепление новшества и распространение инновации в большинство сфер педагогической деятельности образовательной организации в целом. На данной фазе новшество касается уже всех слоев педагогического коллектива, включая и тех, кто настроен по отношению к нему отрицательно. Эта фаза также имеет, по меньшей мере, четыре этапа: 1) решение руководителем организационных проблем, связанных с распространением инновации; 2) создание благоприятного психологического климата, способствующего принятию инновации большей частью педагогического коллектива; 3) пик адаптации инновации к системе образовательной организации и наоборот – системы к инновации. Для смягчения этих процессов, для превращения инноваций в оптимальную традицию требуется, с одной стороны, психо-коррекционная работа с педагогами и обучаемыми, с другой стороны, закрепление обновленного образа образовательной организации в сознании коллектива в целом; 4) создание единого субъекта обучения, участвующего в реализации инновации с едиными целями, задачами, направленными на единый социально-значимый результат [138, с. 21].

Рассмотренная модель описывает инновационные процессы преимущественно с позиций руководителей организации, заинтересованных во внедрении новшества, т.е. внедрение «сверху». Но такая модель не является единственно возможной. Существуют и другие взгляды на инновационные процессы как на развиваемые, так и на саморазвивающиеся. В процессе обострения каких-либо проблем образовательного учреждения в коллективе на первый план выступают носители инновационных идей, при благоприятных обстоятельствах они становятся объектом интереса коллег. Энтузиасты начинают апробировать новое в своей работе, выявляется группа учителей-проводников нового, иногда вступающая в конфликт с теми, кто этого нового не приемлет [137, с.15]. В такой ситуации возможны два варианта: победа «авангарда» или

его поражение. При позитивном варианте в общественном мнении побеждает убежденность ценности и своевременности нововведения [88].

Два описанных выше варианта инновационных процессов отнюдь не являются противоречивыми, а могут и дополнять друг друга, но, по-нашему мнению, существует определенная закономерность: чем более стратифицирована структура власти и влияния в организации, тем сложнее внедрить инновационные ноу-хау «снизу». Соответственно, чем выше уровень централизации управления в организации, тем ниже инновационная активность [105, 106].

Недостаточная методическая разработанность инноваций как дидактическая проблема, требующая разрешения, не случайно поставлена на второе место. Эта проблема, как правило, мешает инновационности внедриться в образовательную деятельность уже на начальной стадии выбора той или иной инновации.

Постоянное изменение ФГОС поставило перед образовательными организациями цели и задачи, связанные с ускорением процессов их реализации. Ускоренные процессы реализации требуют еще более быстрых новых методических разработок как для коррекции действующих, устоявшихся традиционных технологий, так и для разработки инновационных технологий. Однако здесь начинает действовать человеческий фактор, когда педагоги не очень настроены на инновационное методическое обеспечение образовательной деятельности. Поэтому в некоторых образовательных организациях инновационные технологии находятся на начальном этапе внедрения, а методическая база разработана на недостаточном уровне. Никто из авторов и разработчиков инновационных педагогических технологий не может гарантировать успешность внедрения своего проекта, то есть проблема внедрения инновации возникает еще на этапе ее разработки. Поэтому у многих преподавателей возникает проблема отсутствия методической литературы, соответствующей ФГОС, и четкого руководства по использованию той или иной технологии. Это приводит и к следующей проблеме – применению устаревших традиционных дидактических технологий.

С.Ю. Трапицын для преодоления данной проблемы выделяет следующие этапы управления инновационным развитием [187], которые мы также считаем достаточно эффективными:

1) осознание важности, необходимости и неизбежности преобразований управленцами и большей частью педагогического коллектива;

2) формирование команды единомышленников, способных организовать инновационную деятельность и быть основными ее создателями и исполнителями;

3) мотивирование сотрудников на инновационную направленность образовательной деятельности и формирование их готовности к инновационной деятельности;

4) четкий, честный, объективный проблемный анализ всех сфер образовательного учреждения, которые требуют инновационных преобразований, построение «проблемного поля»;

5) выработка проектной идеи инновационного развития;

6) определение конкретных управленческих действий по реализации выработанной идеи;

7) подбор и систематизация материального и методического обеспечения инновационной деятельности;

8) мониторинг реализации проектной идеи и коррекция последующих управленческих действий.

Этот поэтапный вариант, как показывает опыт АГГПУ им. В.М. Шукшина, помогает в преодолении проблем, связанных с недостаточной методической разработанностью инноваций.

Следующая проблема во внедрении инноваций вызвана необходимостью переподготовки и мотивации кадров, как педагогических, так и управленческих. Как показал опыт АГГПУ им. В.М. Шукшина как собственный, так и образовательных организаций, для которых ведется подготовка педагогов, эту проблему усугубляет привязанность преподавательского коллектива к классическим методам обучения и оценивания, нежелание применять новшества в

своей педагогической практике. Педагогам с многолетним стажем бывает сложно переключиться на инновационные требования и осваивать инновационные технологии. Многие из педагогов даже в XXI веке не обладают достаточным уровнем компетенций в сфере информационных и компьютерных технологий. В большинстве своем инновации применяют молодые учителя, которые обладают навыками работы с ИКТ, не имеют многолетнего опыта работы по традиционным методикам и в целом более творчески подходят к обучению. Но и здесь могут возникнуть проблемы – нежелание оказаться «белой вороной» и вызвать неодобрение коллег сводит на нет их энтузиазм [112].

Педагогическим сообществом выделяются следующие основные причины, вызывающие сопротивление педагогов внедрению инноваций: *технические, политические и культурологические* [88].

Технические причины связаны с действием так называемых технических условий образовательной организации, которые представляют собой способы соединения ее человеческих и технических ресурсов. К причинам такого рода относятся следующие: отсутствие ресурсов и коммуникаций для осуществления инноваций; внутренняя разобщенность организации; неизвестный результат или страх перед неизвестностью; отсутствие планов, неясность целей; отсутствие лидеров; снижающиеся издержки; отсутствие системы обучения и консультирования.

Политические причины сопротивления изменениям связаны с перераспределением управленческих воздействий при структурных и культурологических изменениях в образовательной организации. Это, как минимум, следующие причины: угроза влиятельным статусам, т.е. возможной потери влияния и авторитета; возможность критики руководителей; изменение содержания процесса принятия решений; изменение форм властного воздействия.

Культурологические причины сопротивления изменениям связаны с изменением ценностных ориентаций и социальных норм, действующих в образовательной организации. Здесь можно выделить следующие причины: влияние прежних ценностей; возврат к традициям; действие нормативного контроля.

Для преодоления сопротивления педагогического коллектива внедрениям инноваций можно предложить следующие методы: информирование и общение; участие и вовлеченность; переговоры и соглашения; манипуляции и кооптации; явное и неявное принуждение.

Успешная реализация стратегии в образовательной организации всегда характеризуется умелым применением целого ряда перечисленных подходов, часто в самых различных сочетаниях. Однако успешное осуществление характеризуется двумя особенностями: грамотно использовать эти подходы с учетом их достоинств и недостатков как в управленческой, так и в педагогической деятельности и реалистично оценивать ситуацию на каждом этапе деятельности [32]. Действенной и апробированной практикой решения данного вопроса является повышение квалификации, переподготовка кадров, обучения их навыками работы с техникой и интернетом, упреждающее обучение всем тонкостям инновационных процессов. Более того, должна происходить переориентация преподавателей на новые теоретические и практические основы, мотивирование к использованию педагогических инноваций в изменчивых условиях современности [80].

Низкая мотивация обучаемых, представителей социума и профессионального сообщества на инновационные изменения в сфере образования – это следующая обозначенная нами проблема. В целом обучаемые в XXI веке открыты новым методам и приемам обучения, однако необходимость самостоятельного целеполагания, поиска информации, использования проектной деятельности, анализа полученных знаний и опыта вызывают затруднения у большей части обучаемых. Обучаемые могут со скепсисом воспринимать нововведения, особенно если предыдущие годы они обучались по классической, традиционной технологии обучения [88]. Отмечается и неподготовленность представителей социума (родителей, работодателей) к новым методам обучения, отсутствие осознания важности и неизбежности перехода к инновационным технологиям. Это объясняется недостаточной информированностью в образовательной сфере и консервативностью взглядов [10].

Основными методами преодоления данной проблемы является широкая пропаганда инновационных образовательных технологий. Демонстрация их преимуществ и индивидуальный и даже персонифицированный подход к взаимодействию с обучаемыми. Отсутствие надлежащего материального и технического оснащения образовательных организаций – это еще одна до настоящего времени существенная проблема, препятствующая успешности инновационных преобразований в образовательных организациях. Одним из факторов, способствующих успешному осуществлению ФГОС, является высокая оснащенность техническим оборудованием. Помимо компьютеров, мультимедийных досок, программ, коммуникационных каналов, желательно наличие службы поддержки, обеспечивающих их исправное функционирование. На данный момент отмечается, что материальная и техническая база многих образовательных организаций не в полном объеме соответствует ФГОС. Огромные темпы инновационных преобразований в области техники и технологий не позволяют образовательной организации оперативно отреагировать, приобрести и внедрить инновационные техники и технологии [11].

Несмотря на существующие препятствия, несмотря на центральное место обучаемого в образовательном процессе в педагогике XXI века, нельзя недооценивать важность личности преподавателя и его собственное желание развиваться. Именно от преподавателя во многом зависит, станет ли обучаемый обладать неутолимой жаждой познания и сможет ли найти свой путь в жизни. Поэтому активные и изобретательные педагоги, занимающиеся творчеством, направляющие свои образовательные и самообразовательные усилия к инновационному изменению процесса своей педагогической деятельности, разумно сочетают традиции и инновации, именно они взращивают талантливые и целеустремленные личности. Такие педагоги нужны и для общего, и для профессионального образования. С какими бы проблемами не сталкивался педагог при попытке перестроить образовательную деятельность, важно помнить, что внедрение инноваций в любой сфере, так или иначе, сталкивается с рядом проблем на стадии апробации. Главное – не останавливаться, ведь благоприятные пере-

мены происходят уже сегодня во многих образовательных организациях и у многих педагогов [75].

Еще одна группа проблем, которую мы обозначили как собственно дидактические проблемы, связана с необходимостью изменения дидактики XXI века под требования инновационных изменений в образовательной деятельности.

Рассматривая в первом параграфе данной главы дидактические особенности структуры и содержания образования в XXI веке и во втором параграфе наше видение на вечные вопросы «Как учить?» и «Чему учить?» в условиях смены парадигм, достаточно подробно были рассмотрены изменения в дидактике XXI века. Задача данной части – рассмотреть, какие проблемы появились в условиях таких конкретных дидактических изменений и обозначить пути преодоления данных проблем.

Основные проблемы, связанные с необходимостью изменения дидактики в педагогике XXI века, были условно разделены на семь ключевых проблем, которые связаны с основными направлениями изменений в дидактике. Эти направления связаны с такими группами проблем, как:

1. определение цели (функции) обучения (для чего учить?);

2. определение педагогических основ содержания образования (чему учить?);

3. исследование сущности, закономерностей и принципов обучения, а также путей повышения его развивающего и воспитательного влияния на обучающихся;

4. изучение закономерностей учебно-познавательной деятельности обучающихся и путей ее активизации в процессе обучения (кого учить?);

5. разработка системы общепедагогических методов обучения и условий их наиболее эффективного применения (как учить? какие средства обучения необходимы?);

6. определение и совершенствование организационных форм учебной работы в образовательных организациях (как организовать обучение?);

7. разработка методов контроля и оценки результатов обучения (как контролировать и оценить результаты обучения?).

Каждое из этих направлений порождает свою группу дидактических проблем, связанных с разработкой и реализацией инновационного обучения. Обозначим эти проблемы по каждому направлению и представим пути их решения, которые найдены в процессе теоретического анализа и обобщения практического педагогического опыта АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Первая группа дидактических проблем связана с определением цели (функции) обучения, обозначенной во всех исследованиях по дидактике как вопрос: для чего учить?

Особенности определения проблем целей и функций в инновационном обучении связаны в первую очередь с особенностями самого инновационного обучения, эту группу проблем можно представить в виде схемы (рисунок 9).

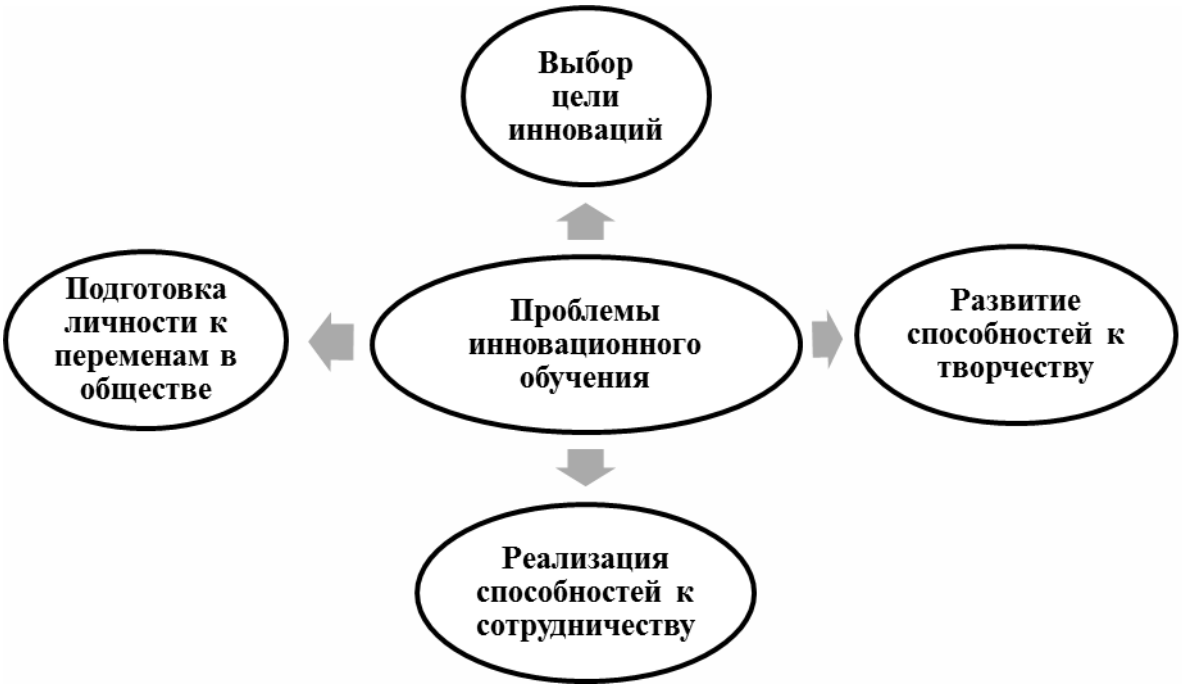


Рисунок 9. Иерархия проблем инновационного обучения

Проблемы, связанные с выбором цели, особенно сильно подрывают доверие к инновационной образовательной деятельности. И педагог, и обучаемый должны четко понимать, для чего и зачем им необходимо заменить традицион-

ное взаимодействие, какой улучшенный результат это даст, как это повлияет на эффективность и продуктивность обучения, что это даст для успешности и педагога и обучаемого как личности. Вывод напрашивается сам собой: инновационная образовательная деятельность возможна и успешна только при наличии общей цели у всех участников образовательной деятельности.

Следующая проблема, которая возникает на всех этапах внедрения инновационных изменений – это ориентирование инноваций на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, социуме, образовательном и социально-профессиональном пространствах. Эта проблема вытекает именно из проблемы определения цели и функций обучения и конкретно требует учить для того, чтобы подготовить личность к возможности самообучения и самосовершенствования под запросы и изменения среды, в которой личность должна иметь максимальные возможности для самореализации.

Решение проблемы в изменении к взгляду на инновации у участников образовательного процесса отношения к: ценностям от учения для общественного производства к учению для самореализации человека в жизни и личной карьере; мотивам от учения как обязанности к учению как удовольствию от достижения значимых результатов; деятельности от исполнения профессионального или образовательного долга к развитию взаимоотношений, приносящих удовлетворение и дающих конкретный результат.

Следующая проблема в данной группе – это обязательное обеспечение готовности как педагога, так и обучаемого, к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству. Только творческий подход к образовательной деятельности способен создать фундамент для успешности внедрения инноваций и разумности сочетания инноваций и традиций.

Не менее важной при определении цели и функции обучения становится проблема готовности преподавателя и обучаемого к способности сотрудничества с другими людьми. Взаимодействие и взаимоотношение, создание единого субъекта обучения – это основа успешности любых образовательных процессов и обязательное условие успешности инновационных изменений.

Вторая значимая группа дидактических проблем инновационного обучения связана с определением педагогических основ содержания образования. Проблема «чему учить?» – это вечная проблема педагогики, но в педагогике XXI века, которая обязана учитывать стремительные изменения всех процессов общественного развития, эта проблема стоит наиболее остро.

Для обозначения проблемы мы сделали наглядно-образное изображение структуры проблемы, которая представлена на рисунке 10.



Рисунок 10. Структура проблем инноваций в области определения педагогических основ содержания образования

Из рисунка наглядно видно, что проблемы обеспечения содержания образования, соответствующего требованиям педагогики XXI века могут быть решены только путем постоянного и непрерывного обновления, достижения качества по всем приоритетным направлениям деятельности и научного обоснования как содержания, так и управления. Структура проблем в определения педагогических основ содержания образования также связана различными составляющими образовательной деятельности, от которых зависит успешность непрерывного инновационного изменения содержания (таблица 5).

Таблица 5

Проблемы инновационных образовательных изменений, влияющих на непрерывное инновационное изменение содержания образования

№ п/п	Проблема	Источники проблемы	Структура проблемы	Описание проблемы
1	подбор инноваций	внутренние	собственность (образовательной организации, авторских коллективов, личная или др.); защита интеллектуальной собственности; стандартизация и методическое оснащение и др.	длительность разработок, возможная нехватка ресурсов, сложность методического и инструментального оснащения, высокий риск провала конечного продукта
		внешние	контрактные, лицензионные, приобретаемые, переданные на апробацию и др.	отсутствие эксклюзивности, необходимость приспособления, возможны управленческие продукты, достаточно большие финансовые затраты
2.	недооценка конкурентных факторов	рынок образовательных услуг	объемы рынка образовательных услуг, ценообразование, основные потребители, темпы роста или спада на потребление услуг, структура предлагаемых услуг и др.	недостаточно четкое представление о рынке образовательных услуг, низкий маркетинговый уровень образовательной организации, низкий уровень конкурентоспособности, сложность выхода на ключевых потребителей
		конкурирование инновационных технологий	достаточно объемный рынок предлагаемых технологий, слабая координированность между отдельными образовательными технологиями, сложность обеспечения (программного, материального, методического), недостаток специалистов	недооценка конкурирующих технологий, слабое развитие экспертных оценок инноваций, недостаточное методическое оснащение, невозможность реализации без предварительной адаптации инновации в конкретной образовательной организации
		риск по издержкам и не явности результата	сложности выбора и вхождения во внедрение	непонимание сложности и многоэтапности процесса внедрения инноваций
3	сложности организации и управления при реали-	недостаточный уровень подготовленности управленцев	сложности в привлечении или подготовке управленцев, отсутствие достаточного финансирования по оплате труда в образовательной организации	большие временные затраты на подбор и обучение кадров. Отвлечение специалистов на решение дополнительных задач,

	зации инноваций	при принятии решений о реализации инноваций	для организаторов и управленцев	сложность оперативного управления, рост издержек на реализацию инноваций
4	сложности разработки и реализации инноваций	образовательная среда	применение только образовательного контента высокого уровня, возможности неравенства из-за различных уровней мобильных устройств в личном пользовании, различные уровни созданной ЭИОС и др.	нет возможности быстро и кардинально привести образовательную среду под требования конкретной инновации, риск получения недостоверной информации из глобальных информационных сетей
		педагог	возрастание требований к преподавателю, рост эмоциональной нагрузки, изменение запросов на коммуникативные взаимодействия	требуется дополнительная подготовка при реализации любой инновации, осложняются все виды групповой и коллективной работы, повышаются требования к наглядности, большие затраты на различные виды обеспечения текущей учебной деятельности (методическое, инструментальной, сопутствующее), осложняется реализация образовательной деятельности
		обучаемый	необходим обязательный повышенный стартовый уровень готовности, отсутствие прямого учета возрастной, интеллектуальной и психологической разницы, возрастающий объем самостоятельной работы	перегрузка наглядным материалом, зрительная, эмоциональная и психологическая утомляемость, отсутствие или недостаточность прямого контакта педагог-обучаемый, обучаемый-обучаемый, затрудненность индивидуализации и проблема создание персонифицированных образовательных траекторий
5	сложности инновационных образовательных технологий	инновационная технология (проблемы инновации практически не поддаются унификации при разрешении)	создание и подготовка к использованию инноваций требует больших временных затрат, усложненность идентификации при контроле, необходимость постоянной организации поисковой, исследовательской деятельности и педагога и обучаемого	сложность адаптации технологии под запросы образовательной организации, конкретного педагога и конкретного обучаемого

В таблице представлены наиболее общие проблемы, источники, порождающие проблемы, некие структурные элементы каждой проблемы и каждого источника и описание проблемы, которое позволяет найти пути ее решения. К сожалению, пути разрешения проблем достаточно сложны, индивидуальны и не всегда универсальны, поэтому далее мы предложим наше видение в разрешении некоторых проблем.

Третья группа дидактических проблем – это исследование сущности, закономерностей и принципов обучения, а также путей повышения его развивающего и воспитательного влияния на обучающихся. Социальное устройство в XXI веке базируется на информационном обществе и регулируется постоянно пополняемыми, обновляемыми, совершенствующимися потоками информации.

Группы проблем инновационного обучения в таком информационном обществе представлены на рисунке 11.

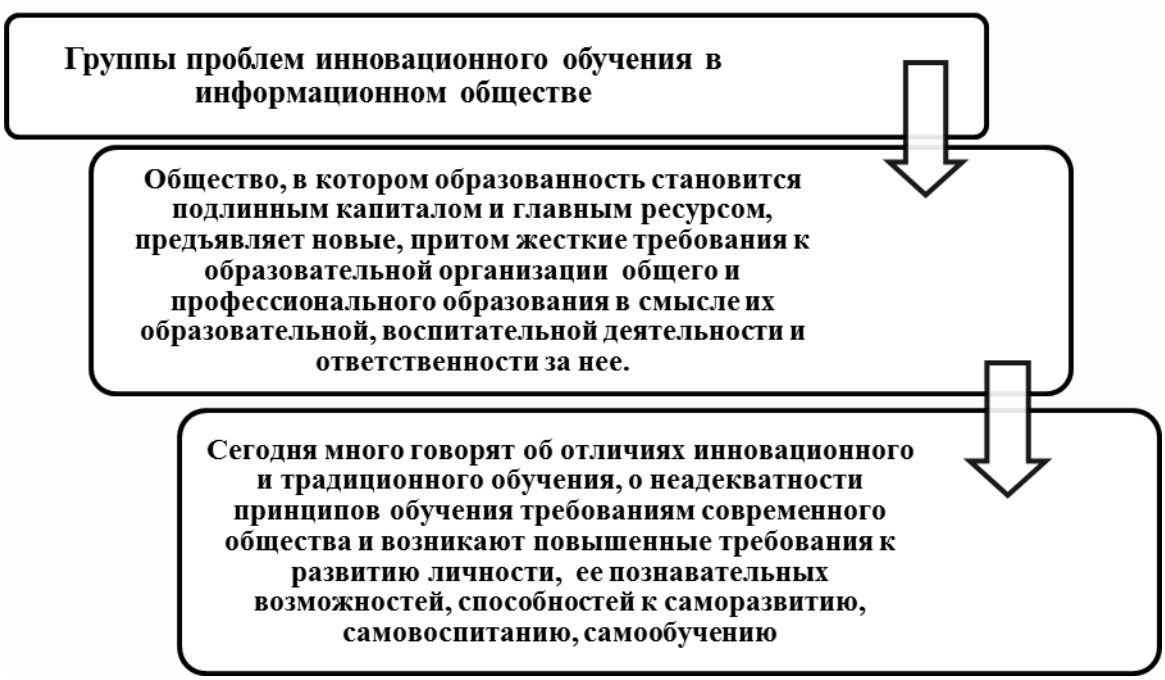


Рисунок 11. Схема проблем инновационного обучения в информационном обществе

На рисунке представлены группы проблем инновационного обучения в информационном обществе, связанные с исследованием сущности, закономерностей и принципов обучения, а также путей повышения его развивающего и

воспитательного влияния на обучающихся. Структурно-логическая схема дает наглядное представление о ступенчатом процессе распределения проблем, отображает нисходящую последовательность ужесточения требований в образовательной организации, образовательному процессу, к личности педагога и обучаемого, а также к воспитанию, обучению, развитию как в образовательной деятельности, так и самостоятельно.

Четвертая группа дидактических проблем связана с изучением закономерностей учебно-познавательной деятельности обучающихся и путей ее активизации в процессе обучения. Один из сложных в дидактике XXI века вопрос – кого учить. Инновационная образовательная технология и запросы государства отвечают, что учить надо всех, непрерывно и качественно, поэтому актуальной стала проблема организации и воспроизведении такого непрерывного, качественного обучения через всю жизнь. Проблемы непрерывного обучения были затронуты в предыдущих главах. В данном параграфе хочется добавить лишь некоторые пути решения таких проблем. Один из очень действенных вари антов – это формирование региональных систем непрерывного образования.

В современных условиях образование должно сформировать человека нового культурного типа; привести к достижению нового качества образования; повышению престижа профессии; удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки; устойчивости социального партнерства, преодолению духовно-нравственного кризиса. Этого можно добиться при условиях повышения качества подготовки специалистов, готовых к инновационным преобразованиям и сохранению традиций. Именно в системе непрерывного образования формируются профессиональные компетентности специалиста.

Моделирование системы непрерывного образования предполагает единое образовательное пространство, которое рассматривается в региональном аспекте и предполагает совокупность всех субъектов региона, участвующих в профессиональных образовательных процессах, либо заинтересованных в них, объединение образовательных учреждений не на основе администрирования, а на сочетании взаимных интересов.

Непрерывное образование базируется на следующих основополагающих направлениях ее формирования и последующей реализации:

1) непрерывное образование должно стать для будущего специалиста образованием на протяжении всей жизни;

2) непрерывное образование должно стать обучением длиной в жизнь, продолжительность которого равна продолжительности жизни человека, что подразумевает, что людям необходимо продолжать учиться, постоянно возобновляя свое обучение;

3) непрерывное образование должно стать образованием с широким охватом обучения различных сторон жизнедеятельности человека, совершенствование не только его профессиональных навыков, но и других не менее важных, необходимых и интересных для него видов деятельности;

4) непрерывное образование должно базироваться на самомотивации к образованию, что подразумевает, что личность сознательно стремится развиваться интеллектуально и повышать уровень своих знаний, что может оказать влияние на возможность занять конкурентоспособную позицию на рынке труда;

5) непрерывное образование должно быть непрерывным профессиональным образованием, которое направлено на то, что в процессе профессиональной деятельности любой специалист постоянно совершенствует свои компетенции, повышает квалификацию как в прямой профессиональной, так и сопутствующих видах деятельности (психологической, социокультурной, воспитательной, управленческой, организаторской и др.).

Такой подход позволит существенно снизить груз дидактических проблем инновационного обучения путем включенности обучаемого и педагога в непрерывный процесс самосовершенствования.

Пятая группа дидактических проблем инновационного обучения связана с разработкой системы общепедагогических методов обучения и условий их наиболее эффективного применения. Дидактика всегда искала ответы на вопросы, как учить, какие необходимы средства обучения. Дидактика XXI века не

стала исключением. Особенностям разработки общепедагогических методов обучения посвящен первый параграф данной главы, а условиям их наиболее эффективного применения в рамках образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина изложены в четвертом параграфе данной главы.

В данном разделе рассмотрим проблемы, связанные с развитием инновационной образовательной деятельности с точки зрения отбора средств обучения и особенностей их сопровождения. Особенность настоящего времени в том, что изобилие инновационных средств обучения порождает следующие проблемы развития инновационной образовательной деятельности:

1) отсутствие или недостаточность методологических основ разработки и внедрения многих инноваций, особенно в части подбора или разработки средств обучения;

2) недостаточность опыта экспертной оценки образовательных инноваций на всех уровнях (федеральный, региональный, местный, образовательной организации);

3) недостаточно разработанные моральные и материальные стимулы к развитию инновационных образовательных процессов;

4) несоответствие имеющейся материально-технической базы внедряемым инновациям;

5) неудовлетворительный уровень методического обеспечения для педагогов, обучаемых и образовательной организации для большинства образовательных инноваций.

Шестая группа дидактических проблем связана с определением и совершенствованием организационных форм учебной работы в образовательных организациях. Это та сфера деятельности дидактики, которая отвечает на вопрос: как организовать обучение?

Одно из направлений инновационной деятельности, связанное с определением и совершенствованием организационных форм образовательной деятельности, которые формируют круг дидактических проблем – это последовательность форм организации самой инновационной деятельности. Можно вы-

делить дидактические проблемы в следующих направлениях:

1. На каждом этапе проектирования, апробации и реализации инноваций закрепляются некие устойчивые формы последовательности образовательных действий, которые сложно изменить в предшествующем этапе при передаче на следующий этап.

2. Специалисты, включившиеся в инновационную деятельность не с первого этапа, не могут внести свои идеи в инновационный проект предыдущих стадий.

3. С каждым этапом усложняется процесс исправления предыдущих проблем и выявленных дефектов инноваций.

4. Процесс выявления дефектов и устранения проблем требует значительного времени.

5. Если при реализации инновации выявлены принципиально важные замечания к предыдущим этапам или к инновации в целом, то весь процесс проектирования и апробации начинается заново.

В этой части дидактических проблем инноваций, которые требуют внимания при их разработке и реализации, можно обозначить следующие:

1. На практике не всегда, не везде и не все инновации повышают мотивацию к изучению образовательных областей, не связанных с инновацией, в то время как необходима мотивационная активность обучаемого в целостном образовательном процессе.

2. Инновации практически всегда требуют коренной перестройки образовательной деятельности, замену или кардинальные изменения в материальном, методическом, содержательном обеспечении образовательной деятельности.

3. Как правило, требуется гигантская подготовительная работа педагога и вспомогательного персонала образовательной организации.

4. Очень часто необходимо переобучение или дополнительное образование всем участникам образовательной деятельности, иногда даже обучаемому.

5. Множество инноваций разрабатываются как локальные, потому что «модно», из желания «засветиться», под запросы конкурса или гранта, без возможности реализации в иных образовательных организациях и в других педагогических условиях.

6. Стихийность и бессистемность выбора и использования инноваций в образовательной деятельности, часто по личному выбору педагога.

7. Отсутствие как долговременного, так и текущего прогноза как положительных, так и отрицательных изменений, а также роста качества образовательной деятельности.

8. Преобладание в образовательной деятельности репродуктивных техник некоторой части инновационных образовательных технологий.

9. Перегрузка инновационных технологий учебными материалами, нередко фактологическими.

Данная группа проблем может быть закрыта только индивидуальными решениями с применением организационно-управленческих решений на всех уровнях образовательной системы: на уровне государства, региона, муниципалитета и образовательной организации.

Седьмая группа дидактических проблем связана с разработкой методов контроля и оценки результатов обучения. Эта группа проблем возникает при ответе на вопрос дидактики XXI века: как проконтролировать и оценить результаты обучения?

В педагогике XXI века как в теории, так и на практике существуют два основных подхода к проблеме достижений обучаемых.

Первый, традиционный, трактует достижения обучаемых как возрастание объема знаний, умений и навыков, уровень усвоения которых оценивается при помощи балльной оценки. В данном случае центром внимания педагога является главным образом учебная деятельность, а диагностика достижений представляет фиксацию уровня обученности, которая понимается здесь в узко дидактическом смысле и характеризует уровень освоения знаний и способов учебной деятельности [177].

Второй подход к проблеме достижений обучаемого в образовательном процессе исходит из признания необходимости учета динамики личностного развития учащихся. Показателями достижений в данном случае являются личностные приобретения у обучаемых, их индивидуальное продвижение в образовательном процессе, формирование личностных образований. Сегодня в условиях перехода к новой образовательной парадигме, к новой антропоцентрической модели образования педагогическое сообщество осознает, что образование должно ориентироваться не только на потребности общества и государства, но и на возможности и потребности самой личности в социокультурной адаптации и развитии. Следовательно, с особой остротой встает вопрос о необходимости отслеживания индивидуального продвижения в процессе освоения знаний, умений, навыков, развития личностных процессов, формирования личностных образований [196].

В педагогике XXI века проблемы контроля и оценки результатов обучения учеными рассматриваются с различных точек зрения. Мы рассмотрим некие особенности взгляда на данную проблему со следующих позиций: изменения и трансформации основных функций оценивания; конкретизации принципов современного оценивания; модернизации видов, методов и средств оценивания. Каждое из этих направлений имеет свои особенности, свои положительные стороны, улучшающие систему контроля и оценивания в целом и свои недостатки, которые порождают проблемы, требующие решения.

Разберем дидактические проблемы инновационного контроля и оценивания с точки зрения изменений и трансформации основных функций. Структурно-логическая схема проблем, связанных с основными функциями оценивания, представлена на рисунке 12. Видно, что проблемы имеются в каждой из функций оценивания. Каждая из проблем, как показал опыт исследования проблем контроля и оценивания в образовательном процессе АГГПУ им. В.М. Шукшина, требует комплексного подхода к системе оценивания, в первую очередь на уровне образовательной организации.



Рисунок 12. Иерархия проблем инновационного контроля и оценки результатов обучения, исходя из функций оценивания

Данная проблема также связана с конкретизацией принципов современного оценивания. Особенности проблем, связанных с принципами современного оценивания, относятся к необходимости реализации инновационного варианта оценивания, получившего в педагогике XXI века название формирующего оценивания. Основные проблемы такого вида оценивания связаны и проблемами в направлениях, требующих конкретизации на уровне принципов оценивания. Такие проблемы структурно-графически представлены на рисунке 13.



Рисунок 13. Дидактические проблемы, связанные с конкретизацией принципов современного формирующего оценивания

Каждое из направлений проблем, представленных и детализированных на рисунке, требует конкретизации основных дидактических принципов как требований к практической организации образовательной деятельности, а также уточнения принципов как основных положений, определяющих содержание, методы и организационные формы образовательной деятельности согласно общим целям и закономерностям [105].

Укажем на некоторые особенности выявленных проблем в основных дидактических принципах обучения и оценивания:

1. ***Принцип направленности*** при контроле и оценке результатов обучения должен ориентировать контроль и оценивание всех составляющих системы контроля и оценивания на решение задач воспитания, образования и общего развития обучаемых. Этот принцип вытекает из того, что обучение обусловлено потребностями общества во всесторонне развитой личности. Только

гармонически развитая личность может успешно принимать участие в общественной жизни. Соблюдение этого принципа, в том числе и в оценивании, повышает значение целеполагания в процессе обучения, делает образовательную деятельность целенаправленной [127].

2. ***Принцип научности*** обучения. Данный принцип в контроле и оценивании опирается на связь содержания науки, учебных предметов, образовательных действий, связь как результатов, так и достижений. При реализации данного принципа в контроле и оценивании необходимо учитывать личностные особенности обучаемого, его индивидуальный темп достижения результатов, время, отводимое для изучения определенной дисциплины, создающие проблемы объективности результатов оценивания [177].

3. ***Принцип последовательности и систематичности*** в контроле и оценивании требует, чтобы умения, знания, навыки, опыт деятельности и компетенции оценивались системно, в установленном порядке, когда элементы контроля и оценивания логически связаны друг с другом, последующие элементы контроля и оценивания опираются на предшествующие элементы контроля и оценивания. Систематичность и последовательность должны быть реализованы не только в работе педагогов, но и в деятельности самих обучаемых. В последовательности и систематичности нуждается коллегиальная среда, в которой педагог и обучаемый выступают как солидарные участники контроля и оценивания, когда обучаемый выступает как участник экспертирования работ по изучаемой дисциплине [146].

4. ***Принцип доступности*** в контроле и оценивании требует оценивания на уровне реальных возможностей обучаемых для исключения интеллектуальных, моральных, физических перегрузок. Необходимо создание возможностей открытого сравнения достижений обучаемых педагогом доступного и понятного обучаемому анализа своих достижений. Необходимо, чтобы данная открытая среда контроля и оценивания давала возможность рефлексирования [105].

5. ***Принцип активности обучаемых***, в том числе и в контроле и самоконтроле, оценивании и самооценивании требует включения в систему оценивания таких особенностей конкретизации данного принципа, как обеспечение адаптации обучаемых, как к обучению, так и к контролю и оцениванию. Требуется разработка и использование адаптивных и персонифицированных электронных и цифровых форм и методов контроля и оценивания. Невозможно исключить из контроля и оценивания фиксирование и предъявление результатов педагогу, обучаемому, заказчику, работодателю, контролирующим органам и т.п. [134]

6. ***Принцип наглядности*** при контроле и оценивании. Наглядность в дидактике включает в себя не только зрительное восприятие, но и восприятие посредством моторных и тактильных ощущений. Наглядность в контроле и оценивании базируется на наглядности и образности оценочных бально-рейтинговых шкал, на особенностях создания и использования электронных форм оценивания, на применении инновационных наглядно-образных форм и методов контроля и оценивания и др. [106]

7. ***Принцип сочетания разных форм организации*** контроля и оценивания. В дидактике XXI века формы контроля и оценивания базируются на сочетании оценки образовательной учебной и внеучебной деятельности. Данный принцип требует разумного сочетания индивидуальных и групповых форм контроля и оценивания[134, 146, 177].

8. ***Принцип создания благоприятных условий*** для организации и проведения контроля и оценивания. Эффективность контроля и оценивания требует создание особой образовательной экологически безопасной среды, обеспечивающей идентификацию личности без нарушения сведений персонификации, сохранения необходимой конфиденциальности и достаточной открытости [127, 134].

9. ***Принцип объективности и достоверности результатов*** контроля и оценивания предполагает, что решение о фактической оценке и результате контроля должно соответствовать фактически существующим уровням

оцениваемого параметра у обучаемого, выявленным в ходе проведения контроля, и содержать вывод о соответствии или несоответствии результатов требуемому уровню [196].

Данная группа проблем контроля и оценки результатов связана также с модернизацией видов, методов и средств оценивания, что в свою очередь ориентировано на появление целого круга научных, организационных, управленческих, методических, образовательных проблем. Каждый вид контроля и оценивания в инновационном образовательном процессе в педагогике XXI требует индивидуального рассмотрения и исследования, например:

1. В текущем контроле необходима оперативная, динамичная, гибкая структура непрерывного оценивания.

2. В тематическом контроле требуется контроль по каждому достаточно локализованному разделу, теме, проблеме и др.

3. В промежуточном и итоговом контроле необходим комплексный подход и обобщение суммарного результата за достаточно длительный промежуток времени. Для всей структуры контроля и оценивания в части модернизации видов, методов и средств оценивания необходима разработка для всех составляющих системы контроля и оценивания критериев достоверности при независимом оценивании: форм, методов, средств контроля и оценивания; структуры, условий создания и функционирования коллегиальной среды; результатов обучаемых; рефлексии обучаемых; сравнительных результатов контроля и оценивания и др.

Изучив дидактические проблемы инновационного обучения и указав некоторые пути их преодоления, можно сделать следующие выводы:

1. Инновации в образовании не могут и не должны создавать конкурентные преимущества для отдельных новаторов или отдельных образовательных организаций, а должны носить системный характер.

2. Инновации могут стать устойчивой и результативной частью деятельности образовательной организации, только когда они имеют институциональный характер.

3. Инвестирование в инновации в образовании должно иметь ту особенность, без которой невозможно их массовое внедрение. Эта особенность в том, что ключевым инвестором должно выступать государство.

4. Частные инвесторы могут и должны стать партнерами государства в инвестировании в развитие образования, но невозможно исключить государство как ключевого стейкхолдера в образовании.

5. Необходимо учитывать, что результат реализации инноваций имеет отложенный слабо прогнозируемый характер. В образовании степень неопределенности результата от внедрения инноваций существенно выше, чем для инноваций в иных областях.

1.4. Дидактические методы активизации образовательной деятельности в педагогике XXI века

В данном параграфе мы представляем несколько вариантов решения проблемы активизации образовательной деятельности дидактическими методами, которые, как показал наш опыт их применения, достаточно успешны в педагогике XXI века. Эти варианты активизации учебной деятельности разработаны педагогами АГГПУ им. Шукшина, апробированы и успешно используются коллегами в образовательной практике. В данной главе мы описываем несколько вариантов активизации образовательной деятельности:

1. разработка и реализация структурно-функциональной модели индивидуального образовательного маршрута;

2. формирование профессиональной компетентности студентов в международном телекоммуникационном взаимодействии;

3. выявление и использование эффектов (влияния) технологии управления образовательными процессами;

4. применение персонифицированного подхода в педагогических исследованиях, реализуемых в образовательной деятельности;

5. использование стратегии и тактики имитационного моделирования в педагогических системах инновационного обучения.

Каждый из предложенных вариантов активизации образовательной деятельности может быть реализован как некий универсальный вариант в различных направлениях активизации процесса обучения как в основном, так и профессиональном образовании.

Последовательность изложения вариантов не имеет доминирующего значения, она связана с историческими особенностями их разработки и реализации на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Формирование единого образовательного пространства и в России и за рубежом требует изменений в высшем образовании, что предъявляет определенные требования к подготовке выпускников высших учебных заведений. Она должна подчиняться логике единых требований, содействовать профессиональному развитию мастерства будущих специалистов в течение всей жизни. Для достижения поставленных целей в вузах создаются условия выбора путей достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненного и профессионального пути [65, 109]. Студенты вузов, на наш взгляд, должны выстраивать индивидуальные маршруты личностного и профессионального развития. Это позволяет им вырабатывать активную позицию относительно своего будущего, что в дальнейшем будет способствовать развитию их профессионального мастерства. Поэтому мы считаем необходимым начать представление опыта АГГПУ им. В.М. Шукшина по применению дидактических методов активизации образовательной деятельности на основе требований педагогики XXI века с описания ***разработки и реализации структурно-функциональной модели индивидуального образовательного маршрута.***

В педагогической науке, особенно в XXI веке, широко используется метод моделирования, обоснование которого дано в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др. Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С.И. Архангельского, А.Ф. Зотова, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и др. Моделиро-

вание позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования. Основным понятием метода моделирования является модель как материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования. В нашем исследовании под моделью мы будем понимать аналитическое или графическое описание индивидуально-ориентированного образовательного процесса. Состав модели зависит от цели исследования и должен давать возможность проследить какие-либо стороны, характеристики объекта исследования. Содержание модели индивидуально-образовательного маршрута обусловлено социальным заказом на фундаментальную подготовку творческой личности будущего специалиста.

Моделирование образовательных маршрутов в технологии «продуктивного обучения» (PL) весьма актуально, но мало изучено [136]. Процесс обучения в технологии «PL» имеет как минимум 2 подсистемы: деятельность педагога (прямая причинная связь) и деятельность учащегося (обратная рефлексивная связь). Структурно-функциональная модель индивидуального образовательного маршрута, основанная на структуре педагогической деятельности, должна включать в себя следующие компоненты:

- мотивационный, основанный на изучении потребностей и мотивации студентов на начальном этапе моделирования при соблюдении субъектной позиции участника и тьюторской роли преподавателя;
- когнитивный, включающий уровень креативности участника при разработке индивидуального образовательного маршрута;
- деятельностный, учитывающий уровни сформированности компонентов учебной деятельности, главным образом целеполагания и познавательного интереса;
- рефлексивный, предполагающий анализ, оценку деятельности участников маршрута;
- контрольно-оценочный (педагогическая диагностика), позволяющий адекватно оценивать учебную деятельность участников маршрута;

•технологический, реализующийся при создании образовательной среды при прохождении образовательного маршрута.

В качестве комплексной дидактической единицы конструирования были использованы модули: инвариантный, обуславливающий реализацию федерального государственного образовательного стандарта; специальный расширенный, обеспечивающий вариативность обучения; адаптационный, выводящий участников с нулевого уровня усвоения компетенций по предметам на базовый, инвариантный маршрут.

Сегодня моделирование стало важнейшим методом научного познания, исследования. Метод моделирования используется в любой науке, на всех этапах научного познания; он обладает огромной эвристической силой, которая определяется тем, что с его помощью удается свести изучение сложного к простому; незнакомого к знакомому, то есть сделать любой, какой угодно сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения [145].

Для разработки конкретной модели формирования маршрута (построения системы методов, форм, средств и приемов), необходимо получить информацию о тех параметрах исходного состояния (уровни сформированности ЗУНов и компонентов учебной деятельности, особенности внимания, мнемоники, уровни интеллекта) выпускника общеобразовательных школ, которые нужны для адекватных средств воздействия [9].

Модель индивидуальных образовательных маршрутов представлена на рисунке 14. Данная модель позволяет обеспечить личностно-ориентированный подход в обучении, вариативность процесса, повысить эффективность изучаемого материала, адаптировать участников к условиям прохождения обязательного стандарта (инвариантной части). Разработанная модель реализована в конкретном учебном процессе. Это приводит к тому, что участники переходят в промежуточное состояние, характеризующееся множеством параметров уровней усвоения ЗУНов, которые позволяют корректировать содержание модулей образовательного маршрута. В этом аспекте участники маршрутов жестко не закреплены, возможна их рекомбинация. Таким образом, на основе систематиче-

ческой диагностики параметров состояния участников и непрерывной корректировки предметных траекторий из промежуточного состояния студенты приближаются к планируемым результатам образования. Разработанная модель обеспечивает вариативность учебного материала, подбор рациональных форм и методов его изучения.

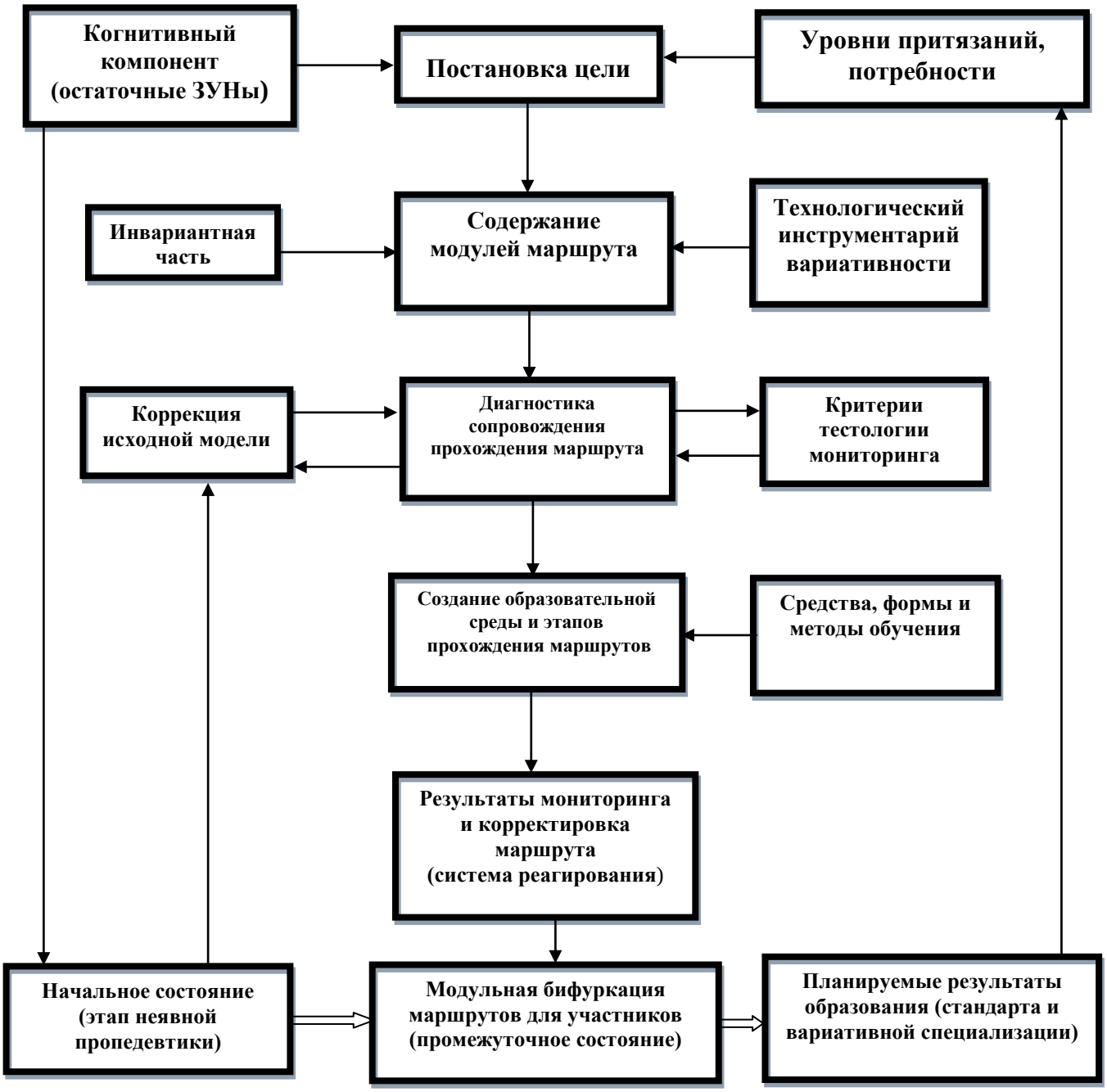


Рисунок 14. Структурно-функциональная модель индивидуальных образовательных маршрутов

Исходя из модели (рис. 13), нам необходимо определить критерии и показатели готовности студентов к обучению по индивидуальным образовательным маршрутам. В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что критерии, как указано в исследованиях В.А. Сластенина, должны отражать основные закономерности формирования личности, с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы [177]. Модель дает нам основание сформулировать критерии, отражающие специфику технологии моделирования индивидуально-образовательного маршрута как фактора подготовки будущего педагога профессионального обучения к профессиональной деятельности. Критерии должны быть раскрыты через ряд признаков, отражающих все структурные компоненты [46]. Критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени. Учитывая тот факт, что критерии должны отражать закономерности формирования личности и раскрываться через признаки, исходя из требований педагогической практики и личного исследовательского опыта, мы выделяем четыре критерия готовности: мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивный. Рассмотрим их более подробно.

Мотивационной критерий. Показателем этого критерия можно считать интерес к принятию, освоению новшеств; стремление студента к изменению своей позиции в образовательном процессе; осознание цели и необходимости моделирования деятельности; развитие личностно-ориентированной задачи.

Когнитивный критерий. Научные психолого-педагогические и технологические знания составляют фундамент, на котором происходит формирование профессиональных умений. Знания – это воспринятая, переработанная в сознании, сохраненная в памяти и воспроизводимая в нужный момент информация для решения тех или иных теоретических и практических задач.

Технологический критерий связан с реализацией деятельности, с формированием функциональных систем действий по моделированию индивидуально-образовательного маршрута студента.

Рефлексивный критерий связан с осмыслением, осознанием мотивов, целей деятельности, с обращением к своему внутреннему миру, опыту жизнедеятельности. Рефлексия, наряду с формированием мотивов, является важной в подготовке будущего учителя, так как адекватная целям проектировочной деятельности мотивация и рефлексия обеспечат успешное осуществление этой деятельности и создадут условия для самореализации личности студента. Рефлексивный критерий требует признания изначальной субъектности студента, то есть учета принципа приоритета субъект-субъектных отношений в общем объеме отношений профессионально-педагогической подготовки. Он требует рефлексивного типа управления, то есть направленности на развитие в совместной деятельности способности будущего учителя к самоуправлению [9, 46].

Все критерии (мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивный) в структуре технологии подготовки будущего педагога к обучению по индивидуально-образовательным маршрутам тесно связаны и взаимообусловлены. Их единство выражается в личностных и профессиональных качествах будущего педагога, которые проявляются в умении разрабатывать проект как творческое решение педагогической проблемы [46]. Переход высшего образования на обучение студентов по индивидуально-образовательным маршрутам определяет необходимость подготовки студентов к этому типу деятельности.

В связи с этим рассмотрим организационно-педагогические условия, которые способствуют достижению студентами с разными образовательными потребностями и возможностями установленного стандарта образования, что осуществляется при реализации подготовки студента к прохождению индивидуально-образовательного маршрута:

1. Самоуправление студента и преподавателя в процессе реализации образовательных программ (способствует диалоговой культуре отношений преподавателя и студента, основанные на сотрудничестве, взаимодействии и сотворчестве; самоуправление предусматривает изменение индивидуально-образовательного маршрута студента по его желанию или совету преподавателя).

2. Соответствие содержания программы установленному стандарту и процессу самореализации личности студента (соблюдение единства личностных и предметных целей при учете прав студента на получение качественного образования).

3. Соответствие ресурсного обеспечения цели образовательной программы. Под ресурсным обеспечением, по мнению С.В. Воробьевой, понимается комплексное учебно-программное обеспечение (учебные программы, программы внеаудиторной подготовки и т.п.), информационное обеспечение (учебники, учебные пособия, дополнительная литература), научно-методическое обеспечение (педагогический опыт, методики), организационно-педагогические условия реализации индивидуально-образовательного маршрута (виды аттестации, продолжительность занятий и консультаций) [33].

4. При разработке индивидуально-образовательного маршрута используется модульный подход, обеспечивающий превращение образовательной программы в индивидуальный образовательный маршрут студента посредством разработки модульной конструкции образовательной программы [202, 203].

В технологический инструментарий вариативности включается мотивационный, когнитивный и рефлексивные компоненты структурно-функциональной модели, обеспечивающие субъектную позицию студента при реализации образовательных потребностей. Вариативные модули специализации входят в индивидуальный учебный план студента, который выступает как средство организации познавательной деятельности, формирования умений саморазвития и профессионального самовыражения.

Обучение студентов по индивидуально-образовательным маршрутам позволяет повысить гибкость, динамичность и вариативность образовательного процесса. При этом студент получает возможность увидеть весомость изучаемой дисциплины в контексте своей будущей профессиональной деятельности, а само представление о будущем выступает в качестве фактора, управляющего процессом обучения студента. В ходе такого творческого процесса складывается индивидуальный стиль мышления студента. Поэтому с целью создания

условий для проявления индивидуальных склонностей и способностей студента с последующей дифференциацией обучающихся студентов по уровню их учебно-познавательных и учебно-профессиональных возможностей в нашем исследовании предлагается система подготовки будущих педагогов на основе моделирования и обучения по индивидуально-образовательным маршрутам, что обеспечит вариативность образовательного процесса, повысит эффективность овладения изучаемым материалом и позволит создать условия для самореализации личности студента [240].

Мы представили вариант реализации структурно-функциональной модели индивидуальных образовательных маршрутов в условиях подготовки будущих педагогов. Однако опыт показал, что модель универсальна и может применяться в условиях подготовки школьников в профильных классах и в колледжах независимо от профиля и направления обучения.

Национальный проект «Образование» одним из приоритетных направлений считает обмен образовательными ресурсами на уровне импорта-экспорта образования. Мы понимаем, что исполнение данного направления также способствует активизации образовательной деятельности. Поэтому следующий вариант активизации образовательной деятельности, который мы представляем, – это ***формирование профессиональной компетентности студентов в международном телекоммуникационном взаимодействии***.

Одной из важных черт развития современного образования является его глобальность. На основе анализа тенденций современного образования, можно выделить два глобальных процесса, связывающие и дополняющие друг друга: информатизация и интернационализация. *Информатизация* образования связана с обеспечением современными информационными технологиями, ориентированными на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания. *Интернационализация* образования направлена на сближение национальных систем, развитие общих универсальных концептов и компонентов, которые составляют основу разнообразия национальных культур, способствуя их взаимообогащению. За последние годы инструментами интернационализации

выступают обмен студентами, преподавателями и исследователями, разработка и реализация совместных проектов, интеграция программ, методик, технологий обучения, признание дипломов и ученых степеней, общие стандарты образования и другое.

В течение двух последних десятилетий благодаря расширению профессиональных контактов через профессиональные интернет-сообщества, более свободному обмену информацией по сети, распространению зарубежной научной и учебно-методической литературы в сетевых библиотеках свободного доступа стало возможным взаимное обогащение специалистов разных стран, разностороннее и систематическое он-лайн общение на международном уровне. В связи с этим перспективным направлением считаем внедрение в канву образовательного процесса международное телекоммуникационное взаимодействие студентов и преподавателей.

Телекоммуникационные проекты стали широко использоваться как в среднем, так и высшем профессиональном образовании, имея своей целью развитие языковой компетенции студентов, коммуникативных и социокультурных навыков (Belz, 2003; Belz & Thorne, 2006; Darhower, 2006, 2007; Dooly, 2011; Furstenberg, Levet, English, & Maillet, 2001; Kern, Ware, & Warschauer, 2004; Lee, 2011; Spinelli & Dolci, 2007; Vinagre, 2005; Vinagre & Lera, 2008; Vinagre & Munoz, 2011; Ware & Kramsch, 2005; Ware & O'Dowd, 2008 и др). Социокультурному аспекту телекоммуникационных проектов уделено большое внимание в работах следующих исследователей (Basharina, 2007; Belz, 2002, 2003; Dooly, 2011; Kinginger & Belz, 2005; Kramsch & Thorne, 2002; Lee, 2002, 2008 и др.). В отличие от работ данных авторов мы исследовали вовлечение студентов в телекоммуникационные проекты как средство развития умений самоорганизации обучения и навыков международного профессионального партнерства.

Международное телекоммуникационное взаимодействие рассматривалось нами в двух аспектах:

1) как совместная деятельность студентов и преподавателей, ориентированная на квазипрофессиональное взаимодействие с преподавателями и студен-

тами-партнерами по проекту, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую цель, согласованные способы и методы решения задач и направленная на создание совместного продукта;

2) как конкретный совместный продукт (проект), полученный в результате такой деятельности [104].

Уже на этапе разработки и подготовки к реализации нашего варианта активизации образовательной деятельности через формирование профессиональной компетентности студентов в международном телекоммуникационном взаимодействии мы выявили, что необходимо использование эффектов (влияния) технологии управления как на процесс формирования компетенций, так и на активизацию образовательной деятельности.

Формирование профессиональной компетентности студентов мы посчитали вести путем участия студентов (на примере направления «Туризм») в профессионально-ориентированных телекоммуникационных проектах. Процессы активизации деятельности студентов были реализованы по двум направлениям:

1. Первое направление было связано с изучением влияния управленческой технологии на формирование умений самоорганизации студентов.

2. Вторым направлением явилось изучение взаимосвязи между вовлечением студентов в международное телекоммуникационное взаимодействие, связанное с будущей профессиональной деятельностью и формированием навыков профессионального международного партнерства. Чтобы выявить действенность предлагаемого нами подхода к активизации образовательной деятельности с позиций педагогики XXI века, мы условно выделили 2 группы студентов (экспериментальная и контрольная), обучающихся по направлению «Туризм», участвующих в международном телекоммуникационном взаимодействии с иностранными студентами аналогичного направления. Далее нам пришлось детально рассмотреть, что такое профессиональная компетентность студентов в международном телекоммуникационном взаимодействии и выявить, каковы будут эффекты вовлечения студентов в международное телекоммуникационное взаимодействие. Мы определились, что доминирующими в формировании про-

фессиональной компетентности студентов должны стать личностно-деятельностный и коммуникативный подходы.

Профессиональную компетентность мы определили как сформированные виды умений и опыт их применения в учебной и квазипрофесиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Были исследованы два типа умений в составе профессиональной компетентности студентов в процессе международного телекоммуникационного взаимодействия:

1. К *первому* относятся самоорганизационные умения (СОУ) студентов, которые занимались совместным проектированием в международном телекоммуникационном взаимодействии.

2. Ко *второму* типу относятся навыки международного профессионального партнерства (НМПП).

Изучалось влияние управленческой технологии на индивидуальный и групповой уровень сформированности профессиональной компетентности студентов. Кроме того, исходя из необходимости выявления и использования эффектов (влияния) технологии управления, мы приняли решение об использовании позиций партисипативного управления. При использовании формирования профессиональной компетентности студентов в международном телекоммуникационном взаимодействии для активизации образовательной деятельности нам необходимо обеспечить, как минимум, следующие направления:

1) повышение уровня сформированности самоорганизационных умений через вовлечение студентов в процесс планирования, организацию, контроль, диагностику и оценку своей проектной деятельности;

2) обеспечение влияния технологии парстисипативного и самоуправления на международное телекоммуникационное взаимодействие студентов;

3) повышение уровня сформированности навыков международного профессионального партнерства через вовлечение студентов в квазипрофессиональную деятельность (социальное взаимодействие со студентами-партнерами по проектам).

Дальнейшая деятельность по активизации процесса обучения в нашем варианте реализации направлена на применение личностно-деятельностного подхода в формировании СОУ.

Личностно-деятельностный подход основывался в нашем случае на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. При этом для каждого обучающегося типичен тот или иной способ осуществления учебной деятельности. Формирование СОУ в соответствии с личностно-деятельностным подходом предполагает:

- самостоятельность студентов в процессе обучения, в том числе в определении целей и задач курса самими обучаемыми, в выборе приемов, которые являются для них предпочтительными, а также в совместной с преподавателем разработке программы обучения;
- опору на имеющиеся знания и опыт студентов в различных областях и привлечение этих знаний до того, как преподаватель объяснит материал;
- учет социокультурных особенностей студентов и их образа жизни;
- целенаправленное формирование учебных умений, соответствующих характерным для того или иного студента учебным стратегиям;
- перераспределение ролей преподавателя и студента в учебном процессе: смена функций на помощника, консультанта, советника.

Основным достижением методистов в этой области является исследование и разработка различных учебных стратегий, которыми пользуются студенты в процессе учения (O'Malley & Chamot, 1995; Oxford, 1990) [230, 231]. Учебные стратегии в контексте нашего подхода к активизации образовательной деятельности – это действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, пользования накопленной информацией.

Студент совершает указанные действия, чтобы ускорить процесс учения, сделать его более легким, интересным и в целом более эффективным. Учебные стратегии зависят от психологических особенностей и качеств личности обуча-

емых, от характерных для них когнитивных стилей. Среди данных стратегий мы исследовали метакогнитивные стратегии: планирование процесса работы над заданием, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, создание условий для эффективной работы, организация своего рабочего места и т.д. (Oxford, 1990) [231].

Формируя самоорганизационные умения студентов, мы следовали представлениям Винн и Хэндвин (2008), для которых самоорганизация проходит «четыре последовательные фазы рекурсивного познания»: 1) восприятие задачи; 2) целеполагание и планирование; 3) выполнение задачи; 4) адаптация [240]. Таким образом, при переносе данной теории на формирование самоорганизационных умений при разработке международных телекоммуникационных проектов мы выделяем дескрипторы самоорганизационных умений, для которых было определено содержание данного типа умений (таблица 6).

Таблица 6

Дескрипторы самоорганизационных умений студентов

Дескриптор
1. Разработка проекта
выдвижение гипотезы, вариантов решения проблемы, причинно-следственных связей, анализ и обобщение, определение индивидуальной и групповой мотивации
2. Организация индивидуальной и коллективной деятельности
выбор стратегии работы, распределение обязанностей между членами группы, создание дружеской исследовательской атмосферы, проектирование этапности работы над проектом, планирование проектной деятельности, времени и ресурсов
3. Реализация проекта
выработка, принятие и строгий контроль за выполнением решений, задач проекта
4. Адаптация
диагностика, прогнозирование и оценка процесса и продуктов проектной деятельности

На этапе восприятия задачи студенты собирают информацию об учебной задаче и персонализируют свои представления о ней. Этот этап включает в себя определение своей мотивации, собственной эффективности, а также информацию о состоянии учебной среды. Далее студенты ставят цели и планируют, как выполнить задачу. Некоторые цели могут быть поставлены относительно явного поведения, когнитивного участия и изменения мотивации. Постановка цели зависит от того, как студенты воспринимают задачи. Затем студенты выполня-

ют план, который они разработали, используя навыки обучения и другие полезные тактики и стратегии обучения. Последняя фаза адаптации, в процессе которой студенты оценивают свою работу и определяют, как изменить стратегию в целях достижения более высокой производительности в будущем. Они могут изменить свои цели и планы, они могут также выбрать вариант не выполнять данную конкретную задачу снова.

Далее мы использовали коммуникативный подход для формирования навыков международного профессионального партнерства (НМПП). Коммуникативный подход к обучению для формирования НМПП использовался при обучении иностранным языкам как новая идея – овладения языком как средством общения для передачи и сообщения информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обмена знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия двух или более людей.

При этом в настоящее время в рамках педагогики XXI века мы используем коммуникативный подход к обучению для формирования навыков международного профессионального партнерства не зависимо от профиля и направления профессионального обучения.

Среди компонентов коммуникативной компетенции (Sheils, 1993) (лингвистической; социолингвистической; дискурсивной; стратегической; социальной; социокультурной), нас интересует социальная компетенция как умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддержать общение, поставить себя на его место и способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению [236]. В связи с этим подходом обучающиеся используют социальные стратегии обучения: кооперация и сотрудничество с партнерами по общению, сопереживание, учет способностей, возможностей и социокультурных особенностей собеседника.

В нашем варианте активизации образовательной деятельности мы принимаем, что социальное партнерство в международном телекоммуникационном взаимодействии – это такой тип общественных отношений, которому присущи

следующие черты: отношения между субъектами как с общими, так и принципиально различными интересами; отношения ориентированы не на конфронтацию сторон, а на достижение, поиск социального консенсуса; механизм реализации международного телекоммуникационного взаимодействия направлен на формирование умений найти и договориться с партнером, инициировать переговорный процесс и организовать его; поддержания коммуникаций можно путем ведения дискуссии с учетом точки зрения партнеров и их интересов, потребностей, социокультурных особенностей и языковых трудностей.

Таким образом, у студентов формируются профессиональные компетенции, а также усиливается активность во многих видах образовательной деятельности. Приобретая опыт участия в международных переговорах по решению совместных учебных задач, студенты начинают осознавать, что это является одним из наиболее значимых видов умений. Существенно изменяются формы общительности студентов, укрепляются контакты, расширяется круг профессиональных контактов с ориентацией на прочные связи с потенциальными работодателями, клиентами, коллегами по бизнесу. К навыкам международного профессионального партнерства, относятся: самостоятельный поиск партнера по проекту; понимание и принятие мнения других участников проекта; ведение дискуссии; отстаивание своей точки зрения; демонстрация понимания смысла взаимодействия в международном профессиональном партнерстве; нахождение компромисса в условиях межнациональных проектных групп; организация психологической и языковой взаимопомощи в группе при решении общих задач; анализ полученных умений и навыков с системных позиций; оценка полноты полученных умений и навыков и связь со смежными областями, изучаемыми в ходе образовательной деятельности.

Значимой составляющей в дидактических методах активизации образовательной деятельности в процессе формирования профессиональной компетентности студентов в международном телекоммуникационном взаимодействии является, как мы отмечали ранее, ***выявление и использование эффектов (влияния) технологии управления***. Поэтому далее мы предлагаем вариант управ-

ленческой технологии в международном телекоммуникационном взаимодействии.

Мы понимаем, что эффективность управления – это относительная характеристика результативности деятельности конкретной управляющей системы, отражающаяся в различных показателях как объекта управления, так и собственно управленческой деятельности (субъекта управления), имеющих как количественные, так и качественные характеристики [35]. Таким образом, показателем эффективности управления будет считаться некая качественная характеристика объекта управления, которую можно определить, исходя из теоретического анализа структуры данного объекта. Обобщая основные положения по проблеме исследования, определяем, что управленческая технология в международном телекоммуникационном взаимодействии – это целенаправленный процесс воздействия и взаимодействия управляющей и управляемой систем, целью которого является формирование профессиональной компетентности студентов как результата самостоятельного планирования и осуществления международного телекоммуникационного взаимодействия партнеров в учебной и квазипрофессиональной деятельности [109].

Управление активизацией образовательной деятельности при формировании профессиональной компетентности студентов в международном телекоммуникационном взаимодействии было реализовано путем выявления и использования эффектов технологии управления как гармоничное сочетание механизмов, методов, средств педагогического, стратегического, кадрового, проектного и партисипативного менеджмента. Идеи парстисипативного управления, используемые в экономике (управление, в котором сотрудникам всех уровней рекомендуется вносить идеи на выявление и установление целей организации, решение проблем и другие решения, которые могут непосредственно влиять на них), широко используются в России учителями и педагогами (Быстрай, 2003; Гаврутенко, 2012; Довыдова, 2007-2019; Мокрецова, 2014-2017; Орлова, 1999; Тринитатская, 2009; Швец, 2014-2017 и др.) [35, 46, 47, 109, 216, 232, 239].

Технология была реализована в соответствии со следующими этапами:

1. Первый этап – *информационно-аналитический.* В ходе информационно-аналитического этапа определялись потребности студентов в участии в международном телекоммуникационном взаимодействии. Выявлялись умения, необходимые студентам для работы над международными телекоммуникационными проектами. Использовались методы стратегического менеджмента: метод опроса, метод анализа теоретической литературы по управлению, метод сравнения, ранжирования, обобщения, а также механизмы управленческого анализа: правила и процедуры выявления проблемной ситуации. Результат работы состоял в разработке диагностики (включая самодиагностику) результатов международного телекоммуникационного взаимодействия: самоорганизационных умений и навыков международного профессионального партнерства.

2. Второй этап – *мотивационно-целевой.* На данном этапе вырабатывалась стратегическая цель, определялись тактические и оперативные задачи, связанные с разработкой и реализацией данного типа проектов. Стратегическая цель администрации факультета и преподавателей (по направлению, по иностранному языку, по информационно-коммуникационным технологиям) состояла в запуске механизмов управления международным телекоммуникационным взаимодействием как инструмента профессиональной подготовки будущих специалистов. Целью студентов являлось получение и использование опыта международного телекоммуникационного взаимодействия в будущей профессиональной деятельности как основы для управления собственной карьерой.

К тактическим задачам были отнесены – приобретение деловых контактов с потенциальными коллегами, работодателями, партнерами; к оперативным – формирование в ходе разработки и реализации проектов организационно-проектировочных, языковых умений, умений международного телекоммуникационного взаимодействия, профессионального интереса, профессионально личностных качеств студентов: самостоятельности и активности.

Повышение мотивации студентов для участия в международном телекоммуникационном взаимодействии осуществлялось на основе актуализации

познавательного (получение конкурентоспособных знаний, умений, навыков на международном уровне) и профессионального (первый опыт работы и общения в международном профессионально-ориентированном Интернет-пространстве) интересов. В дополнение к мотивационным методам управления, взятым из педагогической науки (поощрение, требование, обсуждение, личный пример, обмен личным опытом), были применены некоторые мотивационные методы из теории кадрового менеджмента: делегирование студентам представительских функций (представлять страну, университет, факультет), метод открытия перспектив.

3. Третий этап – *планово-прогностический*. На этом этапе разрабатывался план управленческого взаимодействия, график проектной работы, распределение обязанностей внутри проектных групп, критерии и показатели оценивания проектов.

4. Четвертый этап – *организационно-исполнительный.* Этот этап собственно международного телекоммуникационного взаимодействия. В процессе разработки и реализации проектов применялся метод партисипативного управления, т.е. соучастия (привлечения) студентов в организации управления, совместному принятию управленческих решений при поиске партнеров, выборе проблематики проектов и т.д. Также были использованы организационные методы проектного менеджмента (четкая организация работы в международном проекте, мониторинг международного взаимодействия, инструктирование), социально-психологические методы управления: консультации студентов, организация языковой и психологической помощи участников проекта индивидуально и в группах, обмен опытом, психотренинги.

Отдельные студенты наделялись полномочиями руководителей проектов. В их обязанности входила ответственность за планирование, состояние графика и ход выполнения работ, поощрение остальных участников проектной группы и т.д. По завершении одного проекта проектная группа распадается, в новом проекте формировалась группа с другим составом. Такая структура обеспечила ма-

невренность, гибкость стратегии и возможность всем студентам принять на себя роль руководителя проекта и менеджера-профессионала.

5. Пятый этап – *контрольно-диагностический.* На контрольно-диагностическом этапе оценивались результаты управленческого взаимодействия, уточнялись критерии оценки проектов, определялись уровни компетенции студентов в процессе разработки и реализации международных телекоммуникационных проектов.

6. Шестой этап – *рефлексивно-коррекционный.* На данном этапе результаты управляющего взаимодействия соотносились с планируемыми, выявлялись трудности, факторы успеха и риска в подготовке студентов к разработке и реализации проектов. Данный этап предполагал внесение дополнений и изменений в систему управления и соуправления [109].

Участники реализации предлагаемого нами подхода к активизации образовательной деятельности были выбраны случайным образом из групп студентов, обучающихся по направлению «Туризм». Были отобраны две группы студентов по 40 человек в каждой. В первой группе работа над международными телекоммуникационными проектами осуществлялась при общем руководстве тьютора с использованием общих инструкций по разработке и реализации проектов. Вторая группа студентов осуществляла данную работу при руководстве авторов с использованием технологии управления. Практическое исполнение активизации образовательной деятельности через международное телекоммуникационное взаимодействие осуществлялось в несколько этапов, которые представлены в таблице 7.

Таблица 7

Этапы международного телекоммуникационного взаимодействия

1. Погружение
Использование языковых упражнений и психологических тренингов для снятия языковых трудностей и психологических барьеров, препятствующих международному телекоммуникационному взаимодействию
2. *Профессиональное Интернет-знакомство*
Регистрация на Интернет-сайтах Twitter, Facebook и др. Создание Web-страницы своей группы и личной странички, знакомство с интерфейсом на русском (если возможно) и иностранном языках для снятия технических и языковых трудностей, изучение особенностей форм коммуникации, таких как блоги, форумы, чаты, аудио-, видеоконференции на иностранном языке, выполнение комплекса языковых упражнений для снятия языковых барьеров
3. *Обмен представительскими презентациями*
Создание представительских презентаций, в которые включена информация об интересах студентов, месте учебы и городе проживания, приветственная переписка между студентами. Определение состава международных групп
4. *Организация международных групп*
Распределение студентов по мини-группам, распределение обязанностей внутри групп, делегирование представительских функций лидерам проектных групп, четкое структурирование этапов международного телекоммуникационного проектирования. Разработка критериев оценивания международного телекоммуникационного проекта. Определение формата представления проектов (презентация Power Point, MS Word, PDF файл, флэш-ролик, фотоальбом, журнал, Интернет-газета и др.)
5. *Форум-проблематизация*
Обсуждение каждой международной группой проблематики и темы, по которой планируется разработка и реализация международного телекоммуникационного проекта. Определение совместных критериев для предоставления материалов (объем, формат текстовых документов, статистических данных, фото, видео-, аудио-файлов). Четкое определение сроков обмена международными материалами
6. *Блогинг*
Обсуждение разработанных личных страничек, материала, размещаемого на совместных сайтах, форм телекоммуникационного общения (форумы, чаты, аудио-, видеоконференции и т.д.)
7. *Исследование*
Работа с источниками информации; обзор, анализ и систематизация материала. Точное следование разработанным критериям проектов.
8. *Мониторинг*
Промежуточные отчеты по следующим аспектам: 1) профессиональная коммуникация со студентами-партнерами, 2) порядок и успешность обмена материалов по совместным проектам со студентами-партнерами. Совместный анализ международного телекоммуникационного взаимодействия. Определение языковых, психологических, технических трудностей. Обмен позитивным опытом
9. *Индивидуальные консультации*
Индивидуальные консультации организуются как с группами так и отдельными студентами по выделенным трудностям осуществляются преподавателями иностранного языка, преподавателями по специальности, а также преподавателями ИКТ

10. ***Вебинар***
Веб-семинары по совместным проектам в группах и индивидуально. Четкое следование определенным критериям предоставления материалов, а также точное выполнение сроков предоставления материалов
11. ***Сравнительный анализ***
Осуществление сравнительного анализа всех полученных материалов по проекту и окончательное представление исследования по теме
12. ***Отчет***
Сообщение о результатах проекта студентам-партнерам; сравнение достижений совместно поставленных целей (личностных и групповых)
13. ***Дизайн***
Оформление результатов международного телекоммуникационного взаимодействия согласно выбранной форме, прикрепление презентации (флэш-ролика, фотоотчета, журнала, газеты) на сайт
14. ***Совместные итоги***
Подведение итогов совместного телекоммуникационного проектирования, обмен письмами с пожеланиями успехов в дальнейшем международном сотрудничестве
15. ***Он-лайн-конференция***
Организация презентации проекта. Выбор группы экспертов оценки проекта из числа преподавателей иностранных языков, преподавателей по вышеперечисленным дисциплинам, а также представителей администрации факультета. Групповая презентация проекта (публичное выступление, защита результатов совместных исследований международных телекоммуникационных проектов)
16. ***Рефлексия***
Анализ и самоанализ полученных результатов международного телекоммуникационного взаимодействия

Мы проводили изучение включенности в данную деятельность студентов, изменений в мотивации и активизации образовательной деятельности с применением управления на всех этапах международного телекоммуникационного взаимодействия по двум, ранее описанным нами направлениям формирования умений и навыков студентов:

1. самоорганизационные умения студентов (СОУ);

2. навыки международного профессионального партнерства (НМПП).

Реализация нашего подхода дала положительные результаты по СОУ по уровням сформированности проектных умений:

- высокого уровня сформированности проектных умений достигло 30% студентов в экспериментальной группе, где применялся наш подход, по сравнению со студентами в контрольной группе (22,5%), где осуществлялось традиционное обучение;

- средний уровень сформированности увеличился до 57,5% в экспериментальной группе, участвующей в международном телекоммуникационном взаимодействии, по сравнению с 37,5% в контрольной группе;
- процент студентов с низким уровнем сформированности данных умений в экспериментальной группе, обучающейся в активизируемой образовательной деятельности, уменьшился с 50 до 12,5%, по сравнению с 40% в контрольной группе.

Также положительные результаты показала проверка по навыкам международного профессионального партнерства:

- в экспериментальной группе, где реализовывался предлагаемый нами подход к активизации образовательной деятельности, высокий уровень навыков показали 50% студентов, по сравнению с 20% в контрольной группе;
- средний уровень у экспериментальной группы, участвующей в международном профессиональном партнерстве, показали 37,5% студентов, по сравнению с 42,5% в контрольной группе;
- низкий уровень в экспериментальной группе у 12,5% студентов по сравнению с 42,5% в контрольной группе.

С целью доказательства значимости проведенного исследования были использованы методы математической статистики, специально адаптированные для психолого-педагогических исследований, которые подтвердили значимость наших результатов. Таким образом, полученные нами результаты показали, что активизации учебной деятельности и формированию профессиональной компетентности студентов способствует международное телекоммуникационное взаимодействие через развитие навыков самоорганизации и профессиональных навыков международного партнерства. Данные методы в настоящее время внедрены и используются для активизации образовательной деятельности студентов АГГПУ им. В.М. Шукшина. Кроме того, выявление эффектов (влияния) и реализация технологии управления повлияло на активизацию образовательной деятельности через формирование студентами стратегий соуправления и самоуправления.

Предлагаемый нами подход может быть использован как в практико-ориентированной подготовке в школе, так и в колледжах и организациях дополнительного образования для активизации образовательной деятельности и совершенствования подготовки обучаемых.

Хочется отметить, что активизация образовательной деятельности решает несколько задач:

1. учебно-профессиональная: формирование самоорганизационных умений, навыков международного профессионального телекоммуникационного взаимодействия;

2. мотивационная, которая предполагает переход от внешней мотивации (квалификационные требования стандарта высшего образования) студентов через опыт сетевого сотрудничества и разработку реальных совместных проектов по специальности/направлению к внутренней мотивации студентов к овладению профессией;

3. перспективная, предполагающая становление связей сетевого взаимодействия, что способствует расширению возможностей будущего партнерства или трудоустройства выпускников;

4. образовательная, реализуемая путем разработки и реализации международных телекоммуникационных проектов с использованием иностранного языка как культурного и социального феномена способствует повышению общекультурного, общеинтеллектуального уровня, расширению знаний страноведческого характера;

5. воспитательная, обеспечивающая реализацию воспитательного потенциала, проявляющегося в готовности обучаемого налаживать межкультурные и деловые связи, относиться с пониманием и уважением к духовным ценностям других народов.

Следующим вариантом дидактических методов активизации образовательной деятельности в педагогике XXI века является ***применение персонифицированного подхода в педагогических исследованиях, реализуемых в образовательной деятельности***. Далее будет представлен один из вариантов персо-

нификации с целью активизации образовательной деятельности, разработанный и реализуемый в АГГПУ им. В.М. Шукшина.

В современной образовательной ситуации, осуществляемой на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономической сферах жизни общества, одной из ведущих тенденций является переход к гуманистической парадигме и максимальной персонификации всех видов профессиональной подготовки, от профессионального образования, повышения квалификации, переподготовки до непрерывной профессионализации через всю жизнь [143].

Современная социокультурная образовательная ситуация уже привычно характеризуется как «постоянно изменяющийся мир», в котором все меньше устойчивых, стабильных условий существования. Казалось бы, в этом мире постоянна лишь природа человека, однако в психологии все чаще звучит мысль об «изменяющемся человеке в изменяющемся мире» [5, с. 19]. Феномен изменчивости человека называют онтологической акселерацией (Дж. Келли): человек не остается неизменным, он меняется, причем быстрее, «чем изучающие его психологи успевают модифицировать свои теории и подходы» [70].

Сейчас, согласно законодательной нормативной базе России, становится все более очевидным, что этому процессу свойственен личностно-ориентированный, персонифицированный характер, поскольку обучаемый и преподаватель выступают как субъекты своего профессионального развития и саморазвития [149]. Особенно эти процессы актуальны для профессионального образования взрослых, уже имеющих опыт профессиональной деятельности и некий профессиональный статус.

Мы согласны с Б.Ф. Скиннером, что «образование – это то, что у вас останется, когда вы забудете все, чему учились» [176, с. 56]. Последнее десятилетие характеризуется «логикой самореализации» идеи личности. Исследователи открыли новые грани личности: отмечена субъективность, действенная общность, неадаптивная активность, персонификация. Согласно гуманистической парадигме, персонификация человека, получающего знание, – это специ-

фическая самоорганизация субъекта образовательного процесса своего личностного образовательного пространства [3,6,8].

Персонификация актуализирует профессионально-личностное «Я» обучаемого как субъекта свободного сознательного выбора образовательных траекторий и путей решения задач профессионального становления, осознания своей уникальности, самоценности, самодостаточности и саморазвития [28]. Персонифицированное образование – это стратегия не столько подготовки и обеспечения непрерывного повышения квалификации специалиста определенной специальности, сколько специалиста, наделенного компетенциями, делающими его конкурентоспособным в социально-профессиональном пространстве [29].

Персонализация – это максимально возможный учет индивидуальных способностей, интересов и возможностей каждого обучаемого, опора на него как на персону. Такое образование зависит от методологии, организационно-технических возможностей исследования, квалификации организаторов, управляющих как оценкой возможностей, так и реализацией потребностей обучаемых. Таким образом, мы понимаем, что персонализация образования напрямую связана с персонализацией управления этими процессами, и самое главное направленности педагогических исследований в сторону персонифицированного подхода [30].

Со своей стороны направленность педагогических исследований вообще и применяемых в образовательной деятельности, в частности, в сторону персонифицированного подхода это, как минимум, отождествление стратегии, стиля и ответственности с персоной обучаемого. В то же время мы четко понимаем, что направленность в сторону персонифицированного подхода возможна только до определенного предела, за которым это положительное явление может перерасти в отрицательное – то есть манипулирование сознанием человека. Это, в свою очередь, ведет к снижению эффективности управления, а также включенности обучаемого в процесс обучения в рамках активизации образовательной деятельности, потому что человек не может обучаться эффективно, если видит, что педагог пытается манипулировать его сознанием. Манипулирова-

ние сознанием – это неоправданное использование таких качеств в обучаемом, как энтузиазм, патриотизм, стремление к уважению и признанию, творчество, самопожертвование, которые, на наш взгляд, недопустимы в любых видах образовательной деятельности, в том числе и исследовательской [31].

При малых масштабах управления, каковые, как правило, сопровождают исследовательский подход в активизации образования возможно исследование и учет индивидуальных возможностей и особенностей обучаемого. При управлении в крупных масштабах, когда идет массовый процесс переобучения, повышения квалификации или переподготовки, такой учет оказывается затрудненным, возникает необходимость управлять персонализированным образом, а также строить специальную систему персонализированного управления как педагогическим исследованием, так и процессами подготовки и переподготовки профессионала [32].

Такая система организация образовательной деятельности и применением вариантов педагогического исследования, на наш взгляд, должна иметь организационно-педагогические пути и средства персонифицированного профессионального образования такие как:

- гибкость организационных форм;

- направленность на свободное продвижение обучаемого в образовательном пространстве;

- адаптивность всех этапов представления, освоения и исследования в профессиональном образовании;

- вариативность содержания исследуемых персонифицированных процессов;

- маневренность, преемственность образовательных программ посредством их сквозной стандартизации;

- целостность образовательного пространства на основе структурной, содержательной интеграции;

- инновационные технологии, развивающие целеустремленность, самостоятельность, рефлексию при поиске и анализе информации;

- непрерывность в построении образовательной и самообразовательной траектории в рамках любого образовательного взаимодействия;

- систематичность и последовательность контроля как за ходом образовательного процесса, так и за обретением компетенций в профессиональной подготовке, переподготовке, повышении квалификации и др.

Исходя из вышесказанного, под персонифицированным подходом мы обозначаем подход к обучению на основе выявленных образовательных потребностей и интересов обучающихся, создание условий для персонально-личностного развития, социальной адаптации и продуктивной жизнедеятельности с учетом личных достижений и социального опыта [31].

Персонифицированное обучение – это специально организованная совместная деятельность педагога и обучаемого в рамках любых видов педагогической деятельности. Персонифицированное обучение предполагает формирование субъективного опыта обучаемых, а также интеллектуально-нравственное развитие личности от эгоцентризма к альтруизму с опорой на психологическое содержание социального индивида, формируемого на метаэтническом уровне [32]. В персонифицированном подходе важно создание таких условий взаимодействия педагога и обучаемого, когда целенаправленное педагогическое воздействие является востребованным обучаемым, так как имеет персонально осознанную значимость (личностную, социальную, профессиональную, социально-профессиональную и др.).

Персонифицированный подход выражается в специально организованном сопровождении обучающегося, направленном на «включение» личностных функций самим обучаемым, при использовании его персонально-субъектного опыта, социально одобряемого и проистекающего из общественных ожиданий [28]. Исходя из этого, персонифицированное взаимодействие должно быть построено на принципе сотрудничества, должно быть направлено на достижение общей цели и в этом случае носить экстраординарный, доминирующий характер, выходя из ряда обычных явлений, планируемый и воспроизводимый чрезвычайно, необыкновенно, целенаправленно и творчески [29]. Приведя доста-

точно аргументов и логических связей между определениями, считаем, что персонифицированный подход – это сложный многогранный процесс изучения особенностей включения в образовательную деятельность личностно-ориентированных, индивидуализированных, адаптивных элементов образования в едином процессе, направленном на персональные возможности и потребности обучаемого.

Мы понимаем, что образование – это социальный институт, посредством которого осуществляется передача культурного наследия от одного поколения к другому, социализация индивида и его подготовка к овладению реальными социальными ролями. Образование берет на себя все многообразие функций по воспитанию, обучению, передаче знаний. Образование как один из основных социальных институтов является важнейшей сферой становления личности. Однако эдукологические исследования последних лет подтвердили недостаточность внимания к внутренним потребностям личности, что мешает процессам социально-профессиональной адаптации, полномасштабному становлению профессионала, снижает возможности взрослого человека к трансформации профессиональных компетенций под меняющиеся потребности государственного, социального заказа и возможности и требования рынка труда [33].

В отечественной и зарубежной практике педагогических исследований достаточно актуальными является исследования персонализации и персонификации реализуемых педагогических систем и конкретных вариантов обучения.

Так, раскрытию сущности персонификации образования как общедидактического принципа посвящены исследования отечественных (Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин, В.И. Слободчиков, И.Э. Унт и др.) и зарубежных (А. Норт, К. Роджерс, Г. Шаррельман, В. Штерн и др.) ученых.

Обоснованию феноменологии непрерывного образования как пожизненного обогащения ресурсного потенциала специалиста на трех уровнях: личностном, профессиональном, социальном, на котором базируется практика конкретных вариантов персонифицированного образования, посвящены труды отечественных (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, С.И. Змеев, И.А. Колес-

никова, Ю.Н. Кулюткин, Э.М. Никитин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, С.Ф. Хлебунова и др.) и зарубежных (Дж. Бреннан, Р. Дейв, Дж. Зайда, Дж. Инграм, А. Корреа, Ф. Кумбс, Х. Фрезе и др.) исследователей.

Однако в настоящее время персонифицированный подход как общая методология педагогических исследований рассмотрен недостаточно глубоко, представлен в педагогической теории фрагментарно, а в педагогической практике чаще используется как авторский, не унифицированный подход. Поэтому в педагогике XXI века огромное значение приобретает комплексное изучение персонифицированного образования, способное учесть и устранить практически все вышеназванные проблемы.

Исходя из многолетних исследований на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина в области персонифицированного профессионального образования в условиях единого образовательного пространства и выявленных нами особенностей организации образовательных процессов в персонифицированном профессиональном образовании с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, мы пришли к выводу, что полноценная разработка, апробация и реализация данного образования невозможна без создания основополагающей, базовой, исходной универсальной модели, объединяющей все основные позиции и способной трансформироваться под любые социально-профессиональные задачи, вообще, и персонифицированные, в частности.

В идеале персонифицированный подход в педагогической деятельности – это взаимодействие двух персонально значимых личностей педагога и обучаемого. В то же время персонифицированный подход в активизации образовательной деятельности, основанный на включении в нее педагогических исследований – это, по меньшей мере, процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний о закономерностях персонифицированного образования. В таком процессе необходим учет структуры, механизма персонификации в содержании, принципах и технологиях персонифицированных взаимодействий, направленных на эффективное использование личного опыта участников. При этом личностный опыт как обучаемого, так и педагога

принимается как персональное достижение, основанное на цикличном поэтапном процессе саморазвития, и складывается из таких значимых и взаимозависимых составляющих как: самоанализ – самоцелеполагание – самопланирование – самодеятельность – самоконтроль – самооценка – саморегуляция – рефлексия.

Одним из условий, обеспечивающих эффективность педагогического взаимодействия в системе персонифицированного образовательного процесса, направленного на включенность в него педагогического исследования, выступает общая цель деятельности. В трактовке Д. Майерса, «общая цель, требующая совместных усилий», называется экстраординатной [Superordinate goal], цель в таксономии целей, стоящая на главенствующем месте, превосходящая по классу, степени все прочие цели [34, с. 289].

Мы представляем некое авторское видение на обоснование персонифицированного подхода как целостного теоретико-методологического феномена педагогики профессионального образования, выстраиваемого в контексте парадигмы педагогики поддержки, личностно-ориентированной и социокультурной парадигм образования. Нам видится возможность некого универсального персонифицированного подхода в активизации образовательной деятельности путем включения в нее педагогических исследований различной направленности.

Мы считаем, что, в сущности, в моделировании, в апробации, в последующем воспроизведении и реализации персонифицированного подхода для активизации образовательной деятельности важно наличие основополагающей универсальной модели, определяющей базовые составляющие (цель, принципы, концептуальные основы и др.), имеющей, как минимум, следующие составляющие:

1. средоопосредованную основу, диктуемую социальной, социально-профессиональной средой (общественно-политические и социальные основы, особенности социально-профессиональной среды, диктуемые рынком труда условия и др.);

2. структуру, реализующую взаимодействия (эдукологические, педагогические, психологические, содержательные, целеполагающие, мотивационные и др.);

3. блоки, обеспечивающие воспроизведение (технологические, дидактические, коррекционно-модифицирующие, в том числе и для изменений составляющих, обозначенных нами в пунктах 1 и 2 и др.);

4. проверочно-диагностическую базу (диагностика, результат, анализ, прогноз и др.);

5. структуру содержательной и технологической составляющих, обеспечивающую универсальность воспроизведения в различных условиях исследования и реализации.

Исходя из вышеназванного, нами сконструирована модель персонифицированного профессионального образования, которую, исходя из решаемых с ее помощью задач, мы назвали универсальной, так как ее составляющие едины во всех социально-профессиональных направлениях реализации.

Унифицированная модель персонифицированного профессионального образования, на наш взгляд, может быть использована как базовая модель в различных видах педагогических деятельности в области профессионального образования, проектирования и реализации педагогических систем и в педагогической практике для конкретных вариантов профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации, дополнительного образования [30].

Универсальная модель персонифицированного профессионального образования, на наш взгляд, может быть представлена структурно-логической схемой, содержащей цель, принципы и блоки, в основе которых лежат выявленные и заявленные составляющие.

Основополагающая, генеральная, единая цель для любого варианта профессиональной и социально-профессиональной направленности педагогических исследований – это, как минимум, создание и реализация персонифицированного подхода в профессиональном образовании. Однако профессиональная и социально-профессиональная направленность педагогического исследования

будет накладывать изменения цели и ее обязательную конкретизацию, обязательную таксономию как для массового, так и для индивидуального исследования. При этом цели в конкретных вариантах формирования профессиональных компетенций (гуманитарном, экономическом, техническом персонифицированном образовании и др.), и особенно в области образовательно-воспитательной деятельности, могут отличаться. Тем не менее, конкретизация цели не создаст существенных проблем при проектировании универсальной модели, направленной на решение конкретной теоретической, научной и практико-ориентированной проблемы [32].

Принципы персонифицированного профессионального образования могут быть общими для любых вариантов реализации инновационного персонифицированного профессионального образования. Эти принципы достаточно хорошо известны и изучены. Это принципы: научности; системности и целостности; непрерывности; гибкости; обратной связи; ориентированности системы на реализацию единой государственной политики; непрерывности и опережающего характера обучения и др. Но в педагогическом исследовании в рамках персонифицированного подхода в профессиональном образовании они должны так же конкретизироваться, исходя из профессиональной и социально-профессиональной направленности, условий, диктуемых социальным и государственным заказом, рынком труда, государственной политикой, факторами, влияющими на персонифицированную образовательно-воспитательную деятельность [31].

На наш взгляд, таковыми могут быть принципы: единства гуманитарной, управленческой, экономической и правовой переподготовки в сочетании с углубленной специализацией в необходимой обучаемому профессиональной области; обязательности получения дополнительных компетенций в системе непрерывного образования при любых горизонтальных и вертикальных перемещениях; оптимальности сочетания всех видов и форм персонифицированного профессионального образования; тесной связи управления и реализации персонифицированного профессионального образования с научными исследовани-

ями; единства административного управления персонифицированным профессиональным образованием при коллегиальности в выработке решений и др.

Также, на наш взгляд, должны присутствовать характерные для персонифицированного образования принципы системного квантования, модульности, проблемности, когнитивной визуализации, единства управления и самоуправления, системного структурирования; гуманистической профессиональной направленности; диалогичности образовательно-воспитательного процесса; создания положительного эмоционального фона и др.

Конечно же, невозможно избежать отбора принципов, сопровождающих процесс моделирования от универсальной модели к конкретным вариантам моделирования и реализации педагогических исследований в профессиональном образовании с персонифицированным подходом. В нашем варианте персонифицированного подхода это принципы моделирования деятельности в педагогическом исследовании в персонифицированном профессиональном образовании, в частности, по разделам: полнота разрабатываемой модели; соответствие конечной цели деятельности проектируемому содержанию; реалистичность модели; рациональность модели; целостность средств деятельности; преемственность и непрерывность модели и др.

Далее разберем основное строение блоков универсальной модели, которые можно (при конкретизации и наполнении содержательной и деятельностной составляющих) трансформировать в конкретные модели персонифицированного профессионального образования по выбранному социально-профессиональному направлению и в рамках точно спланированного образовательного процесса. Структурно-логическая схема блоков универсальной модели активизации образовательной деятельности путем применения персонифицированного подхода в педагогических исследованиях, реализуемых в образовательной организации, представлена на рисунке 15.

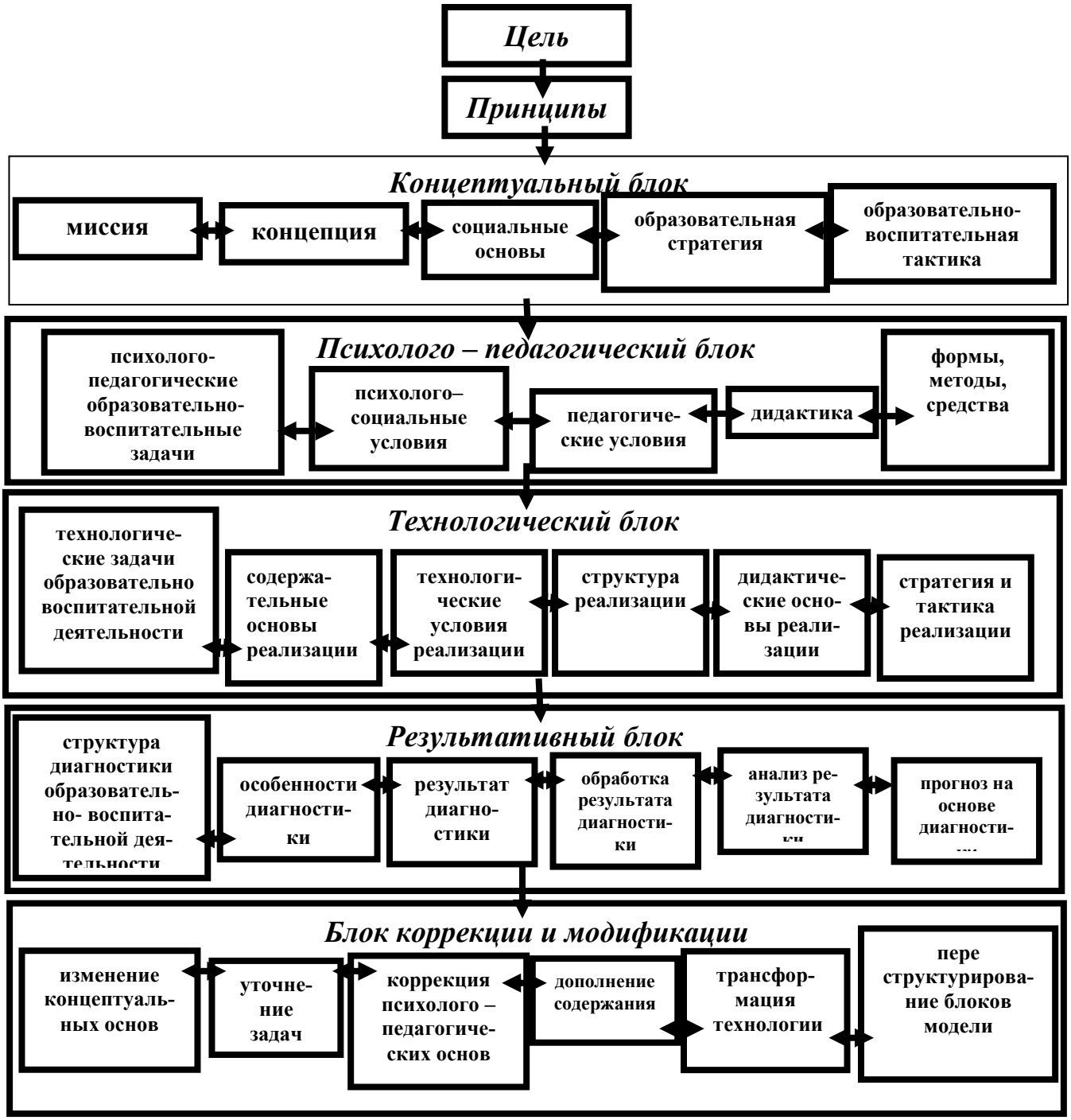


Рисунок 15. Универсальная модель активизации образовательной деятельности путем применения персонифицированного подхода

Модель универсальна, так как наполнение структурно-логических элементов модели может сделать любой преподаватель совместно с обучаемым, независимо от направлений и профилей обучения [35].

Далее рассмотрим обобщенное представление об основных блоках, делающих модель универсальной. Основной блок – это концептуальный блок, который, как нам видится, должен содержать миссию, концепцию, социальные основы, образовательно-воспитательную стратегию и образовательно-воспитательную тактику.

Следующий блок, без которого невозможно сохранить универсальность модели, это психолого-педагогический блок, который содержит психолого-педагогические образовательно-воспитательные задачи, психолого-социальные условия, эдукологические основы, дидактику, формы, методы средства персонифицированного профессионального образования, Не меньшую значимость для универсальной модели персонифицированного профессионального образования имеет технологический блок, который состоит из основ решения технологических задач образовательно-воспитательной деятельности, содержательных и дидактических основ, условий, структуры, стратегии и тактики реализации персонифицированного профессионального образования.

Универсальность модели также невозможна без прогнозирования и выявления результата. За этот блок задач в нашей модели ответственен результативный блок, в котором объединены структура диагностики образовательно-воспитательной деятельности, определение особенностей диагностики, получение, обработка и анализ результата диагностики, а так же прогноз на основе диагностики.

В модели реагирующим на изменения в социально-профессиональных условиях является блок коррекции и модификации. В зависимости от изменений, диктуемых социальным заказом, рынком труда, сменившимися требованиями обучаемого, появлением новых технологических возможностей в этом блоке возможно изменение концептуальных основ, уточнение задач, коррекция психолого-педагогических основ, дополнение содержания, трансформация технологии и даже переструктурирование блоков модели в целом. Таким образом, предлагается универсальная модель персонифицированного профессионального образования, которая дает возможность создавать модели под индивидуаль-

ные, персонифицированные требования любого образовательного процесса, а внутреннее содержание блоков делает персонифицированную деятельность преподавателя и обучаемого исследовательской.

Исходя из вышесказанного, а также на основе научных наработок авторов, особенности структуры и логики персонифицированного подхода к педагогическим исследованиям можно сформулировать следующим образом:

1. применение положительных и нивелирование отрицательных аспектов в образовании и научной деятельности возможно путем применения персонифицированного подхода;

2. формирование у обучаемого представлений о роли и месте проводимого им в ходе образовательной деятельности педагогического исследования невозможно, если он не вступает в данный вид деятельности со своими персонифицированными особенностями и возможностями;

3. проектирование и реализация универсальной модели персонифицированного образования существенно облегчат практически все этапы исследования (теория – эксперимент – практика внедрения) и в целом активизируют образовательную деятельность.

Таким образом, предлагаемая универсальная модель персонифицированного образования дает возможность создавать модели под индивидуальные, персонифицированные требования любого обучаемого, для любых направлений подготовки. Кроме того, данная модель позволяет превратить образовательную деятельность в образовательно-воспитательную и тем самым решить самую сложную проблему, проблему социально-профессиональной подготовки личности, соответствующей не только и не столько личным потребностям, но через личностные персонифицированные потребности подготовить государственно и социально значимую, профессионально востребованную личность.

Следующим методом активизации образовательной деятельности, который разработан и используется в практике АГГПУ им. В.М. Шукшина, является ***использование стратегии и тактики имитационного моделирования в педагогических системах инновационного обучения***.

Применяя стратегии и тактики имитационного моделирования в педагогических системах инновационного обучения, прежде всего, мы должны определиться с терминологическим полем, которое положено в основу предлагаемого нами подхода к активизации образовательной деятельности.

Педагогическая стратегия, по определению Н.Е. Щурковой, это направленность внимания педагога на воспитательную цель и выстраивание системы педагогических воздействий во взаимодействии с обучаемыми в соответствии с идеальным представлением о конечном результате профессиональной деятельности [177]. Педагогическая стратегия заключается в устойчивой последовательной ориентации педагога на цель, в умении педагога интерпретировать происходящие события, действия, поступки, факты и случаи с точки зрения проецируемой цели. Наличие педагогической цели снимает и предотвращает такое явление, как «манипуляция», ибо педагогическая стратегия с позиции цели освещает смысл происходящего и указывает на общий путь профессионального решения в интересах развития обучаемого, исходя из возможностей педагога. Педагог, владеющий стратегическим мышлением, разительно отличается от того, кто плохо представляет себе конечную цель воспитания (понятно, что она имеет самый общий вид): имея возможность оценить каждый отдельный момент воспитательного процесса с точки зрения коренных отличительных качеств достойной личности как обучаемого, так и самого педагога, педагогическая стратегия выстраивается тактически, через конкретные сиюминутные действия педагога и обучаемого [31]. Стратегическое решение опосредуется тактическими решениями, и это делает образовательную деятельность структурируемой и четко воспроизводимой в различных вариантах реализации.

Педагогическая тактика, по мнению Н.Е. Щурковой, это система педагогических воздействий, выстраиваемая соответственно частной, конкретной задаче данного взаимодействия в конкретной, совместной с обучаемыми деятельности [177]. Тактическая сторона деятельности касается момента «здесь и сейчас» обретаемых воспитательных результатов: не конечных, не итоговых, даже не устойчивых, но частных, поэлементных, пошаговых. Эти результаты

воспринимаются в процессе обучения как слагаемые проецируемого общего результата. Если нет слагаемых, отсутствует и суммарное образование. Только педагогическая технология объединяет стратегически важные цели и обеспечивает тактику их достижения, ибо снабжает педагога и обучаемого арсеналом тактических операционных решений.

Промежуточная сиюмоментная продуктивность часто обольщает педагога, заставляет забывать о стратегии, результат которой всегда напоминает отодвигающуюся цель от варианта ее достижения. Концентрировать внимание на тактике опасно и рискованно, потому что теряется стратегическое видение общего итогового результата. Но не менее опасно не учитывать необходимость тактического осмысления педагогических средств, методов, форм, действий. Каждый тактический шаг рождается лишь при условии достаточно четко осознанной стратегической цели: «личность, способная обучаться и обучаемая». В технологическом решении, основанном на единстве педагогической стратегии и тактики, явственно обнаруживается профессиональная ориентация на «субъектность», «свободу выбора», «ценностное сознание», «саморегулирование» как основные социально-психологические образования, обеспечивающие достижение поставленной педагогом и обучаемым цели [28].

Имитационное педагогическое моделирование – это метод исследования и практика реализации, основанные на том, что изучаемая педагогическая система заменяется имитирующей [4]. С имитирующей системой педагог проводит эксперименты (не прибегая к экспериментам на реальном объекте) и в результате получает информацию об изучаемой педагогической системе. Метод позволяет имитировать, например, работу моделей бизнес-процессов, так как эти процессы происходили бы в действительности, с учетом графиков рабочего времени и занятости временных ресурсов и наличия необходимого количества материальных ресурсов. В результате можно оценить реальное время выполнения как одного процесса, так и заданного их множества.

Процесс обучения с позиций кибернетической педагогики рассматривается как регулирование развития личности путем целенаправленного управления

и (или) самоуправления их деятельностью и поведением. В обучении с позиций кибернетической педагогики понятия и методы кибернетики используются для моделирования и исследования некоторых сторон педагогических и психолого-педагогических процессов.

Кибернетические принципы функционирования дидактической системы – это принципы построения дидактической системы, состоящей из педагога и обучаемого, где роль педагога выполняет компьютер или человек, который сообщает полезную информацию, находит и исправляет ошибки, стимулирует работу обучаемого, где возможно управляемое самообучение или обучение, при котором обучаемый самостоятельно изучает тот или иной вопрос и стимулирует свою деятельность.

Дидактическая система, функционирующая с учетом кибернетических принципов, – это система, где управление – это целенаправленное изменение объекта (обучаемого) путем формулирования цели управления, существующего канала сбора информации о состоянии среды и объекта, наличие канала воздействия на объект и способ управления, позволяющий, исходя из информации о состоянии объекта и среды, достичь поставленной цели [4, 35].

Кибернетическое подход предполагает анализ структуры системы управления, выявление прямых и обратных связей, установление информационных потоков. *Кибернетика* (от греческого *kybernetike* – искусство управления) – наука о самоуправляющихся машинах, в частности о машинах с электронным управлением, которые должны быть встроены в ЭИОС образовательного учреждения как интеллектуальные роботы.

Эффективность процесса обучения, имеющего вероятностный характер протекания, обеспечивается лишь цикличным управлением, предполагающим реализацию системы требований, предъявляемых кибернетикой: выделение объекта (процесса) управления; конструктивное указание цели управления; установление исходного состояния управляемого объекта; разработка программы воздействий с учетом основных переходных состояний управляемого объекта; систематическое получение информации о состоянии управляемого объ-

екта, то есть обеспечение систематической обратной связи; переработка информации, полученной по каналу обратной связи; выработка на основе этой информации корректирующих (регулирующих) воздействий и их реализация. Эти требования предполагают разработку двух видов программ управления: основных и корректирующих. Первые разрабатываются до начала функционирования системы управления; вторые – как до начала процесса управления, так и по ходу его. Реализация требований кибернетики предполагает обращение к специфическим закономерностям и характеристикам управляемого процесса, а также учитывая специфику процесса обучения к психологической и педагогической теории.

Информационно-кибернетическое моделирование – это вид моделирования, который используется для исследования структуры и поведения сложных динамических систем, изучения способов связи разнородных элементов, специфики их частных взаимных закономерностей [208]. Понятия кибернетическое моделирование, искусственный интеллект, нейроматематика, о которых речь пойдет ниже, тесно связаны с математическим моделированием и немыслимы без него. Кибернетика широко пользуется методом математического моделирования и стремится к получению конкретных результатов, позволяющих анализировать и синтезировать изучаемые системы. Кибернетическое моделирование используется и как общее эвристическое средство, и как искусственный организм, и как система-заменитель, и в демонстрационной функции. Информационно-кибернетическое моделирование – это применение кибернетических методов в моделировании информационно-насыщенных, сложных для управления систем, каковыми являются все без исключения образовательные и самообразовательные педагогические системы.

Электронные системы, электронные средства обучения являются важнейшим техническим средством при моделировании информационно-кибернетических систем. В основе такого *информационно-кибернетического моделирования* лежит функциональный подход кибернетики к изучаемым ею процессам управления. Так как кибернетика интересуется не внутренним

устройством систем управления, а законами их функционирования, то можно создать модель информационно-кибернетической педагогической системы, подобную изучаемой в смысле подобия законов функционирования. Моделирование информационно-кибернетических систем позволяет определить все основные свойства и параметры системы до ее реального создания. Это существенно сокращает трудозатраты, позволяет выявить все возможные риски и опасности и оптимизировать процессы внедрения и реализации [4, 29, 30].

Задача активизации обучения с применением имитационного моделирования складывается из:

- формулирования четкой педагогической стратегии как системы способов оптимизации обучения;
- подбора и реализации этапов проектирования оптимального варианта обучения;
- имитационного моделирования педагогической деятельности;
- обоснования и внедрения основных подходов к тактике оптимизации методов обучения;
- подбора основных форм, методик, проектирования и реализации оптимальных образовательных технологий;
- информационно-кибернетического подхода к управлению обучением и самообучением.

При этом кибернетические принципы функционирования дидактической системы, на моделирование которой и направлено имитационное педагогическое моделирование в инновационном обучении, не могут быть успешными без адаптивного подхода, учитывающего особенности, потребности и возможности обучаемого, возможности образовательного пространства и собственно педагога и, конечно, потребности социума [23].

Использование процессов имитационного моделирования в педагогических системах инновационного обучения в настоящее время особенно актуально, так как:

1. в образовании в целом (и в профессиональном, в особенности) реализуется электронное обучение и дистанционные образовательные технологии;

2. электронные системы, электронные средства обучения, цифровые и роботизированные обучающие объекты являются важнейшим техническим средством при моделировании инновационных педагогических систем;

3. имитационное моделирование позволяет создать модель информационно-кибернетической дидактической педагогической системы, подобную изучаемой (в смысле подобия законов функционирования);

4. моделирование информационно-кибернетических систем позволяет определить все основные свойства и параметры системы до ее реального создания. Это существенно сокращает трудозатраты, позволяет выявить все возможные риски и опасности, а также оптимизировать процессы внедрения и реализации;

5. смоделированная и реализуемая имитационная модель образовательной деятельности воспроизводит логику поведения во времени при воздействии случайных возмущений, которые всегда присутствуют во взаимоотношениях «педагог – обучаемый».

Далее мы хотим поделиться опытом применения имитационного моделирования и моделями, используемыми в практике АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Первый из вариантов – это применение имитационного моделирования как способа формирования ключевых компетенций студентов. При организации учебного процесса сегодня необходимо учитывать принципиальную особенность концепции новых Федеральных государственных образовательных стандартов – их компетентностную ориентацию. Первостепенную роль в формировании компетенций играют активные и интерактивные формы и методы обучения. При активном обучении студент в большей степени выступает субъектом учебной деятельности, чем при пассивном обучении, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной ло-

гику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

На сегодняшний день в педагогике наряду с другими технологиями широко используется в учебном процессе имитационное моделирование. Стандартная наиболее часто применяемая схема этапов имитационного моделирования представлена на рисунке 16.



Рисунок 16. Этапы имитационного моделирования

Каждый из этапов очень важен в образовательной деятельности, выполняется преподавателем совместно с обучаемыми и, несомненно, способствует активизации образовательной деятельности, так как предполагает максимальное включение в деятельность обучаемых всех возможностей ЭИОС образовательной организации и обязательное использование всех информационных, электронных, цифровых и роботизированных элементов, предлагаемых глобальным информационным пространством.

Описание этапов, по нашему мнению, таково:

1. Формулировка проблемы и определение целей имитационного образовательного процесса или отдельного элемента образовательной деятельности осуществляется следующим образом:

- преподаватель задает направление моделирования и формулирует задание. Это может быть конкретная социально-профессиональная задача, математическое, логическое, информационное задание, конфликтная ситуация, элемент профессиональной деятельности и др.

- обучаемый начинает декомпозировать задание, формулировать проблему, цели, прогнозировать риски, выявлять направления моделирования.
- совместно с преподавателем обучаемый составляет содержательное описание объекта моделирования и документально оформляет все полученные результаты первичного анализа.

2. Разработка концептуального описания. Студент самостоятельно или под руководством преподавателя составляет вербальное описание как некую концептуальную модель выбора формализации для заданного объекта моделирования.

3. Подготовка имитационной модели как этап предполагает структурно-логическое изображение и описание объекта моделирования. На этом этапе студент четко определяется в том, что нужно сделать, какими методами и средствами, чтобы задание было выполнено в виде имитации без выхода на реальный объект.

4. Подбор имитационных элементов. Этот этап называют программированием имитационной модели или подбором программ-имитаторов. Здесь осуществляется выбор средств автоматизации из ЭИОС или информационного пространства, внесение задания в имитатор и отладка имитационной модели. На этом этапе также составляется план реализации модели и особенности преодоления ранее выявленных рисков и возмущений, которые могут помешать получению результата.

5. Проверка модели – это этап испытания, исследования, проверки модели для конкретного задания. В идеале имитационная модель должна автоматически как некий интеллектуальный робот способствовать решению задачи или даже полностью обеспечить получение результата. Однако на практике по модели можно получить только варианты решения, из которых наиболее приемлемый выбирает студент. Следует отметить, что этапы 1-5 – это, как правило, сугубо индивидуальные для обучаемого, но с помощью и под контролем преподавателя.

6. Имитационный образовательный процесс, как правило, групповой процесс, на котором каждый обучаемый представляет свою имитационную модель, защищает ее и полученные результаты. Это процесс взаимного обучения очень важный в инновационной образовательной деятельности.

7. Анализ результатов реализации модели – это процесс интерпретации полученных результатов, оценки деятельности каждого обучаемого. Часто на данном этапе используются методы коллективного оценивания и асессинга, когда обучаемые оценивают результаты деятельности совместно с преподавателем или даже вместо преподавателя. На этом же этапе обучаемые выявляют возможности дальнейшего использования данной имитационной модели.

Описанный вариант, на наш взгляд, наиболее успешен в активизации образовательной деятельности по направлениям и дисциплинам, которые можно решать с применением методов математической или формальной логики. Есть и другие варианты использования имитационного моделирования, описание которых мы приводим ниже.

В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей и организация работы слушателей с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды профессионального контекста и формировать профессиональный опыт [4].

По этому признаку все имитационные технологии делятся на игровые и неигровые. Рассмотрим сначала неигровые формы и методы, которые представлены большой группой конкретных ситуаций. Понятие «ситуация» достаточно многопланово и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация – это система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредуюших его активность [28]. С точки зрения профессиональной деятельности, ситуация – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период

или событие в деятельности организации, требующих от ее руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий [29].

Метод анализа конкретных ситуаций состоит в изучении, анализе и принятии решений по ситуации, которая возникла в результате произошедших событий или может возникать при определенных обстоятельствах в конкретной организации в тот или иной момент. Анализ конкретной ситуации – это глубокое и детальное исследование реальной или искусственной обстановки, выполняемое для того, чтобы выявить ее характерные свойства. Этот метод развивает аналитическое мышление слушателей, системный подход к решению проблемы, позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, учиться устанавливать деловые и профессиональные контакты, принимать коллективные решения, устранять конфликты [26].

По образовательной деятельности, требующей постоянной активизации взаимодействий «педагог-обучаемый», различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры на основании решенных проблем; ситуация-упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии. По характеру изложения и целям различают следующие виды конкретных ситуаций: классическую, «живую», «инцидент», разбор типичный заданий, действия по методической инструкции [26,28].

К игровым имитационным технологиям принято относить все виды деловых, ролевых, имитационных игр, которые используются в образовательной деятельности как в реальном воспроизведении, так и применением инновационных компьютерных автоматизированных технологий. Наиболее типичные в образовательной деятельности – это имитация выполнения должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, дидактическая игра и др. [4, 23, 32]

Стажировка с выполнением должностной роли – это форма и метод активного обучения контекстного типа, при котором «моделью» выступает сама действительность, а имитация затрагивает в основном исполнение роли (должности). Главное условие стажировки – это выполнение под контролем ее с преподавателем или наставником (во время практики) в реальных или смоделированных на имитаторе условиях. По способу организации работы обучаемого стажировка с выполнением должностной роли относится к индивидуальным методам обучения. Она обеспечивает наиболее полное приближение процесса обучения к последующей деятельности, в том числе и профессиональной [29].

Имитационный тренинг предполагает отработку определенных специализированных навыков и умений по работе с различными техническими средствами и устройствами. В этом случае имитируется ситуация, обстановка любого вида деятельности (профессиональной или бытовой), а в качестве «модели» выступает само техническое средство (компьютер, тренажер, имитационный робот, прибор, лабораторный имитатор и т.д.). Обучающий контекст здесь воссоздается как с помощью предмета деятельности (реального технического средства), так и путем имитации условий его применения [4, 26].

Разыгрывание ролей (инсценировки) представляет собой игровой способ анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений в коллективе, проблемы совершенствования стиля и методов руководства. Этот метод активного обучения контекстного типа направлен на развитие поведенческих умений как профессионального, так и социального характера и предполагает введение определенных элементов театрализации, поскольку представление ситуации, ее анализ и принятие решений осуществляются в лицах. В качестве материала для разыгрывания ролей берут, как правило, типичные профессиональные ситуации, навыки или умения, т.е. происходит отработка действий игроков в заданных предметно-социальных условиях [32].

Разыгрывание ролей – более простой, чем дидактическая игра, метод обучения по характеру имитируемой ситуации, количеству действующих лиц,

однозначности принимаемых решений, контролю ситуации и поведения действующих лиц со стороны преподавателя, продолжительности занятия.

Игровое проектирование является практическим занятием, суть которого состоит в разработке инженерного, конструкторского, технологического и других видов проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы обучаемых. Создание общего для группы проекта требует, с одной стороны, знания каждым сути процесса проектирования, а с другой – умений вступать в общение и поддерживать межличностные отношения с целью решения вопросов [4, 29].

Важными для применения имитационных технологий обучения являются следующие составляющие: собственно имитационное моделирование; проблемный характер имитируемых педагогических ситуаций; распределение ролей между участниками имитационного образовательного процесса с учетом их возможностей и способностей; состояние эмоционально-положительного напряжения участников имитационной образовательной деятельности; поиск различных решений поставленных задач в имитационном решении ситуации; коллективное обсуждение и оценивание итогов имитационной деятельности; четкость критериев по оцениванию действий учеников имитационной образовательной деятельности [4, 7, 33].

Имитационные технологии помогают сформировать ключевые компетентности студентов. Это обеспечивается благодаря следующим особенностям имитационной технологии:

•*деятельностный характер обучения*, организация индивидуальной и коллективной имитационной образовательной деятельности. В такой деятельности формируются способы общения, мышления, понимания, рефлексии, действия. За счет рефлексии они обобщаются, закрепляются в схемах и знаковых формах, переходя из внешнего плана во внутренний план действия обучаемого;

•*использование группы* (коллектив – это высшая форма развития группы) как средства развития индивидуальности. Это требует знания законов коллек-

тивной деятельности, механизмов группообразования, принципов выделения лидеров, траекторий жизнедеятельности референтных групп, научных основ гармонизации групповых и индивидуальных интересов и т.д. [33]

Обеспечение активизации образовательной деятельности с помощью имитационного моделирования в педагогических системах инновационного обучения предполагает соблюдение ряда принципов, которые хоть и известны в педагогической практике, но в педагогике XXI века имеют некоторые характерные особенности.

Принцип проблемности. Имитационное моделирование основано на сочетании индивидуального, очень часто персонифицированного и группового (коллективного) решения неких образовательных или воспитательных проблем. Именно в процессе их моделирования и обсуждения, при решении проблем конкретной ситуации в индивидуальной и коллективной жизнедеятельности, педагог и обучаемый органически, функционально включаются в образовательную деятельность, обучение и самообучение. Их деятельность по решению проблем становится личностно-значимой и развивающей.

Принцип личностного взаимодействия. Организация взаимодействия преподавателя и обучаемых в имитационном моделировании и применении различных вариантов технологии имитационного моделирования требует вовлеченности участников имитационного образовательного процесса в совместное «проживание» и «переживание» учебно-познавательных и эмоционально-нравственных ситуаций на основе собственных позиций каждого субъекта обучения.

При этом формируются смыслообразующие мотивы познавательной деятельности (потребность в знаниях, познавательный интерес), познание становится для обучаемого желанным, добровольным, приобретает положительную эмоциональную окрашенность, стимулирует и поддерживает волевые усилия.

Принцип единства развития каждого участника и группы (образования коллектива). Полноценное развитие каждого обучаемого осуществляется не только в процессе парного взаимодействия с педагогом, но и в ходе общения со

многими людьми. Общение – это средство становления личности, многообразия отношений к себе и к окружающему миру. Имитационная технология предполагает организацию педагогом развивающей комфортной персонифицированной образовательной среды для каждого обучаемого, а это означает постоянное развитие группы до уровня истинного коллектива.

Принцип самообучения на основе рефлексии. Эта технология ориентирована на индивидуализацию и персонификацию деятельности каждого участника обучения на основе оперативной, регулярной самооценки, самоконтроля, так как коллективная имитационная деятельность предоставляет возможность каждому участвовать в обсуждениях в той форме и в той мере, в какой человеку позволяет его развитие: это может быть позиция лидера, «генератора идей», оппонента, слушателя и т.д. Очень важно побуждение к рефлексии. Рефлексия позволяет осознать метод, который привел к результату, способствует систематизации, обобщению конкретных способов деятельности, что открывает возможности для целостного развития личности и самообучения.

Для успеха имитационных технологий исключительно важное значение имеют психологические особенности взаимодействия субъектов обучения. Только при организации определенных условий общения имитационные методы обучения ведут к личностному развитию и формированию общих и профессиональных компетенций обучающихся [4, 35].

Общая структура технологии имитационного моделирования представлена на рисунке 17, где наглядно представлены все этапы и стадии разработки и реализации процесса имитационного моделирования, что дает возможность технологически верно воспроизводить весь образовательный процесс.



Рисунок 17. Структура и основные стадии технологии имитационного моделирования

При реализации имитационной деятельности в образовательном процессе необходимо соблюдать основные требования к характеристикам общения, которые обеспечивают успешность такой деятельности: доброжелательность, неагрессивность предложений, обращений и т.д.; возможность свободного проявления чувств; развитие эмпатийных отношений; активное участие обучающихся в творческих коллективных поисках; развитие умения чувствовать другого человека, умение сопереживать, сочувствовать; использование способов ненасильственного общения, например таких, как свобода выбора; снятие или ограничение запретов (особенно формальных, во внешнем поведении); акцентирование на хорошем (позитивное подкрепление ответов); допущение ошибок при формировании нового; приемы доверия, авансирования похвалы и т.д.; развитие умений понимать, принимать и признавать других людей; выработка уста-

новок децентрации, т.е. способности встать на позицию другого, даже не соглашаясь с ним по существу вопроса; развитие умений воспринимать ситуации (ответы, предложения) не как хорошие или плохие, а как ситуации, требующие размышления, рассуждения, разрешения, т.е. воспринимать их как проблемные ситуации.

Таким образом, имитационное моделирование – это еще один из дидактических методов активизации образовательной деятельности в педагогике XXI века, который достаточно универсален и не зависит от образовательной среды, в которой он применяется и позволяет максимально использовать все разнообразие инновационных образовательных форм, методов, средств и технологий. Подробнее о практике реализации имитационного моделирования в образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина будет рассказано в параграфе 2.4.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ XXI ВЕКА

2.1. Индивидуализация обучения студентов: психолого-педагогические особенности в педагогике XXI века

Проблема перестройки высшего образования с целью повышения качества подготовки специалистов для различных сфер деятельности социального и хозяйственного секторов общества является одной из актуальных в теории и практике педагогики высшей школы. Опора на образованность общества, на качество человеческого фактора позволит России сохранить свое место в ряду государств, способных оказывать влияние на мировые процессы [19, с. 4].

Решение данной задачи предполагает переход от индустриального общества к информационному, в котором процессы создания и распространения знания становятся ключевыми и в значительной степени опираются на использование и развитие образовательных систем. Приоритеты образования, определяющие модернизацию общества, предусматривают обеспечение социальной мобильности молодежи через освоение молодыми людьми возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей, поддержку вхождения новых поколений в глобализированный мир, в открытое информационное общество. Образование должно реализовать ресурс свободы, поле выбора для каждой личности и должно быть заказом не только государства, но и исходить из интересов семьи, личности. Одним из направлений развития профессионального образования, отвечающего требованиям современного общества, является реализация компетентностного подхода, сущность которого определяется принципами, структурой и содержанием профессионального образования и организацией учебно-воспитательного процесса [20, с. 8]. Формирование и развитие профессиональной компетенции, разработка и реализация компетентностного подхода

в профессиональном образовании рассматривается как средство достижения нового качества профессионального образования. Национальная доктрина образования Российской Федерации - основной документ, определяющий стратегию и тактику развития отечественного образования, – рассматривает качество образования основным результатом реализации доктрины. Прежде всего, это достигается посредством создания демократической образовательной системы, гарантирующей необходимые условия для полноценного образования каждой личности. Решающая роль в достижении поставленных задач принадлежит гуманизации образования, характеризующей не только научное направление современной педагогической теории, но сложившуюся образовательную парадигму. Гуманизация образования предполагает такую организацию учебного процесса, которая направлена на развитие личности, на формирование у нее механизмов самовоспитания и самообучения через удовлетворение ее базовых потребностей: в психологически комфортных межличностных отношениях, реализации творческого потенциала, в познании в соответствии со своими индивидуальными когнитивными стилями. Это находит отражение в качестве сформированных компетенций [59].

Субъектный подход к индивидуализации обучения связан с учетом индивидуальных особенностей личности как педагога, так и обучаемых. В качестве доминирующих факторов выбора индивидуальной познавательной стратегии в исследованиях рассматривался фактор психофизиологических и психических характеристик индивидуальности. Наиболее многочисленны работы по учету межполушарной асимметрии в организации учебной деятельности (Ж.А. Аминов, Э.А. Голубева, С.А. Изюмова, М.К. Кабардов, И.А. Левочкин, М.А. Матова, В.В. Суворова и др.) [174] Роль доминирующей сенсорной стратегии анализировалась в исследованиях, проводимых учеными с позиции концепции нейролингвистического программирования (Р. Бэндлер и Д. Гриндер) [14].

Значительное место в зарубежных исследованиях индивидуальных стилевых особенностей личности отводилось изучению когнитивных стилей как процессуальной характеристики познавательной деятельности (A. Adler,

R. Gardner, G. Klein, R. Stanger, G. Witkin,), отражающей особенности отдельных познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций) [2, 198, 219, 237]. Влияние различных когнитивных стилей на выбор стратегии познавательной деятельности исследовано в работах отечественных психологов (М.С. Егорова, И.Н. Козлова, В.А. Колга, А.В. Либин, В.И. Моросанова, А.И. Палей, М.А. Холодная и др.) [23, 208].

Переход к личностно-ориентированной парадигме развития способствовал появлению направления, в рамках которого в центре внимания оказывалась уже не деятельность, но сам человек, поведение которого во многом опосредовано неосознаваемыми и первоначально нерефлексируемыми процессами. В контексте теории стиля индивидуальности и ее развития в исследованиях С.А. Печерской, Т.Я. Решетовой, Э.М. Сагилян, Т.А. Сафоновой, Е.И. Татьяниной, Н.В. Фроловой стиль индивидуальности рассматривается как процессуальная характеристика поведения субъекта, детерминированного его образом мира, отражающим особенности личностно обусловленного смыслового поля [159, 184]. Однако, как показывает анализ работ по данной проблеме, учет данных индивидуальных особенностей не получил должного развития в педагогической науке и практике. До настоящего времени остается практически не исследованной проблема индивидуализации обучения студентов вузов на основе доминирующих у них когнитивных стилей в контексте гуманистической образовательной парадигмы в условиях компетентностного подхода, когда преподаватель высшей школы владеет педагогическими компетенциями в сфере индивидуализации обучения с учетом когнитивных стилей студентов [17].

Элементами структуры человека, взятого как целостность, являются общие (родовые), особенные (типовые) и единичные (индивидуальные) его свойства. Число свойств человека многочисленно, они исследуются в эмбриологии, гистологии, анатомии, физиологии и психологии, а в социологии, этике, эстетике и педагогике говорится о свойствах личности [15]. Особенностей человека, т.е. единичных свойств как индивидуальных различий еще больше, и они отражены в художественной литературе и искусстве, основными объектами которых они

и являются. Использование структурного подхода позволило разобраться в этом множестве свойств и особенностей человека, не только определить подструктуры первого, второго и т.д. порядков, сколько вскрыть и показать их связи и взаимоотношения. Подструктур же первого порядка у человека только две: организм и личность, и все общие, особенные или единичные свойства человека относятся к одной из этих его подструктур или лежат на их пересечении [15, 58].

В педагогической литературе индивидуальность исследуется в виде интегральной многоуровневой, саморегулирующейся и самоактуализирующейся системы, в которой выделены три уровня свойств, организованных в системы и подсистемы и структурированных по иерархическому принципу: 1) уровень психофизиологических свойств организма; 2) уровень психических свойств; 3) уровень личностных свойств [21, с. 68].

Индивидуальность как организованная система представляет собой единство процессов интеграции и дифференциации, что придает такой конструкции необходимую подвижность и гибкость и освобождает от жесткой зависимости от законов природы и общества. В нашем исследовании мы определяем понятие индивидуальность как функциональную систему индивидуальных свойств, которая будет вариативной и динамичной в связи с удовлетворением определенных потребностей личности через достижение необходимого результата в структуре конкретного деятельностного акта [184, с. 113].

В рассмотрении основных компонентов индивидуальности как функционального образования отражаются причинные, а не конструктивные отношения между ее частями. При этом структуру функциональной системы индивидуальности будет составлять совокупность всех связей элементов данной системы. Индивидуальности как целостности, таким образом, соответствует множество систем, но всякой системе – только одна структура.

Значительный вклад в развитие теоретических основ развития индивидуальности внесла гуманистическая психология. В 30-е гг. в психологии личности появились исследования, в которых объяснение индивидуальной деятельности

не было связано ни с позицией психоанализа, ни с точкой зрения бихевиористской теорией. Основоположником этого направления стал немецкий психолог Вильям Штерн. Он явился создателем дифференциальной психологии, в которой с помощью психологических процедур исследуются индивидуальные различия. Индивидуальность человека В.Л. Штерн понимал и объяснял как сложное единство. Центральным понятием в теории Штерна являются свойства, которые он подразделял на «движущиеся» (диспозиции направления) и «инструментальные» (диспозиции обеспечения). Учение Штерна далее развивалось его ученикам Гордоном Оллпортом, который представлял личность как ориентированную в своем роде систему, находящуюся в постоянном развитии и устремленную в будущее [238]. По утверждению Г.В. Оллпорта, эта система должна изучаться не с помощью направленных на установление общих закономерностей методов, а с помощью методов идеографических, описывающих отдельных случай. Свойства обеспечивают относительное единство индивидуального поведения в различных ситуациях. Эта теория нашла отражение в гуманистической психологии [211]. К этому же направлению относятся К.Р. Роджерс, Р.Р. Мей, К.Л. Бюлер и др. Ярким представителем является Абрахам Маслоу. В системе человеческих потребностей он выделил пять уровней: физиологические потребности, потребности безопасности, сопринадлежности, признания и самоактуализации. Последний уровень потребностей он назвал потребностями развития. В отличие от бихевиористского или психометрического подхода А. Маслоу в центр изучения личности поставил вопросы ценностных ориентаций и смысла жизни. Он выделил следующие принципы мотивации человека: мотивы имеют иерархическую структуру; чем выше уровень мотива, тем менее жизненно необходимыми являются соответствующие потребности; удовлетворение потребностей более высокого уровня сформированности начинается после удовлетворения низших потребностей, которые после реализации потребностей теряют силу; с повышением потребностей повышается готовность к большей активности [100].

В зарубежной психологии вопросы теории и практики индивидуализации обучения на основе гуманистического подхода к развитию личности разрабатываются К. Роджерсом, Г. Шаррельманом, Д. Дьюи и др. К. Роджерс личностно-ориентированное обучение характеризует как осмысленное, самостоятельно инициируемое, направленное на усвоение смысла как элемента личностного развития. Основной задачей педагога в контексте личностно ориентированного обучения является стимулирование осмысленного учения. Преподавание при этом рассматривается как активизация и стимуляция учения. К. Роджерс доказал, что продуктивной моделью обучения является опыт стимуляции, который проявляется в следующих установках учителя: открытость своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям; «поощрение», «доверие» как выражение внутренней личностной уверенности педагога в возможностях и способностях обучаемых; «эмпатическое понимание», видение поведения учащегося, его реакций, действий и навыков [57].

Проблема развития личности в рамках гуманистической парадигмы образования приобретает еще большее значение в связи с проблемой обучения студентов высших учебных заведений. Включение в программу обучения студентов теоретического курса по индивидуализации обучения на основе учета когнитивного стиля и реализация преподавателями вуза индивидуализации обучения студентов на основе учета когнитивных познавательных стратегий является необходимым условием гуманизации образования. Это, в свою очередь, будет служить развитию личности обучающихся. Проблема развития личности разработана в трудах Л.И. Божович (1968), Л.С. Выготского (1972, 1982), В.Н. Мясищева (1960), С.Л. Рубинштейна (1958, 1959, 1986), Д.Б. Эльконина (1978) и др. В работах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, ведущей детерминантой личностного развития является творческая активность личности, развить которую, однако, может лишь такой педагог, который обладает высоким творческим потенциалом. С.Л. Рубинштейн (1986) считал основным мотивом самодеятельности самосовершенствование, самореализацию, самоактуализацию [128].

В педагогической практике на современном этапе реализуется две парадигмы обучения: традиционная (позитивная), ориентированная на естественно-научную парадигму развития личности и в основе которой субъективная (личностно-ориентированная) модель развития личности человека.

Гуманистический подход к развитию личности – это ценностная ориентация, связанная с перестройкой установок педагога. Сущность гуманистического подхода к обучению в индивидуализации и дифференциации обучения, что предполагает использование индивидуальных нормативов и программ развития механизмов самообучения и самовоспитания с учетом максимального раскрытия индивидуальных способностей каждого студента. К условиям реализации гуманизации обучения относится осознание педагогом того, что субъект активен и берет из обучающих и воспитывающих воздействий только то, что хочет в соответствии с уже имеющейся иерархией потребностей, мотивов, ценностей. Интерес к учебной деятельности возникает тогда, когда в этой деятельности есть успех. В рамках личностно-ориентированного подхода выполнение этого условия вполне реально, так как каждый студент оценивается в соответствии с собственными нормативами. Оценивается не столько репродуктивная деятельность обучающегося, сколько опыт творческой деятельности, успешность в различных сферах деятельности. Развитие личности в обучении тесно связано с наличием у нее положительных эмоций. Результаты учебной деятельности педагога и студентов оцениваются с точки зрения сформированности у них положительной мотивации к учебной деятельности [159, с. 98].

Гуманизация образования предполагает опору на личностно-ориентированные технологии обучения, во главу угла ставящие личность, ее самоценность. Специалисты отмечают, что если в традиционной философии образования механизмы развития личности описывались с помощью внешне задаваемых нормативных образцов, эталонов процесса познания, то личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого обучаемого как необходимого источника индивидуальной жизнедеятельности, который должен сначала раскрыться, а затем согласовываться с

содержанием образования. Это означает, что в образовании происходит не просто интериоризация студентом заданных учебно-воспитательных воздействий, а интеграция задаваемого и уже имеющегося социокультурного опыта, которые часто бывают диссонансными по отношению друг к другу.

В концепции гуманизации образования в качестве ведущего условия ее осуществления М.Н. Берулава выделяет индивидуализацию и дифференциацию в их органическом единстве. Следует отдельно поставить и такое условие как усвоение нормативов, которые, с одной стороны, объективны, но все же их формируют люди со своими установками и ценностями. С другой стороны, любые общие нормативы, программы реализуются педагогами, и развивающий эффект обучения связан с личностью преподавателя, который несет в себе определенные культурные образцы, воплощает их в стиле общения, в ценностных установках и направленности. Гуманистический подход предполагает самораскрытие педагога и студентов, а это возможно только в системе гуманных отношений [18, с. 67].

В основе следующего условия гуманизации образования, определенного в теории М.Н. Берулава, лежит известное представление К. Роджерса (1958) о самоактуализации в плане развития «Я-концепции» и формирования «Я-идеального», т.е. представления о том, каким хотел бы стать студент под воздействием социально-значимых норм и ценностей [215, с. 93].

Важным условием гуманизации образования является тип отношения учителя и учащегося. Гуманистическая ориентация в развитии личности предполагает, прежде всего, то, что главным в процессе ее целенаправленного развития является создание определенных межличностных отношений - именно они стимулируют развитие и обеспечивают наиболее эффективную самореализацию личности. Эмпатическое понимание предполагает оценивание педагогом студента не с позиций социально-нормативных требований, а исходя из собственных оценок и ценностей обучающегося. Гуманистическая ориентация предполагает разработку личностно-ориентированных технологий, их вариа-

тивность в зависимости от индивидуальных особенностей субъекта, предпочитаемых им способов переработки материала.

Принцип гуманизации образования предполагает профессионально-этическое, нравственное воспитание личности. Сложность проблемы нравственного воспитания молодежи в современных условиях обусловлена тем обстоятельством, что ее приходится решать в образовавшемся идеологическом вакууме, связанного с крахом господствовавшей коммунистической идеологии. Главная задача в формировании духовности молодежи заключается в разрешении следующих противоречий [17].

Это преодоление разрыва между учебными и воспитательными целями, что свойственно в одинаковой мере и общеобразовательной и высшей школе. Ведь и там и здесь учебные предметы, в большинстве своем, построены таким образом, что они объективно обезличены и этически нейтральны. Учитель, преподаватель воспитывает примером своей личности – и в хорошую, и подчас, в плохую сторону. Эти воспитательные воздействия находятся как бы рядом с изучаемым предметом. Но самые гуманные цели обучения и воспитания, внутренне не принятые студентом, не будут достигнуты. Необходимо педагогическое и методологическое обеспечение соединения различных позиций педагога и обучаемого, построение всего образовательного процесса на основе внутренних образовательных потребностей обучаемых. Педагогическое мастерство в новых социально-экономических условиях будет заключаться, очевидно, в первую очередь в том, чтобы поставить обучаемого как можно раньше на путь осознания своего предназначения и призвания, на путь строительства своей личности и своей судьбы на протяжении всей жизни, в том числе жизненной профессионально-образовательной траектории, что уже практически полностью будет относиться к профессиональной школе. Студента необходимо научить анализировать свою будущую карьеру, производить самооценку своих способностей, качеств личности, интересов и потребностей с точки зрения выбора той или иной будущей карьеры, возможных ее вариантов и изменений. Очевидно, это особая область содержания профессионального образования, которая может

реализовываться, в частности, специальными курсами, психологическими тренингами и т.д. [58, 59]

Одна из наиболее острых проблем современной профессиональной школы – необходимость значительного повышения качества профессиональной подготовки студентов. Оно зависит, очевидно, не только и не столько, от уровня их профессиональных знаний и умений, сколько от несформированности нравственной основы качественного труда [20, с. 8].

В настоящее время получил широкое распространение и признание подход к пониманию системы индивидуальности, связанный с самим субъектом-исследователем. С позиций субъект-объектного подхода индивидуальность может быть интерпретирована как совокупность психических свойств различных уровней, взаимодействующих в достижении определенного результата, необходимого для удовлетворения исходной потребности. В русле такого подхода индивидуальность предстает в качестве динамической функциональной системы психических свойств, обеспечивающей достижение прогнозируемого результата, удовлетворяющего исходной потребности [17, с. 73].

Таким образом, в педагогической литературе индивидуальность исследуется в виде интегральной многоуровневой, саморегулирующейся и самоактуализирующейся системы, в которой выделены три уровня свойств, организованных в системы и подсистемы и структурированных по иерархическому принципу: 1) уровень психофизиологических свойств организма; 2) уровень психических свойств; 3) уровень личностных свойств [15, с. 27].

Индивидуальность как организованная система представляет собой единство процессов интеграции и дифференциации, что придает такой конструкции необходимую подвижность и гибкость и освобождает от жесткой зависимости от законов природы и общества. В нашем исследовании мы определяем понятие индивидуальность как функциональную систему индивидуальных свойств, которая будет вариативной и динамичной в связи с удовлетворением определенных потребностей личности через достижение необходимого результата в структуре конкретного деятельностного акта.

В рассмотрении основных компонентов индивидуальности как функционального образования, отражаются причинные, а не конструктивные отношения между ее частями. При этом структуру функциональной системы индивидуальности будет составлять совокупность всех связей элементов данной системы. Индивидуальности как целостности, таким образом, соответствует множество систем, но всякой системе – только одна структура.

Любая система должна рассматриваться с позиции реализации двух основных принципов: принципа функционального среза и принципа конкретности. При исследовании интегральной индивидуальности как системы в центре внимания находится функциональная структура. Анализ ее различных сторон приближает нас к познанию особенностей ее существования, что позволяет рассматривать принцип функционального среза в качестве методологического принципа исследования индивидуальности. Базовые человеческие потребности в контексте гуманистических теорий личности (не затрагивая уровень биологических потребностей) можно сгруппировать следующим образом: 1) потребность в удовлетворяющих субъекта социальных контактах, 2) потребность в самоактуализации и самореализации своих способностей и склонностей, 3) потребность в понимании и осмыслении (когнитивная потребность). Основываясь на этих потребностях личности, мы рассматриваем три основные функциональные состояния системы индивидуальности и соответствующие им проявления когнитивного стиля субъекта.

Стратегическая цель индивидуализации обучения – это создание условий для проявления индивидуальности как функциональной системы индивидуальных свойств, которые реализуются в процессе удовлетворения базовых потребностей личности.

В педагогических исследованиях большинство авторов под индивидуализацией обучения понимают организацию учебного процесса, при которой учитываются не только психологические особенности обучаемых, но и уровень их знаний, самостоятельности при решении познавательных задач. Индивидуализация обучения при этом предполагает учет особенностей физического, ум-

ственного, нравственного развития школьников; характера мотивации учебной деятельности; в-третьих, характера средовых влияний, обучаемых ученика в классе.

При определении целей индивидуализации обучения участвуют сложившиеся представления в современной педагогике. В зарубежной литературе цели обучения наиболее содержательно представлены в трудах Б.С. Блума [212]. В его работах они классифицируются по трем группам: когнитивные или познавательные (знания, интеллектуальные умения); эффективные (интересы, установки, ценности, убеждения); психомоторные (двигательные умения и навыки).

Выделяют специфические цели индивидуализации, суть которых средствами индивидуализации усовершенствовать знания, умения, навыки учащихся, содействовать реализации учебных программ, повышению уровня знаний, умений и навыков каждого учащегося в отдельности, углубить и расширить знания учащихся на основе их интересов и способностей.

Развивающую цель индивидуализации определяют как формирование и развитие логического мышления, креативности, умений учебного труда. Специфическая цель воспитательной индивидуализации – улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов. В целом специфической целью индивидуализации обучения является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности личности. При использовании понятия «индивидуализация обучения» необходимо иметь в виду, что речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной практике обучения индивидуализация всегда относительна по следующим причинам: 1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями; 2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учителя (например, общие умственные способности), наряду с ними может существовать ряд особенностей, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или не так уж и необходим; 3) иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если оно важно для

данного ученика (например, талантливость в какой-либо области, расстройство здоровья); 4) индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой. При этом необходимо отметить, что индивидуализацию можно рассматривать с точки зрения процесса обучения, содержания образования и построения школьной системы. Первая из них касается отбора форм, методов и приемов обучения, вторая – создания учебных планов, программ, учебной литературы и составления заданий, предъявляемых учащимся, и третья – формирования различных типов школ и классов [19, с. 5].

В педагогической литературе наряду с понятием «индивидуализация обучения» имеется термин «индивидуальный подход», который означает принцип обучения, а «индивидуализация» – это процесс реализации этого принципа в специфике форм и методов.

В практической работе происходит относительная индивидуализация. Относительность определяется: учетом индивидуальных особенностей не каждого отдельного ученика, а группы обучающихся с аналогичными особенностями; учитываются не индивидуальные особенности, а их комплексы, которые важны с точки зрения учения; учетом тех особенностей, которые важны именно для данного ученика (талантливость); индивидуализация реализуется не во всем объеме учебного материала и интегрируется с неиндивидуализированной работой. Индивидуализация возможна с точки зрения: процесса обучения; содержания образования; построения школьной системы.

Принцип индивидуального подхода в дидактике предполагает учет физических и психических состояний и качеств личности. На учебную деятельность оказывают влияние и различные социальные факторы. Все они составляют совокупность внешних и внутренних факторов, которые влияют на процесс учения. Это приводит к определенному противоречию в учебном процессе: с одной стороны, имеется необходимость учитывать многие индивидуальные особенности личности, а с другой стороны, возможности учета индивидуальных особен-

ностей личности ограничены. Для преодоления этого противоречия используется относительная индивидуализация.

Анализ опыта индивидуализации учебного процесса показывает, что можно различать два вида индивидуального подхода: учет комплекса различных особенностей личности; учет какой-либо отдельной особенности.

Высшая школа ориентирована на универсальные технологии обучения, которые часто выступают как диссонансные по отношению к индивидуальным стратегиям познавательной деятельности многих студентов. Не учитывается, что каждый человек по-своему воспринимает и перерабатывает информацию, познает окружающий мир в зависимости от доминирующей у него репрезентативной системы, модальности ментального опыта. Незнание педагогом доминирующих у него, а также у студентов, особенностей восприятия и переработки информации, несомненно, отрицательно сказывается на эффективности предъявления учебного материала студентам, и в итоге, на их развитии, негативно отражается на учебном процессе в целом, способствует дополнительному нервно-психическому напряжению, как со стороны педагога, так и со стороны студентов [15, с. 27].

Необходимо подчеркнуть, что, как правило, индивидуализация обучения шла по пути его предметной дифференциации (знания группировались по научным направлениям, уровню их сложности), которая детерминировала нормативную познавательную деятельность без учета индивидуального социокультурного опыта студентов. Не всегда учитывалось, что предметная избирательность часто складывается раньше дифференциации обучения. Отмечается, что дидактика строила программный материал в соответствии с логикой научного познания. Технологии, разрабатываемые в контексте деятельностного подхода, моделировали учение, даже при условии понимания под ним индивидуальной познавательной деятельности как деятельности, прямо детерминированной организацией обучения, методом ее построения (по эмпирическому или теоретическому типу познания).

Основное внимание исследователей, прежде всего дидактов, было обращено на результативную сторону процесса обучения (уровень сформированности знаний, умений, навыков). В то же время процессуальная сторона усвоения, характеризующая индивидуальную избирательность в выборе способов познавательной активности, практически не исследовалась. Не было изучено ее влияние на успешность учебной деятельности студентов, в том числе и в результативном плане [21, с. 345].

Система обучения, представленная традиционными моделями обучения, ориентирована на количественные, а не на качественные процессуальные показатели в оценке эффективности учебного процесса.

Современная высшая школа уделяет минимальное внимание качеству и уровню взаимоотношений как между педагогами и студентами, так и между самими студентами. Определяя свои исходные позиции при построении отношений со студентами как субъект-субъектные, провозглашая, что студент – это субъект обучения, педагоги фактически (в установках, мотивации, в самой сущности этих отношений) относятся к студенту как к объекту, на который направлены их воздействия, ведя речь о действиях по отношению к студенту, а не о взаимодействии. Ставя цель активизировать студентов, помочь им в личностном саморазвитии, педагоги по прежнему в большей степени занимаются изучением их потребностей, мотивов, состояний, и гораздо в меньшей – побуждением их к занятию активной позиции [194].

Все это отличительные моменты традиционной системы обучения, которая в большей степени исходит из потребностей социума, а не личности. Определяют данные потребности конкретные люди, и именно они выбирают из социокультурного опыта общества то, что является важным и значимым с их позиции.

Наиболее распространенные в вузе технологии обучения в значительной степени на основании знаков и правил их сочетания в немой технологический текст, бедный своей искусственно-функциональной ограниченностью. Данный подход фактически превращает знаки и символы в единственное средство ин-

теллектуального общения со студентом, тем самым игнорируется ключевое значение другого, не менее важного для интеллектуального развития способа накопления знаний о мире – через образ, визуально-пространственный опыт обучаемого.

Осуществленный нами анализ теории и практики современного вузовского обучения свидетельствует о том, что реализуемые в настоящее время концепции вузовского обучения построены в основном с позиций социоцентрического, бихевиористского подхода. Студент выступает в них в качестве объекта учебно-воспитательных воздействий, которым можно управлять и которому можно трансформировать определенные знания с помощью определенных технологий, воздействующих на его когнитивную сферу. При этом вне сферы внимания фактически оставалась мотивационная сфера студента, его индивидуальные особенности, сложившийся у него, на основе индивидуального социокультурного опыта, образ мира обучающегося, в том числе и его эмпирическая составляющая. Практически не решается проблема разработки педагогических основ технологий самообучения и самовоспитания студентов на основе формирования у них соответствующих психологических механизмов.

Необходимо отметить, что при разработке конкретных педагогических технологий в традиционной образовательной системе высшего образования роль сферы бессознательного практически не учитывалась. При таком подходе преподаватель апеллирует к сознанию обучаемого, и, соответственно, основная цель обучения виделась как формирование у студентов определенного багажа знаний и умений. Вся традиционная образовательная система опирается на то, что посредством обучения и воспитания возможно и нужно изменить личность, ее базовые структуры.

Индивидуализацию обучения в вузе можно рассматривать с точки зрения процесса обучения, содержания образования и построения системы обучения. Процесс обучения – это отбор форм, методов и приемов обучения. Содержание образования – создание учебных программ, планов, учебной литературы и со-

ставление заданий, предъявляемых студентам. Построение системы обучения – открытие различных институтов, факультетов, курсов и т.д.

Индивидуальный подход к развитию студентов означает, что ведущим уровнем интегральной индивидуальности, детерминирующим его развитие, признается личностный уровень, большое значение в котором имеет мотивационная сфера личности. В то же время, имеющиеся исследования были посвящены в большей степени изучению и учету в учебном процессе отдельных индивидуальных особенностей – межполушарной асимметрии, сенсорной модальности, типу нервной системы, когнитивного стиля. Несомненно, влияние этих составляющих психики человека на развитие его мышления является очень значительным. В то же время, гуманистический пафос новой образовательной парадигмы состоит в том, что развитие мышления связывается, прежде всего, с собственными усилиями личности и является тем более эффективным, чем в большей степени учебное заведение способствует удовлетворению ее базовых потребностей: в удовлетворяющих человека межличностных отношениях и социальном статусе; в реализации своего творческого потенциала; в познании в соответствии со сложившейся мотивационной сферой и индивидуальными познавательными стратегиями. Субъектом обучающего воздействия при этом является не мышление студента в его имманентном значении, а сам человек, осуществляющий саморегуляцию всех форм своей активности.

Исследование стилей развивалось, прежде всего, в рамках когнитивной проблематики. При этом, стили субъекта рассматривались в аспекте удовлетворения потребности в познании, что и было закреплено в понятии когнитивного стиля. Основная функция когнитивного стиля заключалась в координации и регулировании познавательных процессов при получении и переработке информации. Понятие «когнитивный стиль» фактически объединяет те или иные индивидуальные особенности когнитивной сферы. Переход общества к гуманистической парадигме образования, расширение психологического содержания понятия «стиль», увеличение числа анализируемых психологических детерми-

нант и аспектов их проявления в последнее десятилетие значительно повысили интерес к проблеме когнитивных стилей.

Современные исследования характеризуются ярко выраженной тенденцией к интегральному изучению индивидуальности и выделению более значимой роли самого человека в его взаимоотношениях с окружающим миром.

Анализ определений когнитивного стиля позволяет дать ему следующую характеристику: когнитивный стиль – это относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, которые выражаются в используемых им познавательных стратегиях.

В психологической литературе приводится характеристика таких когнитивных стилей как: полезависимость – поленезависимость; импульсивность – рефлексивность; ригидность – гибкостъ познавательного контроля; узость-широта диапазона эквивалентности; ширина категории; толерантность к нереалистическому опыту; когнитивная простота – когнитивная сложность; узость – широта сканирования; конкретная – абстрактная концептуализация; сглаживание – заострение; понятийная дифференцированность; аналитичность – синтетичность; фокусирующий контроль; ограниченный или свободный контроль и др.

В теории стилей индивидуальности (Г.А. Берулава, 1996) при исследовании индивидуальности в центре внимания находится ее функциональная система. Психические свойства в такой функциональной системе связаны причинно-следственными отношениями, определенную степень свободы которых выражает стиль индивидуальности. Принципиальная разница между стилями деятельности и стилями индивидуальности состоит в том, что стили деятельности складываются целенаправленно и преимущественно сознательно. Стиль деятельности характеризует скорее деятельность, детерминированную сознанием и рационально поставленной целью. В теории стиля индивидуальности, разработанной Г.А. Берулава (1996-2006), стиль индивидуальности характеризует сферу бессознательного и соответственно поведение человека, опосредованное базовыми человеческими потребностями (потребностью в удовлетворяющих

субъекта социальных контактах, когнитивной потребностью, потребностью в самоактуализации). Стиль индивидуальности рассматривается автором как интегральная характеристика функциональной системы индивидуальных свойств, проявляющихся в тех составляющих человеческой активности, которые направлены на удовлетворение базовых человеческих потребностей. Для понимания психического содержания понятия «стиль индивидуальности» очень важен тот факт, что психическая деятельность функционирует как процесс непрерывно и никогда полностью не запрограммирована [16, с. 85].

Стиль индивидуальности проявляется в тех составляющих поведения, которые изначально не регулируются сознанием и направлены на удовлетворение базовых потребностей субъекта. Важнейшей особенностью поведения при этом является то, что по сравнению с деятельностью оно не подчинено предварительно поставленной цели и носит личностный характер. Устойчивость стиля индивидуальности и его личностная обусловленность во многом определяются тем, что наши эмоции, аффекты, стремления стойко существуют в субъекте только потому, что на протяжении определенных фаз своего существования они выступают как системы неосознаваемых психологических установок, обеспечивая тем самым единство личности субъекта и последовательность его поведения. Стиль индивидуальности, проявляющийся в стиле поведения, может быть представлен в любых формах человеческой активности, но лишь в тех ее элементах, которые не планируются и не осознаются. Это означает, что в любом акте человеческой активности деятельность и поведение неразрывны. Именно поведение придает любой деятельности личностный, субъективный, индивидуальный оттенок.

Стиль индивидуальности формируется исходя из потребности субъекта во внутренней гармонии на основе саморегуляции, что может предполагать стремление к эффективному выполнению деятельности, но может и не предполагать его (Г.А. Берулава, 1996, 2009) [16, 17].

Стиль индивидуальности находится в постоянной динамике и изменении, но в то же время выступает как достаточно устойчивая характеристика индиви-

дуальности на определенном этапе ее развития. Индивидуальность определяется как функциональная совокупность психических свойств, которая будет вариативной и динамичной в связи с удовлетворением определенных потребностей через достижение необходимого результата в структуре конкретного деятельного акта. Соответственно, в рассмотрении основных компонентов индивидуальности как функционального образования обязательно должны быть отражены именно причинные, а не «конструктивные» отношения между ее частями. При этом структуру функциональной системы индивидуальности будет составлять совокупность всех связей элементов данной системы. В этом случае, индивидуальности как целостности соответствует множество систем, но всякой системе – только одна структура. В качестве объективных оснований для системы индивидуальности необходимы: целостность - связанность - функциональность - эффект (результат, удовлетворяющий исходной потребности).

Проведенное исследование позволяет заключить, что в связи с переходом общества к гуманистической парадигме образования, расширением психологического содержания понятия «стиль», увеличением числа анализируемых психологических детерминант и аспектов их проявления, в последние десятилетия отмечается значительное повышение интереса к проблеме когнитивных стилей.

Отличительной чертой современных исследований является ярко выраженная тенденция к системному изучению индивидуальности и выделению более значимой роли самого человека в его взаимоотношениях с окружающим миром. В теории стиля индивидуальности при исследовании индивидуальности в центре внимания находится ее функциональная система. Психические свойства в такой функциональной системе связаны причинно-следственными отношениями, определенную степень свободы которых выражает когнитивный стиль, характеризующий сферу бессознательного и соответственно поведение человека, опосредованное его базовыми потребностями.

С позиций современных теоретических мировоззрений основу индивидуальных когнитивных стратегий составляет стиль индивидуальности. Стиль индивидуальности является достаточно устойчивым образованием и в значитель-

ной степени детерминирует образ мира человека. Стиль индивидуальности проявляется в любом виде деятельности человека, в том числе в учебной. Поведение человека определяется основными базовыми потребностями, в связи с чем в любом виде деятельности стилевые характеристики индивидуальности получают необходимое преломление. Все они непосредственно коррелируют с образом мира субъекта, который может быть связан с конкретными ситуациями, но всегда предстает как ценностно и мотивационно значимый.

В соответствии с предложенным подходом стиль индивидуальности функционирует на полюсе интегральности в виде интегрально-теоретического, интегрально-деятельностного и интегрально-эмоционального подстилей. На полюсе дифференциальности стиль индивидуальности представлен в виде дифференциально-теоретического, дифференциально-деятельностного и дифференциально-эмоционального подстилей (Г.А. Берулава, 2009) [16].

Стиль индивидуальности студента характеризует не деятельность, а его индивидуальность, проявляющаяся в поведении. В то же время стиль индивидуальности получает соответствующее преломление в содержании любой деятельности, в том числе в учебной. При этом учитывается, что потребности субъекта находят свое максимальное воплощение в том случае, если он имеет возможность удовлетворять их в таких формах активности, которые в максимальной степени соответствуют стилю его индивидуальности.

Стиль деятельности опосредован категорией деятельности, под которой понимается взаимодействие человека и мира, в процессе которого человек целенаправленно изменяет внешний мир и себя, а стиль индивидуальности относится к категории поведения, опосредованного психической активностью субъекта.

Важнейшей сферой проявления стиля индивидуальности является познавательная активность. Исследование различных аспектов стиля индивидуальности в познавательной сфере осуществлено в работах Г.А. Берулава, Н.В. Фроловой, С.А. Печерской, Т.Я. Решетовой, Е.И. Татьяниной и др. [128] Понимание представляет собой существенную сторону любого познавательного акта и рас-

сматривается как когнитивный процесс постижения смысла, который выходит за рамки научного познания вообще. Большое число аспектов понимания определяется многогранностью человеческого бытия, разнообразием смыслопорождающей и смыслопостигающей деятельности. Стиль индивидуальности проявляется в процессе познавательной активности студента и характеризует, в отличие от индивидуального стиля деятельности, сферу бессознательного в ее процессуальном, а не содержательном аспекте.

Базовой человеческой потребностью является потребность в самоактуализации, которая в процессуальном плане проявляется через стиль самоактуализации, и предполагает, прежде всего, реализацию потребности в творчестве. Важнейшим побудительным мотивом творческой деятельности является стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности. Индивидуальные проявления творческой активности рассматриваются в работах Н.В. Байера, Е.М. Гасселя, В.М. Дюкова, Н.Б. Ковалева, Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленской, М.Г. Ярошевского, И.Н. Семенова и др.

С учетом обобщения исследований, посвященных проблеме стилей индивидуальности (Г.А. Берулава, С.А. Печерская, Т.Я. Решетова, Э.М. Сагялян, Т.Л. Сафонова, Н.В. Фролова и др.) и на основании использования метода наблюдения нам были выявлены характерные проявления когнитивных стилей студентов в их познавательной, коммуникативной и творческой деятельности [128].

Ниже приведены характеристики проявления когнитивных стилей студентов в их ***познавательной*** деятельности, проверенные нами в ходе практического опыта [61].

Интегрально-теоретический стиль. Студент изучает материал с перспективой на его дальнейшее использование. Систематизирует изложенный материал, представляет его в схемах. Предпочитает формализованную информацию. Представляет знания комплексно, не дифференцируя их на различные аспекты. Научную проблему рассматривает в «свернутом виде», выделяя в ней главное и отделяя от второстепенного. Содержание материала воспринимает в

целом, без анализа различных аспектов. При самостоятельном анализе учебного материала изучает проблему в целом, без обращения к деталям, конкретным примерам. Предпочитает давать краткие резюме по поводу усвоенного материала. Представляет содержание учебного материала в виде графиков, таблиц, схем.

Интегрально-деятельностный стиль. Студент изучает материал с перспективой на его дальнейшее использование в деятельности. Изученный материал подвергает системному анализу. На лекциях предпочитает записывать содержание материала, выделяет главное, использует различные приемы выделения главного в содержании материала. Предпочитает выполнять роль лаборанта или испытуемого, если изложение содержания лекции сопровождается исследованиями. На семинарских занятиях предпочитает выступать с собственными обобщениями и выводами, давать оценку выступлениям сокурсников. При самостоятельном изучении учебного материала предпочитает восхождение от общего к частному, от закона к формам его проявления. Предпочитает изучать явление в развитии.

Интегрально-эмоциональный стиль. В познавательной деятельности характеризуется эмпиричностью и бессистемностью в восприятии учебного материала. При оценке содержания учебного материала ориентирован на смысл и мотивацию. Отношение к материалу выражает импульсивным образом. Предпочитает иметь собственное суждение, которое носит целостный характер без анализа конкретных деталей. При самостоятельном изучении информации предпочитает литературу конкретного содержания и практические рекомендации к изучаемой теме. Научным монографиям предпочитает популярную литературу по проблеме, изложенную бытовым языком и имеющую характер ценностной и мотивационной значимости. При изучении материала ориентирован на образную наглядность. В изучении учебного материала предпочитает продвижение в направлении от общего к частному.

Дифференциально-теоретический стиль. Акцентирует внимание на отдельных деталях и фрагментах изучаемого материала. Отдает предпочтение

формальному усвоению содержания перед смысловым. Осознание содержания учебного материала осуществляется на основе последовательного и поэтапного анализа составляющих частей. При выполнении практических заданий продумываются различные варианты и анализируются возможные последствия. Проявляет склонность к использованию статистической информации. При изучении учебного материала имеет место глубокое понимание причинно-следственных связей. При восприятии учебного материала предпочитает познание в направлении от частного к общему, от конкретного к абстрактному.

Дифференциально-деятельностный стиль. В изучении учебного материала преобладает ориентация на близкие перспективы. Уточнение материала осуществляется в личном общении с преподавателем, сокурсниками. Осознание содержания учебного материала осуществляется на основе его последовательного и поэтапного анализа. Анализ учебного материала производится с учетом конкретных результатов практической деятельности, в ходе которой этот материал был использован самим студентом или в опыте других студентов. Выводы делаются не на основе рациональной логики, а на основе результатов своей практической деятельности. Характерно стремление все делать и все доказать самому. При самостоятельном изучении учебного материала предпочитает изучать его в движении от фрагментов к целому, от элементов к системе. Предпочитает активные способы получения информации. Ориентирован на собственную оценку учебного материала. Проявляет гибкость и динамичность в восприятии и понимании информации.

Дифференциально-эмоциональный стиль. Предпочитает близкие и краткосрочные цели и перспективы в изучении материала. В изучении материала проявляется ориентация на ситуацию, опыт, отсутствие системы. Имеет место эмпиричность познавательной деятельности. Проявляется непостоянство и несистематичность в изучении материала, наряду с периодом активной деятельности наблюдаются периоды спада активности. В изучении материала ориентирован на эмоциональную сторону содержания, что затрудняет его объективное восприятие. Предпочитает консультации с преподавателями, общение со сту-

дентами. Склонен работать с учебно-методической литературой, написанной в популярном стиле, содержащей конкретные примеры педагогической деятельности и практические рекомендации. Предпочитает осуществлять анализ учебного материала в направлении от частного к общему [61].

Ниже дается аналитическая характеристика проявления когнитивных стилей индивидуальности студентов в ***коммуникативной*** деятельности.

Интегрально-теоретический стиль. Ориентирован на общие цели обучения, предпочитает получать информацию из учебников, справочников, словарей, но не в процессе общения с сокурсниками и преподавателями. Общение носит эмоционально-направленный характер. Предпочтение отдает формально-ролевому общению. В общении проявляет тенденцию к рациональной логике. Способы общения со студентами, педагогами стандартно формальны и не индивидуализированы. Личным взаимоотношениям предпочитает деловые. Качество учебной деятельности является более приоритетным перед личными симпатиями. Отдается предпочтение обсуждению общетеоретических, общенравственных, общеметодологических вопросов перед разбором конкретных проблемных ситуаций. Склонен к обобщенным оценкам личности педагогов и студентов.

Интегрально-деятельностный стиль. В определении целей общения проявляет импульсивность. Предпочитает обсуждать проблемы с сокурсниками, преподавателями. Обсуждение завершается составлением плана действий. Деловые отношения доминируют над личными. Предпочитает выступать в роли организатора обсуждений проблемных вопросов на лекциях, семинарах. Оценка личности студентов и преподавателей является динамичной. Предпочитает по непонятным вопросам обращаться к товарищам, а не выяснять их по литературным источникам.

Интегрально-эмоциональный стиль. Учебная деятельность носит эмоционально выраженный характер. Способы общения с сокурсниками ситуативно и индивидуально обусловлены. В общении с друзьями апеллирует к внутреннему миру собеседников. Проявляется тенденция к выяснению мнения о себе препо-

давателей, сокурсников. Деловое общение всегда эмоционально насыщено. Уровень успешности в обучении зависит от симпатий или антипатий к преподавателям. На занятиях делает не всегда продуманные выводы и обобщения на основании интуиции или личностно значимых фактов.

Дифференциально-теоретический стиль. В выборе целей общения ориентируется на формальную сторону и внешнее значение вопроса. Общению с людьми предпочитает работу с книгой. Склонен к обсуждению вопросов общего и абстрактного характера. В обсуждении проблемных вопросов проявляется тенденция к анализу их отдельных аспектов. Общие выводы и обобщения делаются на основе анализа отдельных фактов. Коммуникативная активность носит эмоционально индифферентный характер. Личностному общению предпочитает формально-ролевое общение. В общении доминирует апелляция к рациональной логике, при этом способы общения с сокурсниками стандартно формальны и не индивидуализированы. Плохо дифференцирует эмоциональное состояние и не учитывает его в общении.

Дифференциально-деятельностный стиль. В определении целей общения ориентирован на получение информации от сокурсников, преподавателей. Склонен на семинарских занятиях к обсуждению конкретных проблем, личностно значимых тем. В процессе общения оценивает высказывания собеседников, их отдельные поступки, но не переносит эту оценку на личность в целом. При обсуждении актуальных проблем доминирует апелляция к личному опыту и примеру. Оценка личности сокурсников и преподавателей носит динамичный характер. Отмечается низкая эмоциональность общения, доминирование его деловой направленности. Предпочитает конкретные и ситуативные проблемы общения. Результаты обсуждения вопросов завершаются составлением конкретного плана действий.

Дифференциально-эмоциональный стиль. Оценка партнеров по общению производиться на основе отдельных фактов их поведения. Общение носит неформальный характер. Часто дает аффективные оценки партнерам по общению. Способы общения с сокурсниками индивидуально обусловлены. Может

иметь место необъективное отношение к преподавателям, студентам, основывающееся на симпатиях и антипатиях. Содержание общения на занятиях в основном конкретно и ситуативно. В общении опирается на субъективные представления о внутреннем мире преподавателей и сокурсников. Легко заражается их эмоциональным состоянием.

Далее приводится характеристика проявления когнитивных стилей студентов в ***творческой*** деятельности.

Интегрально-теоретический стиль. Предпочитает выбирать творческие задачи, носящие глобальный, обобщенный характер. Преобладает исследование теоретических проблем над практическими. Предпочитает выступать с сообщениями и докладами на лекциях и семинарах и не принимать участия в дискуссионном обсуждении вопросов. Всегда имеет собственную точку зрения при выполнении заданий, требующих творческого решения. Не стремится к принятию выдвигаемых им новых идей, вариантов решения проблемы, теоретических концепций сокурсниками. Предпочитаемая сфера творческой активности – технические, математические, естественнонаучные предметы.

Интегрально-деятельностный стиль. Предпочитает творческую активность в предметной деятельности в противовес теоретической сфере и сфере общения. Ориентация на собственное видение проблем и задач, выдвигаемых преподавателями. Предпочитает решать творческие задачи, носящие глобальный, обобщенный характер. Активная опора при решении проблемных вопросов и заданий на собственную интуицию. Проявляет творческую активность в практико-ориентированной сфере.

Интегрально-эмоциональный стиль. Предпочитает такие творческие задания, которые имеют личностную значимость и положительный эмоциональный фон. Характеризуется высокой творческой активностью. При решении творческих заданий содержанием рефлексии является личностное противоречие. Ориентирован на собственное видение творческих проблем и задач учебной деятельности. Проявляет творческую активность в общении с сокурсниками. Ориентирован на решение творческих задач, носящих глобальный, обоб-

щенный характер. В разрешении творческих проблем основывается на собственной интуиции. Наиболее активно проявляет творческий потенциал при решении задач из гуманитарного блока дисциплин. Обладает высокой степенью заражения творческими идеями. Склонен к дискуссионному решению творческих проблем.

Дифференциально-теоретический стиль. Предпочитает типовые способы решения проблемных заданий. Склонен к индивидуальной творческой деятельности в теоретической сфере. Не проявляет творческой активности в отношении новых идей и подходов. Предпочитает творческие задачи, носящие формализованный характер. Ориентирован на имеющиеся стандарты при оценке результатов творческой деятельности. Не ориентируется на интуицию при решении творческих задач. Проблемы, требующие творческого подхода, разрешает с опорой на уже имеющуюся точку зрения, без их дискуссионного обсуждения. Сфера творческих интересов достаточно неизменна. К восприятию новых творческих идей консервативен. Наиболее результативен в творческом плане в сфере технических, математических и естественных наук.

Дифференциально-деятельностный стиль. Творческая активность проявляется преимущественно в практической сфере. Ориентирован на решение творческих задач, носящих конкретный характер. Для принятия решений опора на интуицию не является приоритетной. При разрешении творческих проблем ориентирован на их дискуссионное обсуждение.

Дифференциально-эмоциональный стиль. Предпочитает коллективные формы творческой деятельности, в которых доминирует коммуникативная рефлексия и диалогический способ решения проблем. Склонен к решению творческих задач, носящих конкретный и ситуативный характер. Творческая активность наиболее интенсивна при общении с преподавателями и с сокурсниками. Ориентирован на решение творческих проблем, имеющих эмоциональное содержание. Сфера приложения творческой активности – гуманитарная.

Таким образом, данные характеристики позволяют объективизировать неосознаваемые личностные установки – программы организации поведения

студента, обеспечивающие готовность к восприятию явлений в определенном значении и отношении.

Стилевые особенности деятельности студента, опосредующие его поведение, отражают ее процессуальный аспект и презентуются, прежде всего, в сфере бессознательного. Они гораздо в меньшей степени могут контролироваться сознанием. Однако знание и понимание стилевых особенностей и умение их учитывать, а также обратить внимание студентов на их проявление в учебных ситуациях и учебной деятельности, особенно необходимо преподавателю для осуществления индивидуализации обучения студентов.

В контексте гуманистической образовательной парадигмы специфика индивидуализации обучения студентов на основе доминирующих у них индивидуальных когнитивных стратегий состоит в том, что необходимо отобрать знания и умения, необходимые ему для учета стилевых детерминант познавательной, творческой и коммуникативной активности студентов, что обеспечит индивидуализацию обучения в высшей школе и в целом повышение качества вузовского обучения.

Результативность обучения в высшей школе в значительной степени обусловлена деятельностью педагогов и зависит от представленных у него педагогических способностей, в том числе к восприятию инноваций вузовского обучения, к которым относится индивидуализация обучения студентов с учетом доминирующих у них когнитивных стилей.

Теоретическая готовность педагогов к учету индивидуальности студента включает знание сущности понятия «индивидуальность», знание об индивидуальных процессуальных особенностях их познавательной, коммуникативной и творческой активности. Практическая готовность преподавателей подразумевает наличие у них таких умений, как умение адекватно отразить, интегрировать и стимулировать индивидуальные стратегии студентов, проявляемые в процессе обучения, репрезентирующиеся в познавательной, творческой и коммуникативной составляющих учебной активности.

В результате проведенного исследования, на основе выводов, полученных теоретически и экспериментально, были выявлены знания и умения, необходимые преподавателю вуза для осуществления индивидуализации обучения с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов.

Стилевые особенности деятельности студента, опосредующие его поведение, отражают процессуальный аспект учебной деятельности и проявляются, прежде всего, в сфере бессознательного. Они гораздо в меньшей степени могут контролироваться сознанием. Однако знание и понимание стилевых особенностей и умение их выделить, а также обратить внимание студентов на их проявление в учебных ситуациях и учебной деятельности, особенно необходимо преподавателю с целью повышения качества подготовки будущего специалиста.

В качестве необходимых знаний преподавателя высшей школы по индивидуализации обучения с учетом индивидуальных когнитивных стилей студентов нами выделены:

• в познавательной деятельности – знания индивидуальных особенностей в постановке целей обучения; предпочтений в выборе источника информации; индивидуальных предпочтений временного аспекта целей познавательной деятельности; индивидуальных вариантов характера познавательной активности студентов; предпочтений студентов в выборе вида познавательной деятельности; индивидуальных вариантов предпочитаемых студентами методов познания; индивидуальных типов рефлексии познавательной деятельности студентов; предпочтений студентов формы изучаемой информации; видов наглядности, предпочитаемых студентами; предпочтений логики восприятия и изучения учебного материала; индивидуальных типов познавательной активности при изучении новой информации; особенностей студентов в отношении установления связей изучаемой информации с уже сформировавшимися знаниями; индивидуальных предпочтений эмоциональной насыщенности учебного материала; индивидуальных предпочтений в уровне системности познавательной деятельности; доминирующих типов познавательной деятельности; индивидуальных особенностей степени когнитивной сложности учебного материала; индивиду-

ального характера познавательной активности при получении новой информации;

• в коммуникативной деятельности – знания индивидуальных критериев в оценке окружающих; индивидуальных предпочтений в определении целей общения; индивидуальных вариантов в выборе тематики общения; предпочитаемой степени когнитивной сложности проблем, выбираемых для обсуждения; индивидуальных вариантов коммуникативной рефлексии субъектов общения; индивидуального характера проявления эмоционального отношения к общению; индивидуальных вариантов характера ролевого поведения; индивидуальных проявлений характера воздействия на участников общения; индивидуальных видов отражения студентами особенностей партнеров по общению; индивидуальных предпочтений динамичности оценки партнеров по общению; индивидуальных проявлений логики восприятия партнеров по общению.

• в творческой деятельности – знания индивидуальных установок на характер деятельности; индивидуальных способностей к заражению творческими идеями; индивидуальных предпочтений в выборе области проявления творческой активности; индивидуального выражения степени самостоятельности в постановке творческих проблем; доминирующих предпочтений в выборе формы творческой деятельности; индивидуальных вариантов отношения студентов к дискуссионному решению творческих проблем; индивидуальных типологий в отношении принятия новых творческих идей; индивидуальных вариантов логики постановки и решения творческих заданий студентами; индивидуальных предпочтений уровня рефлексии в отношении процесса и результата творческой деятельности; индивидуального характера выбора методов творческой деятельности; индивидуальных вариантов эмоционального выражения отношения к творческой деятельности; индивидуальных типов структурирования результатов творческой деятельности; индивидуальных проявлений уровня динамичности сферы творческих увлечений; индивидуального характера творческой активности [15, с. 32].

Анализ педагогической деятельности преподавателей высшей школы выявил ряд проблем и трудностей: во-первых, преподаватель высшей школы, в большинстве своем, специалист в профессиональной области, не связанной с процессом обучения: он не имеет систематизированных знаний в области педагогики и психологии высшей школы, за исключением тех высококвалифицированных специалистов, которые получили квалификацию «преподавателя высшей школы» в период обучения в аспирантуре; во-вторых, в последние годы в связи с отсутствием финансирования исчезла возможность периодического повышения педагогической квалификации при соответствующих институтах или факультетах повышения квалификации преподавателей высшей школы; в третьих, существующие при вузах научно-методические советы проблему повышения квалификации преподавателей своего вуза связывают, чаще всего, с содержательной стороной процесса обучения и именно через содержание рассматривают проблему индивидуализации обучения. В нашем опыте с целью формирования у преподавателей вузов знаний об индивидуализации обучения с позиций системного учета факторов, обуславливающих индивидуальные познавательные стили студентов, проводились специальные занятия и консультации для педагогов [49].

Для проведения экспериментальной работы по исследованию влияния индивидуализации обучения студентов с учетом доминирующих когнитивных стилей на качество их обучения необходимо было определить уровень знаний преподавателей об индивидуальности студентов, ее структурной организации, о когнитивных стилях, стилях индивидуальности, поведенческой активности студентов, индивидуализации обучения и др. С этой целью нами была разработана анкета, включающая перечисленные вопросы и проведено анкетирование преподавателей, участвующих в эксперименте (около 70 человек). Оно показало, что если об индивидуальности и ее структуре и содержательном аспекте индивидуализации обучения преподаватели имеют удовлетворительные знания, то на вопросы о стилях индивидуальности, когнитивных стилях, процессуальной

составляющей поведенческой активности студентов ни один из них не мог дать никакого ответа.

Разработанный курс «Содержание подготовки преподавателей вуза к индивидуализации обучения с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов» позволил подготовить преподавателей вуза к практической реализации индивидуализации обучения студентов [60].

Как отмечалось ранее, важнейшей сферой проявления когнитивного стиля, понимаемого нами в значении стиля индивидуальности, является познавательная активность. В познавательной сфере когнитивный стиль проявляется как стиль понимания. Понимание является существенной стороной любого познавательного акта, при этом познание в целом представляет собой нерасторжимое единство двух сторон – отражения и понимания. Многообразие процедур понимания определяется многогранностью человеческого бытия, многоликостью смыслопорождающей и смыслопостигающей деятельности человека. Понимание – это когнитивный акт постижения смысла, который выходит за рамки научного познания вообще. Так, например, в качестве формы понимания называется эмпатия.

Влияние учета индивидуальных стратегий проверялось в процессе анализа результатов усвоения студентами учебного материала по гуманитарному циклу дисциплин, обязательных к изучению в высшей школе на основании требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Успешность обучения оценивалась в зависимости от уровня образовательной задачи, сформулированной в соответствии с образовательными целями, достигнутыми студентами в результате усвоения учебного материала.

Для оценки результатов формирующего экспериментов по определению влияния индивидуализации обучения студентов с учетом доминирующих у них когнитивных стратегий на эффективность их учебной деятельности и, прежде всего, таких ее составляющих, как познавательная, коммуникативная и творческая, нами были выделены соответствующие критерии и уровни ее успешности.

В качестве критериев успешности усвоения учебного материала нами были выделены такие показатели как:

- понимание учебного материала, что предполагает запоминание и воспроизведение терминов, процедур, конкретных фактов, методов, правил, соответствующих сведений, преобразование учебного материала из одной формы в другую (перевод формулы из математического в ее словесное выражение), интерпретацию (краткое изложение или объяснение изученного материала) и предположение о дальнейшем ходе развития событий, явлений, действий;

- практическое применение, что проявляется в получении результатов исследования, обосновании выводов на основе использования правил, законов, методов, процедур, принципов, теорий. Аналитико-синтетическая деятельность проявляется в характеристике составляющих частей целого, в выявлении ошибок и упущений в логике рассуждений, в выявлении структуры изученного материала, в умении составить из отдельных частей целое, обладающее смыслом и новизной. Оценивание проявляется в умении оценивать конкретный текст, явление, теорию, правило, художественное произведение, продукт деятельности в соответствии с заданными критериями и целями и представить эту оценку в форме сочинения, доклада, отзыва, рецензии, с учетом собственного отношения и его эмоционального выражения.

Уровни успешности были определены на основе метода экспертных оценок (таблица 8).

Со студентами экспериментальных групп работали преподаватели, которые прошли обучение по нашей программе и овладели знаниями и умениями, необходимыми для индивидуализации обучения студентов с учетом доминирующих у них когнитивных стилей, которые были выявлены в процессе специального тестирования. Характеристика стилей также была дана на семинарах, где помимо этого обсуждались составы экспериментальных групп и методика обучения в них студентов с учетом этих стилей. В ходе семинара также обсуждались индивидуальные проявления поведенческой активности студентов в познавательной, коммуникативной и творческой деятельности.

Таблица 8

Уровни успешности познавательной деятельности студентов

1 – низкий	2 – удовлетворительный	3 – хороший	4 – высокий
Низкий уровень запоминания и воспроизведения терминов, процедур, конкретных фактов, методов, правил, соответствующих сведений. Недостаточное эффективное преобразование учебного материала из одной формы в другую (перевод формулы из математического в словесное выражение). Слабое представление о дальнейшем ходе развития событий, явлений, действий. Интерпретация содержания материала ограничена его поверхностным изложением. Полученная информация не находит практического преломления. В осуществлении анализа допускается установление поверхностных связей. Направленность внимания на аналитическую деятельность в ущерб синтетической. Отсутствие стремления к выдвижению новых идей. Собственная оценка поверхностно отражает конкретные знания.	В учебной деятельности только воспроизводит термины, факты, правила. Проявляет умение преобразовать учебный материал из одной формы в другую, если он носит практический характер. Удовлетворительная интерпретация теоретического материала. В практическом применении изученного материала не всегда верно применяет законы, методы, теории. Используются приемы анализа для характеристики событий, теорий. Устанавливаются связи между явлениями, событиями. В действиях, требующих операций синтеза, используются приемы структурирования материала. Суть смыслотворчества сводится к простому соединению изученного материала в общую структуру. Не всегда учитывается план действий. Оценивание практических результатов деятельности.	Проявление успешности в понимании фактов, закономерностей, правил. Умение преобразовать изученный материал из одной формы в другую. На достаточно высокий уровень интерпретирует содержание материала. Предусматривать дальнейший ход развития событий, явлений, действий. Верно использует теоретические знания в обосновании выводов, законов. В интерпретации результатов практической деятельности использует знание теории, научных принципов и методов. Владеет аналитико-синтетической деятельностью. Проявляется умение соединить части в целое и дать характеристику частей на основе знаний целого. Преобладает логика рассуждений, смыслотворчество. Умеет структурировать материал, строить план действий, делать выводы на основе анализа теоретического материала, эмпирических представлений, результатов экспериментального исследования.	Достаточно высокий уровень понимания теории, закономерностей, принципов достаточно высокий. Свободно интерпретирует теоретический материал. Свободно использует терминов, формулы, правила, методы исследовательской деятельности. Свободно переводит информацию с языка символов на язык образов. Владеет прогностическими умениями в отношении развития хода событий, явлений, действий. В достаточно высокой степени способен применять знания теории в решении практических задач в соответствии с учебной ситуацией и конкретной целевой установкой. Использует анализ и синтез для характеристики теоретических и практических заданий. В выявлении структуры материала использует аналитическую деятельность. Умеет характеризовать части целого и составить целое, имеющее смысл и характеризующееся новизной. Умеет адекватно оценить конкретные знания, абстрактные теории, продукт деятельности и выразить оценку в устной или письменной форме.

В контрольных группах работали преподаватели, не имеющие представления о доминирующих индивидуальных стилях студентов.

Уровни успешности познавательной деятельности студентов определились на основе метода экспертных оценок. Объем экспериментальной выборки составили 600 испытуемых. В соответствии с поставленными экспериментальными задачами необходимо было доказать, что на начало эксперимента значимой разницы в уровнях успешности ***познавательной деятельности*** между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп не имеется.

С целью сравнения уровня успешности познавательной деятельности у студентов контрольных и экспериментальных групп была сформулирована нулевая гипотеза: мы предположили, что уровни успешности познавательной деятельности у студентов контрольных и экспериментальных групп до начала эксперимента не будут значимо различаться.

С позиций индивидуализации обучения важным фактором развития личности, ее психического и физического здоровья является общение. Потребность в удовлетворяющих субъекта межличностных отношениях предполагает желание занять достойное место среди других людей и является стимулом, определяющим специфику учебной деятельности субъекта. Данная потребность предполагает наличие у студентов стремления иметь общественное одобрение со стороны преподавателя, сокурсников, влиять на них и быть относительно независимым от их влияния. Потребность в социальных контактах означает не просто потребность в коммуникации, но, прежде всего стремление к определенному социальному статусу. Рассматриваемая потребность реализуется посредством определенного стиля межличностных отношений и может реализоваться как через социальную адаптацию субъекта, так и через детерминированное воздействие на других людей.

Педагогическое общение есть частный вид общения людей (например, в сопоставлении с деловым общением (бизнес-коммуникацией), семейным общением и т.д.). Ему присущи как общие черты характеристики этой формы взаимодействия, так и специфические для образовательного процесса проявления.

На рисунке 18 показана динамика успешности познавательной деятельности студентов экспериментальной группы до и после эксперимента.

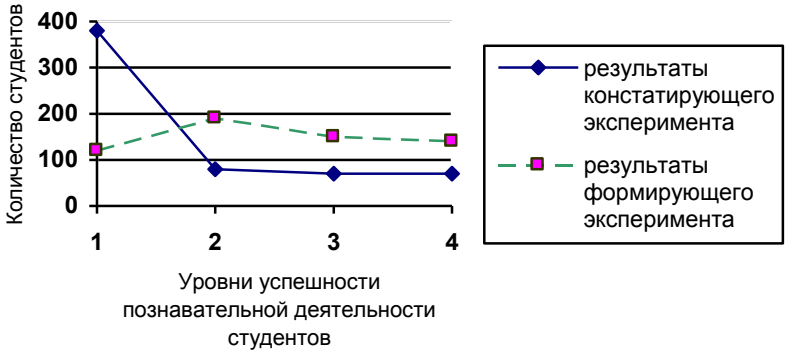


Рисунок 18. Динамика успешности познавательной деятельности студентов экспериментальной группы

На основе теоретического экспертного анализа нами определены критерии и уровни успешности ***коммуникативной деятельности*** студентов.

В качестве критериев успешности коммуникативной активности деятельности явились:

1. Характер выбираемых тем для обсуждения.
2. Активность в общении.
3. Эмоциональность в общении.
4. Способы общения (формальные, индивидуальные).
5. Характер восприятия партнеров по общению.
6. Инициативность общения при обсуждении проблем на семинарских и практических занятиях.
7. Стремление к активной ролевой позиции в общении с сокурсниками по содержанию учебного материала и личным проблемам.
8. Готовность к выступлению с докладами, рефератами, выводами по материалам лекции.
9. Характер ответов на семинарских, практических занятиях.

С целью сравнения уровня успешности коммуникативной деятельности у студентов контрольных и экспериментальных групп нами была выдвинута ги-

потеза: мы предположили, что распределение студентов по уровням успешности коммуникативной деятельности в контрольных и экспериментальных группах до начала эксперимента не будет значимо различаться.

Распределение студентов по уровням успешности коммуникативной деятельности в контрольной и экспериментальной группах различается между собой. Анализ результатов позволил нам сделать вывод о том, что уровни успешности коммуникативной деятельности студентов контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента существенно не различались.

После экспериментального обучения преподавателей индивидуализации обучения студентов с учетом доминирующих у них когнитивных стилей и внедрения их знаний и умений по индивидуализации обучения в практическую работу со студентами, путем экспериментального анализа мы определили те изменения, которые произошли в коммуникативной деятельности студентов. Они проявились в умении общаться на занятиях и во внеаудиторное время с преподавателями и сокурсниками в соответствии со своими индивидуальными когнитивными стратегиями. А именно: проявлять инициативу в общении по вопросам общего, конкретного, личностно-значимого характера, задавать вопросы, выступать с выводами и с докладами на лекциях и семинарах, участвовать в дискуссиях, занимать активную позицию в общении, не бояться высказать свое мнение по существу вопроса при его обсуждении на лекциях, семинарских занятиях и т.д. В соответствии с оценками экспертов, мы повторно распределили студентов по уровням успешности коммуникативной деятельности.

Уровни успешности коммуникативной деятельности студентов контрольной и экспериментальной групп после эксперимента значимо различаются.

По итогам исследования в экспериментальной группе студентов произошло перераспределение по уровням успешности коммуникативной деятельности: количество студентов с низким уровнем коммуникативной деятельности снизилось от 300 человек до 240, количество студентов с высоким уровнем

коммуникативной деятельности увеличилось от 130 в начале эксперимента до 210 человек в конце эксперимента.

Аналогичным образом исследовалось влияние экспериментального обучения преподавателей на индивидуализацию обучения студентов по результатам их успешности в ***творческой деятельности.***

После экспериментальной работы были подвергнуты экспертному анализу показатели успешности творческой активности студентов. Оказалось, что изменилось распределение студентов экспериментальных групп по данным уровням. Студенты стали более раскрепощенными в своих творческих изысканиях, инициативе, проявляющейся в различных индивидуальных формах, которые поддерживались преподавателями, кроме того, они учитывали те индивидуальные предпочтения, которые отражались через выбор студентами тем для исследования, форм выражения творческой активности, видов рефлексии.

Следует еще раз подчеркнуть, что профессиональная подготовка преподавателя высшей школы была дополнена системными знаниями о человеке, как о субъекте образовательного процесса, имеющем свои индивидуальные особенности, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания. Эта системность определяется не столько специальными дисциплинами, сколько всем контекстом обучения, когда знания об индивидуальных когнитивных стратегий студентов и умение их учитывать в процессе обучения, послужили повышению их успешности в познавательной, коммуникативной и творческой деятельности.

Теоретическая готовность педагогов к учету индивидуальности студента включала знание сущности понятия «индивидуальность», знание об особенностях стилевых проявлений познавательной, коммуникативной и творческой активности студента. Практическая готовность преподавателя подразумевала наличие у него умений адекватно учитывать индивидуальные когнитивные стили студентов, проявляющиеся в процессе обучения.

В программу курса были включены темы, отражающие представления об индивидуальности студента, когнитивных стилях знания и умения, необходи-

мые преподавателю вуза для осуществления индивидуализации обучения с учетом когнитивных стилей студентов.

Проведенное исследование позволяет заключить следующее:

1. Современная теория и практика индивидуализации обучения основывается в основном на результативных характеристиках познавательной деятельности (сформированности знаний, умений, способностей, психических и личностных свойств), практически не затрагивая проблему учета индивидуальных процессуальных характеристик познавательной активности обучаемых, детерминированных сферой бессознательного. Особенно недостаточно данная проблема рассматривается по отношению к специфике высшей школы.

2. Практика обучения в высшей школе характеризуется отсутствием в настоящее время учебников и учебных пособий, в которых содержалась бы какая-либо информация о проявлении и учете различных когнитивных стилей студентов, репрезентирующихся в сфере их познавательной, коммуникативной и творческой активности.

3. На основе гуманистического подхода к развитию личности, системно-функционального подхода к пониманию индивидуальности, компетентностного подхода к образовательной деятельности уточнено понятие «индивидуализация обучения» в высшей школе, под которой понимается процесс и результат интегрального учета психофизиологического, психологического и личностного уровней индивидуальности, проявляющихся в содержательном и процессуальном аспектах деятельности студента в образовательном пространстве вуза при приоритетной значимости личностного уровня.

4. В исследовании разработаны концептуальные основы индивидуализации обучения с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов, в качестве которых выступают следующие положения:

- принцип функционального среза должен являться методологическим принципом исследования индивидуальности студента;

- личностно-ориентированный подход к индивидуализации обучения на основе учета когнитивных стилей должен основываться на понимании данного

феномена как стиля индивидуальности, детерминированного не только познавательной сферой личности, но всеми другими уровнями индивидуальности и репрезентированного обобщенностью образа мира студента, его эмоциональной насыщенностью и динамичностью;

- стиль индивидуальности студента, являясь процессуальным паттерном его поведения, опосредован сферой бессознательного и соответственно является устойчивой, личностно-обусловленной характеристикой обучаемого;

- когнитивный диссонанс переживается студентами как негативное состояние психологического дискомфорта и возникает при рассогласовании технологии предъявления учебного материала и предпочитаемого субъектом когнитивного стиля, являясь существенным фактором снижения интереса к учению и успешности учебной деятельности в целом;

- основой индивидуализации процесса обучения в высшей школе должен быть системный учет индивидуальных содержательных (психофизиологических, психических, личностных) и процессуальных характеристик поведенческой активности студентов, проявляющихся в ее познавательной, коммуникативной и творческой составляющих.

5. Важнейшими принципами индивидуализации обучения в высшей школе являются: принцип интегративности, предполагающий, что организация учебно-воспитательного процесса должна включать в себя учет всех структурных уровней индивидуальности: социально психологического, психологического, психофизиологического; принцип личностного подхода, постулирующий, что личностный уровень индивидуальности является приоритетным и более значимым по отношению к общему и профессиональному развитию личности студента, чем низшие уровни его индивидуальности (психологический и психофизиологический); принцип культуроопосредования, детерминирующий опору на индивидуальный социокультурный опыт студента, имеющий как рациональную, так и иррациональную составляющие; принцип активности, предполагающий, что общим направлением индивидуализации обучения студентов должна стать тенденция перехода от учета индивидуальных особенностей студента

преподавателем к саморегуляции им своего индивидуального потенциала; принцип мотивированности, опосредующий необходимость создания у студента соответствующей мотивации к изучению и учету своих индивидуальных особенностей.

6. С позиций гуманистической образовательной парадигмы и компетентностного подхода к образовательной деятельности разработана система педагогических компетенций преподавателей высшей школы, необходимых для учета индивидуальных когнитивных стилей студентов, характеризующих процессуальные аспекты их учебной активности. В качестве необходимых педагогических компетенций преподавателя высшей школы по индивидуализации обучения с учетом индивидуальных когнитивных стилей студентов нами выделены:

в познавательной деятельности – знания индивидуальных особенностей в постановке целей обучения; предпочтений в выборе источника информации; индивидуальных предпочтений временного аспекта целей познавательной деятельности; индивидуальных вариантов характера познавательной активности студентов; предпочтений студентов в выборе вида познавательной деятельности; индивидуальных вариантов предпочитаемых студентами методов познания; индивидуальных типов рефлексии познавательной деятельности студентов; предпочтений студентов формы изучаемой информации; видов наглядности, предпочитаемых студентами; предпочтений логики восприятия и изучения учебного материала; индивидуальных типов познавательной активности при изучении новой информации; особенностей студентов в отношении установления связей изучаемой информации с уже сформировавшимися знаниями; индивидуальных предпочтений эмоциональной насыщенности учебного материала; индивидуальных предпочтений в уровне системности познавательной деятельности; доминирующих типов познавательной деятельности; индивидуальных особенностей степени когнитивной сложности учебного материала; индивидуального характера познавательной активности при получении новой информации;

в коммуникативной деятельности – знания индивидуальных критериев в оценке окружающих; индивидуальных предпочтений в определении целей общения; индивидуальных вариантов в выборе тематики общения; предпочитаемой степени когнитивной сложности проблем, выбираемых для обсуждения; индивидуальных вариантов коммуникативной рефлексии субъектов общения; индивидуального характера проявления эмоционального отношения к общению; индивидуальных вариантов характера ролевого поведения; индивидуальных проявлений характера воздействия на участников общения; индивидуальных видов отражения студентами особенностей партнеров по общению; индивидуальных предпочтений динамичности оценки партнеров по общению; индивидуальных проявлений логики восприятия партнеров по общению.

в творческой деятельности – знания индивидуальных установок на характер деятельности; индивидуальных способностей к заражению творческими идеями; индивидуальных предпочтений в выборе области проявления творческой активности; индивидуального выражения степени самостоятельности в постановке творческих проблем; доминирующих предпочтений в выборе формы творческой деятельности; индивидуальных вариантов отношения студентов к дискуссионному решению творческих проблем; индивидуальных типологий в отношении принятия новых творческих идей; индивидуальных вариантов логики постановки и решения творческих заданий студентами; индивидуальных предпочтений уровня рефлексии в отношении процесса и результата творческой деятельности; индивидуального характера выбора методов творческой деятельности; индивидуальных вариантов эмоционального выражения отношения к творческой деятельности; индивидуальных типов структурирования результатов творческой деятельности; индивидуальных проявлений уровня динамичности сферы творческих увлечений; индивидуального характера творческой активности.

7. В процессе экспериментального исследования доказано влияние учета доминирующих у студентов когнитивных стилей на повышение мотивации и

успешности познавательной, коммуникативной и творческой деятельности студентов.

8. Представленное нами исследование проблемы индивидуализации обучения на основе учета когнитивного стиля студентов может служить, с одной стороны, фундаментом для дальнейшего развития теории индивидуализации обучения и, с другой стороны, для более глубокого дидактико-методологического исследования ее отдельных аспектов. В частности, нуждается в специальном исследовании проблема индивидуализации обучения с учетом когнитивных стилей в возрастном аспекте, в системе непрерывного общего и профессионального образования, в системе «учебно-исследовательская» - «научно-исследовательская» деятельность студентов.

Новые пути разрешения проблемы индивидуализации обучения открывает информационно-образовательное пространство вуза. Внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий, использование компьютерных технологий позволяет разрешить основные противоречия образовательного процесса – индивидуализация обучения в условиях его всеобщности. Обучение в информационно-образовательном пространстве обеспечивает студентов максимальным многообразием форм и приемов обучения, отвечающих потребностям и ожиданиям студентов с различными стилями обучения, ведущими репрезентативными системами, познавательными стратегиями и др.

Обучение в информационно-образовательном пространстве выступает как динамическая система, представляющая собой целостную совокупность поступательно сменяющих друг друга образовательных ситуаций как совокупности психолого-педагогических и дидактических условий. Студент оказывается в ситуации необходимости осознанного выбора, корректировки и реализации собственной индивидуальной модели обучения. Это возможно при осуществлении самостоятельной учебной деятельности в соответствии со своими индивидуальными особенностями и сформированными познавательными стратегиями.

Индивидуализация обучения в информационно-образовательном пространстве вуза предполагает успешное использование широкого спектра методов обучения: проблемные, активные, развивающие и интенсивные методы, которые приспособлены к решению задач индивидуализации обучения. Существенными среди них являются методы информационного ресурса, компьютерных деловых игр, проектов, учебного компьютерного моделирования, вопрос - ответов.

Информационно-образовательное пространство вуза раскрывает возможности индивидуализации обучения за счет выполняемых операций над информацией и информационно-коммуникационных технологий. На основе чего выделены следующие компоненты индивидуализации обучения в информационно-образовательном пространстве: информационно-поисковый - технологии поиска информации; информационно-управленческий - технологии электронного управления; коммуникационный - технологии коммуникационного взаимодействия; текстовый - технологии создания и обработки электронных текстов различных видов и стилей; аппаратно-системный - технологии сбора, хранения и вывода информации.

Индивидуализация обучения студентов в информационно-образовательном пространстве вуза возможна за счет операций, выполняемых студентами над информацией, при реализации таких профессиональных целей как: получение новых знаний; их распространение в пространстве и времени; управление поведением других людей.

Внедрение информационных технологий ставит проблему разработки новых форм и методов образовательной деятельности преподавателя вуза. В этой связи немаловажным аспектом стала разработка педагогических технологий и учет становления глобального информационного пространства, смену форм социальной коммуникации, обусловившие вхождение в жизнь человека мировой информационной сети. Следовательно, усиливается тенденция комплексного, междисциплинарного, компетентностного подходов, в том числе - к изучению педагогических проблем.

Вопросы индивидуализации обучения, внедрения в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий, использования компьютерных технологий нашли отражение в исследованиях, осуществленных в русле теоретической платформы гуманизации образования и теории сетевого образования. Они направлены на разрешение основных противоречий образовательного процесса – индивидуализация обучения в условиях его всеобщности. Обучение в условиях сетевой образовательной среды вуза рассматривается сегодня как обязательное условие создания интеллектуальной базы грядущего информационного общества.

Во главу угла ставится самостоятельная работа студента, самоорганизация его учебной деятельности, основанная на учете индивидуальных предпочтений. Учебно-воспитательный процесс коренным образом преображается: позиция «преподаватель впереди студента» поменялась на позицию «студент впереди». Преподаватель должен направить студента – вводными и обзорными лекциями, а затем «пропустить его вперед» и время от времени консультировать, подправлять в его самостоятельном движении от незнания к знанию – посредством индивидуальных и групповых консультаций, организацией учебной работы в малых группах и командах, игровых форм и использования информационных технологий. В самостоятельной работе студенты могут реализовать индивидуальный темп изучения материала, определить направление изучения: от частного к общему или от общего к частному, т.е. реализовать присущий им индивидуальный стиль познания. Речь идет не просто о совершенствовании профессиональной подготовки, а именно о разностороннем развитии личности студента с учетом его когнитивных стратегий, обеспечивающем высокую степень индивидуальной познавательной, коммуникативной и творческой активности, предприимчивости, мобильности и адаптивности к быстро меняющимся экономическим производственным и социальным требованиям развивающейся производственной системы.

В информационно-образовательном пространстве вуза создаются условия для формирования индивидуального информационного поведения как формы

готовности к использованию информационных технологий. Уточнить влияние информационно-образовательного пространства вуза на обучение и воспитание молодежи позволит изучение и анализ воспитательно-ориентированных трендов в электронной информационной среде и отношение молодежи к проблемам личностно-развивающего (воспитывающего) характера в электронной информационной среде.

В специально организованном информационно-образовательном пространстве вуза студенты при помощи продуктивной рефлексии познавательных стратегий в значимой степени самостоятельно выявляют собственные познавательные стратегии, сравнивают их с нормативными, индивидуализируя, таким образом, образовательную деятельность, собственное развитие и приходя к саморазвитию, самоорганизации, самообразованию.

2.2. Геронтологическое образование и эйджен-педагогика как практическая реализация образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века

Лозунг ЮНЕСКО «Образование – через всю жизнь» сегодня актуален как никогда. Поток информации так велик и так быстро пополняется, что для того, чтобы в нем ориентироваться, необходимо постоянно учиться. Учебная деятельность перестала быть только прерогативой молодых. Более того, образование в современном обществе рассматривается как важнейшее условие полноценной жизни людей любого возраста, включая период старения [180, с. 64].

Как и для других категорий взрослых, для пожилых людей образование выступает важнейшим условием полноценной жизни в современном обществе. При этом образование, с одной стороны, помогает пожилым людям в разрешении жизненных проблем, с другой, способствует удовлетворению потребности в новой информации, помогает социализироваться [180, с. 70]. Однако в условиях складывающихся демографических тенденций старения населения Российской Федерации и необходимости определения новых государственных и

общественных целей и задач в отношении лиц пожилого возраста активно развиваются идеи создания общества для всех возрастов, использующего знания, опыт, потенциал старшего поколения, проявление заботы о таких гражданах и оказание им необходимой помощи.

Процесс старения населения, выражающийся в увеличении доли граждан старшего поколения в населении страны, вызван снижением суммарного коэффициента рождаемости и ростом продолжительности жизни.

По данным среднего варианта прогноза ООН, доля граждан в возрасте 60 лет и более в мире увеличится и будет составлять 14,9% в 2025 году, в Европе – 28%. По данным среднего варианта прогноза Федеральной службы государственной статистики, доля граждан старше трудоспособного возраста в Российской Федерации увеличится с 2017 года по 2025 год с 25,0% до 27,0% и составит 39,9 млн. человек [41]. В связи со старением населения Российской Федерации растет показатель демографической нагрузки на население трудоспособного возраста. Если в 2007 году на 1000 человек трудоспособного возраста приходилось 330 человек старше трудоспособного возраста, то с начала 2016 года – уже 412 человек [161]. Такие глобальные демографические изменения инициировали новое осмысление процессов старения во взаимосвязи с индивидуальным развитием на протяжении жизненного пути, отношениями между поколениями, положением пожилых людей, проблемами развития общества в целом, т.к. проблемы, связанные с социальными процессами старения, долгое время не осознавались государством в качестве социокультурных приоритетов развития российского общества. Несмотря на то, что они находили отражение в политических программах, официальных документах трансформационного периода, их практическое разрешение ограничивалось гарантированной минимальной пенсионной поддержкой граждан третьего возраста. «Кризис социальной политики в отношении пожилых людей проявился в оценке старости с позиций целесообразности ее исключительно социально-экономического поддержания» [7, с. 118]. Очевидно, что лицам пожилого возраста, имеющим значительный ресурсный потенциал, предстоит внести серьезный вклад в развитие общества.

Вместе с тем, необходимо констатировать, что пожилые люди как одна их самых уязвимых в социальном плане групп населения нуждаются в особой заботе государства, в особой деятельности специальных организаций и учреждений, которые бы обеспечивали их социальную защиту и возможность учиться на равных условиях с другими категориями граждан [27, с. 89].

Для лиц пожилого возраста организуются разнообразные курсы, открываются или трансформируются университеты. Но следует отметить, что существует серьезный барьер на данном пути – это отсутствие финансовых ресурсов для подобных изменений. Второе главное препятствие для получения вузовского образования – это низкий уровень доходов данной категории граждан. Таким образом, наша образовательная система остается в большинстве своем закрытой для старшего поколения, а общество все еще настроено индифферентно в отношении их образовательных потребностей. Эти особенности требуют анализа и осмысления, а также учета ситуации при организации образовательного процесса для лиц пожилого возраста.

Исследуя проблемы, связанные с условиями социализации и сохранения социальной активности, мы выявили направления, требующие постоянного внимания и научной разработки. Такое пристальное внимание и обязательность научных исследований проблемы вызваны необходимостью: обеспечения возможности получения образования лицами пожилого возраста; развития волонтерства (добровольчества) в сфере обучения лиц пожилого возраста; теоретического осмысления существующих подходов и практик в обучении данной категории граждан; разработки и апробации современных образовательных программ и учебно-методических материалов, направленных на повышение качества жизни в пожилом возрасте.

Практическая реализация образовательных взаимодействий с пожилыми людьми, а также расширение сферы образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века на все категории жителей России независимо от возраста определило необходимость внедрения механизмов

вовлечения студентов и школьников в реализацию образовательных программ для лиц пожилого возраста.

Для решения данной проблемы мы провели комплекс научных исследований по данной проблеме и представляем теоретические и практические результаты их реализации с учетом наработок педагогики XXI века и сочетания традиций, которые для лиц пожилого возраста являются привычными и комфортными с учетом инноваций, разработанных специально для обучаемых данной категории.

К основным направлениям научной и практической деятельности относим следующие:

1. Геронтологическое образование и эйджен-педагогика как теоретическая основа организации педагогической деятельности с обучаемыми пожилого возраста.

2. Основные направления стратегии действий в интересах граждан пожилого возраста.

3. Анализ определений «третий возраст», его особенности в процессе образовательных взаимодействий, а также характеристики целевой группы исследования и образовательной деятельности.

4. Опыт реализации образовательных программ для лиц пожилого возраста.

5. Сочетание традиций и инноваций в обучении лиц пожилого возраста с учетом теоретических основ, предлагаемых педагогикой XXI века и практических наработок авторов исследования.

Основные направления деятельности Российской Федерации по решению данной проблемы сформулированы в «Стратегии действий в интересах пожилых граждан», принятой на период до 2025 года и утвержденной распоряжением правительства РФ №164 в 2016 году, которую мы и берем за основу в проводимом нами исследовании [161]. Начнем рассмотрение проблем образования для лиц пожилого и старческого возраста с изучения терминологических и научно-теоретических основ геронтологического образования, герагогики и эй-

джен-педагогики с точки зрения организации образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века.

Образование взрослых особых возрастных категорий как вид социального обучения относится к так называемому неформальному образованию, направленному на сохранение социальной адаптации и активной позиции пожилых людей. Оно, как правило, не преследует цель получения профессии и дальнейшего трудоустройства. Пенсионеры могут полностью посвятить себя любимому занятию, однако часто оказывается, что для этого нужны новые или дополнительные знания, которые можно получить в процессе соответствующей подготовки. Общение и получение новых знаний позволяет людям пожилого возраста реализовать свои способности, оставаться самостоятельными и быть менее подверженными стрессовым состояниям в кризисный период [27].

В качестве российского эквивалента понятия «образование пожилых» в 2004 году Т.М. Кононыгиной был предложен термин «геронтообразование» [81]. Во многих теоретических источниках предпринимаются попытки более четко терминологически выделить определение образовательных процессов, учитывающих возможности и ресурсы пожилого возраста, самого пожилого человека, а также применения данных ресурсов для культурного обогащения последующих поколений. Однако до настоящего времени четкого определения предмета и объекта для педагогики данной категории людей нет [29]. Несовершенство понятийно-терминологического аппарата для образования людей пожилого и старческого возраста подтверждается как множеством названий данной части педагогики XXI века, так и наличием достаточно большого разнообразия терминов данной педагогической области, таких как: андрагогика в части обучения пожилых людей; возрастная педагогика третьего возраста; геронтологическое образование; геронтообразование; эйджен-педагогика; герагогика и др.

Наиболее устоявшимся термином в российской педагогике XXI века стол термин герагогика. Герагогика – это наука о воспитании, образовании, сопровождении и содействии людям в период постпрофессиональной деятельности

[76]. Основная цель данного направления педагогики – это организация образовательной деятельности с пожилыми людьми. Как научная дисциплина «герагогика» является частью возрастной педагогики и педагогики взрослых андрагогики, при этом важное место в этом процессе отводится специалисту, герагогу, работающему в сфере образования пожилых людей.

Следует подчеркнуть, что в новой образовательной парадигме педагогики XXI века становление системы геронтологического образования должно иметь все необходимые атрибуты подсистемы образования, такие как:

• совокупность различных направлений обучения и переобучения лиц третьего возраста с учетом их психофизиологических особенностей, предопределяющих построение учебного процесса на основе личностно-ориентированной образовательной модели геронтологического образования, которые должны быть включены в содержательный компонент системы;

• совокупность специализированных факультетов учебных заведений разных типов (как государственных, так и негосударственных) либо образовательных центров для лиц третьего возраста, в которых будет вестись не только обучение и переобучение пожилых граждан, но и подготовка по специальностям и направлениям геронтологического профиля, включая профильные вузы, которые должны образовать организационный компонент системы;

• управленческий компонент системы, иерархически связывающий структуры отраслевого управления подготовкой кадров геронтологического профиля наряду с органами и структурами управления образованием всех уровней [113, с. 120].

В структуре образования для пожилых людей четко обозначилась тенденция к реализации ее основных системообразующих функций: обеспечение условий для системной ориентации на потребности социальной сферы и гибкого реагирования на их изменения при подготовке и переподготовке профессиональных кадров из числа лиц предпенсионного возраста; установление устойчивой взаимосвязи геронтологического образования и социальной сферы для всех категорий пожилых и старых людей [29].

При всей неоднозначности формирования геронтологического образования необходимо отметить, что на сегодняшний день его состояние характеризуется не только позитивными, но и негативными чертами, среди которых особого внимания, с точки зрения эффективности функционирования и оптимальности управления развитием, требуют следующие: отсутствие преемственности содержания геронтологического образования; противоречивость, плюралистичность и отсутствие концептуального единства теоретико-методологической базы геронтологического образования; организационная несогласованность профессиональной подготовки специалистов социального геронто-гериатрического профиля в разных учебных заведениях; несогласованность управления геронтологическим образованием между ведомствами и на разных уровнях; отсутствие необходимых организационно-управленческих механизмов ориентации геронтологического образования на потребности социальной сферы и их изменение [81, с. 15].

Государственные и негосударственные социально-педагогические модели поддержки пожилых людей, которых принято в международной терминологии называть «гражданами третьего возраста» [27, с. 86], должны быть нацелены: во-первых, на практическую ориентированность геронтологического образования; во-вторых, на выбор взрослыми обучающимися направлений профессиональной деятельности в соответствии с их склонностями и личностными возможностями; в-третьих, на формирование соответствующего образовательного маршрута, включающего кроме обязательных дисциплин по выбранной специализации спецкурсы и факультативы и пр.; в-четвертых, на создание специализированного образовательного пространства для пожилых людей, в основе которого лежит обеспечение оптимальных психолого-педагогических условий для самоактуализации каждого обучаемого, а также его профессиональной самоидентификации в той или иной области знания [76].

Герагогическая профессионализация связана с необходимостью совершенствования образовательной деятельности с пожилыми людьми. Без современных знаний о представителях людей старших возрастов, их особенностях,

без овладения современными методиками и технологиями невозможно достичь максимальных эффектов в образовании, задействовать потенциальные ресурсы обучающихся и обеспечить развитие пожилого человека для долгой, наполненной смыслом, активной жизни для себя, общества и государства [113].

К настоящему времени в Российской Федерации нет учебников и пособий по герагогике, в то время как в странах Европы действуют научные исследовательские центры по данной дисциплине. Европейские университеты ведут квалифицированную подготовку герагогов. Во многих странах герагогику изучают представители различных отраслей знаний, государственные служащие, студенты педагогических вузов, социальные педагоги, андрагоги, психологи, медицинские работники и др. [40]

Герагогику как науку можно условно разделить на три большие направления: учение об особенностях образования людей пожилого и старческого возраста; учение об особенностях образования и информирования общества о проблемах людей пожилого и старческого возраста; учение о профессиональной подготовке в области геронтологии и гериатрии, по сути, профессиональном образовании специалистов, работающих с людьми пожилого и старческого возраста [54].

В связи с таким разделением в педагогике XXI века имеются различные термины, например, такие как: «образовательная геронтология» как учение о проблемах образования людей старших возрастных групп; «геронтологическое образование» как подготовка специалистов в области геронтологии [84]. По сути герагогика как наука раскрывает все стороны образования в области работы с людьми пожилого и старческого возраста и, собственно, части населения, которая относится к данным возрастным группам [76].

Социальная реабилитация пожилых людей представляет собой комплекс социально-экономических, медицинских, юридических, профессиональных, образовательных и других мер, направленных на обеспечение необходимых условий и возвращение этих групп населения к полноценной жизни в обществе [122].

В геронтологическом образовании успешность в значительной мере зависит от соблюдения основных принципов, к которым следует отнести: этапность, дифференцированность, комплексность, преемственность, последовательность, непрерывность в проведении образовательных мероприятий, доступность и преимущественную бесплатность для наиболее нуждающихся (инвалидов, пенсионеров) [77].

Мы понимаем, что мотивы к обучению у взрослых имеют скорее внутреннюю, чем внешнюю обусловленность [122]. Поэтому нам показалось представляющим интерес применение в геронтологическим образовании андрагогических принципов. Андрагогические принципы М. Ноулза [91, 122] в дальнейшем были расширены и дополнены К.Р. Роджерсом и Дж. Фрейбергом [166], а также Ван Хойтеном в книге «Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых» [28]. Нам видится возможным применить в рамках наших исследований, трансформированных под нашу проблему, ряда положений, обогащающих теорию обучения пожилых людей: «реализм» обучения, т.е. адекватность содержания обучения запросам взрослых; поддержание и развитие мотивации; конструктивная постановка целей как проектируемых результатов обучения; использование имеющегося опыта, помогающего связать знания с реальной жизнью; своевременная поддержка положительных результатов, успехов обучающихся; создание особой атмосферы, учет переживаний, имеющих как положительный, так и отрицательный характер; предпочтительное использование активных методов, моделирующих жизненные ситуации; обеспечение того, чтобы центром обучения всегда являлся пожилой человек как личность, нуждающаяся в поддержке [62].

Свое авторское понимание принципов образования предлагают Стивен Либ. Он выделяет несколько принципов, оптимизирующих обучение данной категории обучаемых (пожилые и старые, люди предпенсионного возраста и пенсионеры): добровольность участия во всех видах образовательной деятельности; взаимоуважение участников обучения; сотрудничество обучающихся и преподавателя на всех этапах обучения; постоянное обращение к практике, ее

анализ, оценка и т.д.; «дух критической рефлексии», позволяющий подвергнуть сомнению многие аспекты жизнедеятельности обучающихся и прийти к их новому видению; формирование и усиление самонаправленности личности [225].

Поиск путей, позволяющих с помощью образования реализовать свои интеллектуальные и духовные способности, связан с геронтологической направленностью образования и применением методов, форм и средств, сочетающих педагогические традиции, к которым пожилые люди адаптированы, и инновации, которые позволяют создавать адаптированные, персонифицированные образовательные процессы, максимально комфортные для данной категории обучающихся.

Изучив терминологические и теоретические основы таких направлений педагогики XXI века как геронтологическое образование, герагогика и эйджен-педагогика, мы разработали основные направления стратегии действий в интересах граждан пожилого возраста.

Представляет интерес завершенная в 2019 году исследовательская работа, проведенная коллективом исследователей Московского городского педагогического университета, в котором работал и автор данного параграфа. Далее представлены результаты данной работы.

XXI век – это век развития информационных технологий и формирования нового информационного общества, который отличается рядом общемировых трендов: доступность информационно-технических средств; открытость общества за счет визуализации реальности; увеличение скорости и объема распространения информации; глобализация финансового и промышленного капитала; увеличение периода взросления молодежи и перехода от «гражданского становления» к «гражданской взрослости»; увеличение продолжительности жизни населения; увеличение численности пожилых людей.

Поясним, что в мире молодежь как слой общества составляет 30% населения планеты. Исходя из данных Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации, численность молодежи в нашей стране – более 30 млн. человек, что составляет 22% населения страны [41]. Тем не менее, ста-

рение нации и увеличение численности пожилых и старых людей неуклонно увеличивается. Кроме того, увеличение пенсионного возраста привело к тому, что резко увеличилась численность людей предпенсионного возраста, которые должны быть обеспечены работой, значит для данной категории геронтологическое образование становится буквально основой выживания [36].

Л.Н. Цой считает, что молодежь по-иному стала относиться к прошлому, настоящему и будущему своей страны, своей жизни [199]. Трудно не согласиться с заключением президента В.В. Путина с тем, что происходит перемена в осознании молодежью своего места в социуме только благодаря включению в процессы социализации молодежи людей, имеющих профессиональный и жизненный опыт [30]. На пожилых людей как в обществе, так в государстве в целом возлагается особая миссия: укрепление русской идентичности, укрепление связи между поколениями и обеспечении преемственности [87].

Одной из особенностей становления информационного общества в России является тот факт, что идет неуклонное увеличение продолжительности жизни населения. По данным Организации объединенных наций, население Земли в XXI веке продолжает стремительно стареть. Так, из докладов конференции европейских статистиков (Париж, 27-29 апреля 2016 год) [52] и углубленного анализа статистики старения населения [188] число пожилых людей в мире к 2050 году станет более двух миллиардов человек.

Мировые тенденции, отмеченные исследователями, заключаются в том, что граждане старшего возраста, несмотря на измененный статус, вносят значительный вклад в экономическое и социальное развитие общества, но по-прежнему сталкиваются с проблемами дискриминации и социального отчуждения [124]. В России актуальными проблемами граждан старшего возраста являются: утрата смысла жизни, сужение сферы социальных контактов и круга общения, вызванные потерей социального статуса в связи с уходом на пенсию; кризис ценностей, вызванный экономическими и политическими изменениями в стране; ухудшение физического и психического самочувствия; повышенная конфликтность в общении с представителями молодого поколения, проявляю-

щаяся в несовпадении ценностей, идеалов, жизненных принципов (с одной стороны, негативное восприятие и оценка молодежью традиций прошлого, ближайшей истории, которые отрицательно сказываются на отношении к гражданам старшего возраста, с другой стороны, неприятие гражданами старшего возраста образа и смысла жизни молодежи).

К задачам всего мирового сообщества относятся следующие:

- ликвидировать тенденцию, не дающую возможность гражданам старшего возраста жить активной, безопасной и здоровой жизнью;
- способствовать сохранению социальной, экономической статусности гражданам старшего возраста; обеспечить сохранение их прав и достоинств;
- откликнуться на призыв ООН и ее государств-членов: «никого не оставлять позади», укреплять права и роль граждан старшего возраста в обществе [161, 180].

В настоящее время в России важную роль в определении направлений государственной политики, касающейся сопровождения граждан старшего возраста, помощи гражданам старшего поколения, их семьям, социальным институтам, взаимодействующим с указанной категорией граждан, активного вовлечения граждан старшего поколения в жизнь общества, играет «Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» (далее – Стратегия), которая декларирует стимулирование их трудовой занятости, доступ к образовательным ресурсам, формирование условий для организации досуга [161]. Стратегия разработана в соответствии с поручением Президента Российской Федерации по итогам заседания президиума Государственного совета Российской Федерации «О развитии системы социальной защиты граждан пожилого возраста» 5 августа 2014 года в целях координации деятельности государственных и общественных институтов для решения существующих проблем граждан старшего поколения. Стратегия подготовлена Министерством труда России с участием некоммерческих организаций и экспертов, подписана Председателем Правительства РФ 5 февраля 2016 года распоряжением № 164-р. Для целей Стратегии с учетом особенностей продолжитель-

ности жизни, состояния здоровья и пенсионной системы к гражданам старшего поколения условно отнесены граждане старше 60 лет. Стратегия содержит цели, задачи, направления государственной политики, реализация которых должна улучшить качество жизни граждан старшего поколения в зависимости от их индивидуальных нужд и потребностей, обеспечить более эффективное использование их потенциала и участие в жизни общества.

Приоритетными направлениями Стратегии с учетом осуществляемой социально-экономической политики в отношении граждан старшего поколения, являются: финансовое обеспечение граждан старшего поколения и стимулирование их занятости, обеспечение доступа к информационным и образовательным ресурсам, формирование условий для организации досуга, стимулирование производства товаров и оказание услуг в целях удовлетворения потребностей граждан старшего поколения, развития общества с учетом интересов, потребностей и возможностей таких граждан.

В свою очередь, рассуждая о молодежной политике, В.В. Путин сообщает: «Когда мы говорим о молодежной политике, то имеем в виду целый комплекс экономических, социальных вопросов, проблем демографии, науки, образования, жилищной политики… Это продолжение нашей стратегической линии на инвестиции в человеческий капитал. Об этом мы заявили в Концепции долгосрочного развития страны до 2020 года. Те, кому сегодня 15, 20, 30 лет, в 40 лет станут главными действующими лицами в нашей стране по реализации планов и проектов развития России, укрепления гражданского общества» [160]. В соответствии с данными стратегиями и приоритетами, можно сделать вывод, что разработка и реализации системы поддержания профессионализма и работоспособности через образование для всех категорий населения – это на сегодня одна из самых насущных задач и как для настоящего времени, так и на удаленную перспективу [76]. Миссия молодежи – быть авангардом строящегося информационного общества. На молодежь как важную составляющую общества возлагаются большие надежды по интеграции граждан старшего возраста в современную действительность [74].

Исследуя проблему вовлечения студенческой молодежи в социальные, просветительские и образовательные проекты с участием граждан старшего возраста, мы пришли к необходимости осмысления международного и российского опыта по этому вопросу. Был проанализирован международный и отечественный опыт вовлечения студентов для оказания помощи в реализации образовательных процессов для людей старшего возраста в рамках деятельности организаций высшего и среднего профессионального образования, организаций дополнительного образования и социальной защиты населения.

Были поставлены следующие задачи:

1) провести всесторонний анализ сложившихся эффективных практик вовлечения студентов в социальные, просветительские и образовательные проекты с участием граждан старшего возраста;

2) определить эффективные подходы, принципы, методы, механизмы, средства разработки и апробации модели вовлечения студенческой молодежи в вышеперечисленные проекты с участием граждан старшего возраста [129].

Теоретический анализ позволит осуществить практические шаги:

- разработать и апробировать модель вовлечения студенческой молодежи в социальные, просветительские и образовательные проекты с участием граждан старшего возраста;
- разработать процедуру конкурса и сертификации студентов, привлекаемых к реализации вышеперечисленных проектов с участием граждан старшего возраста.

В рамках проводимой нами исследовательской и образовательной деятельности с лицами пожилого возраста мы обнаружили особую важность направления, связанного с обеспечением доступа граждан старшего поколения к информационным и образовательным ресурсам, что, на наш взгляд, включает в себя: обеспечение возможности получения образования гражданами старшего поколения; развитие добровольчества (волонтерства) в сфере обучения граждан старшего поколения; обеспечение доступа граждан старшего поколения к информационным ресурсам; повышение уровня финансовой грамотности граждан

старшего поколения; повышение доступности получения услуг гражданами старшего поколения, в том числе при помощи Единого портала государственных и муниципальных услуг (функций); совершенствование организации профессионального обучения, дополнительного профессионального образования по востребованным на рынке труда профессиям и специальностям для реализации трудового потенциала граждан старшего поколения [130].

Результатом реализации наших мероприятий является создание условий для активного долголетия граждан старшего поколения, которые позволят повысить уровень и качество жизни таких граждан.

В контексте рассматриваемой проблемы далее необходимо разобраться с термином «третий возраст», его особенностями в процессе образовательных взаимодействий, а также характеристиками целевой группы исследования и образовательной деятельности. Этот раздел хотелось бы начать с высказываний великих людей, которые, как нам кажется, наиболее точно отражают ответ на вопрос о людях третьего возраста:

1. «Вечернее время жизни может быть прекрасным, подобно тому, как красивые лепестки цветка распускаются последние…» [179, с. 19] (Сэмюэл Смайлс – шотландский писатель, автор книг нравственно-философского характера).

2. «Есть прекрасные деревья, которые до самых морозов сохраняют листья и после морозов до снегов стоят зеленые. Они замечательные. Так и люди: перенесли все на свете, а сами становятся до самой смерти лучше» [157, с. 28] (российский писатель М.М. Пришвин).

3. «Конечно, у природы свои законы, тело изнашивается, становится немощным, но я встречал не раз и знал стариков, веселых, задиристых, которые не растеряли смелости своего утра» [209, с. 18] (И.Г. Эренбург).

4. У таких людей даже «в смерти пылает дух», и она им «удается». Но, пожалуй, определенные закономерности и здесь действуют. Как среди специалистов настоящих профессионалов высокого класса встречается лишь 5%, так и среди пожилых людей талантливых долгожителей, которые до последних дней

сохраняют «смелость своего утра» единицы [120, с. 347] (немецкий мыслитель Ницше).

К сожалению, пока эта возрастная категория населения является наиболее уязвимой, как и другая возрастная категория – дети. Однако следует отметить, что если на детей направляется почти все общественное внимание, то старые бабушки и дедушки нередко остаются почти безнадзорными, не столько в плане материальной поддержки, как духовной [122].

В педагогической и психолого-социальной литературе все чаще появляется определение «третий возраст». «Третий возраст» – это стадия жизненного цикла человека, на которой он оставляет или в силу возрастных изменений меняет сферу профессиональной деятельности, изменяет характер своего труда, образ жизни, в силу обстоятельств, связанных с физиологическими особенностями пожилого человека. «Третий возраст» – это условное название первых лет пенсионного возраста, приближающего человека к старости [77]. Это возраст наивысшей мудрости, здравого смысла, сложившейся жизненной философии, накопленного огромного опыта успехов и потерь. Человек в этом возрасте – созерцатель, наблюдатель, советчик, консультант, духовный наставник, образец доброты и высокой нравственности [62]. Пожилые люди с огромным жизненным опытом и практическими навыками работы в отдельных сферах производства просто незаменимы и сегодня. Возможно, что именно трехпоколенная структура в трудовом коллективе – «деды», «отцы» и «дети-внуки» – наиболее оптимальна с точки зрения обеспечения преемственности в развитии производственной сферы общества, передачи социального и профессионального опыта.

Контакты стариков и молодых взаимополезны: молодежь обретает их жизненный опыт и мудрость, а пожилые через энергию молодежи способны деятельно, конструктивно влиять на развитие традиционной для них области хозяйства и общественной практики. Однако существует определенный социальный стереотип, в соответствии с которым психологический «портрет» пожилого человека выглядит следующим образом: снижение самооценки, неуверенность в себе, недовольство собой; опасение одиночества, беспомощности, об-

нищания, смерти; угрюмость, раздражительность, пессимизм; снижение интереса к новому, отсюда брюзжание, ворчливость; замыкание интересов на себе – эгоистичность, эгоцентричность, повышенное внимание к своему телу; неуверенность в завтрашнем дне делает стариков мелочными, скупыми, сверхосторожными, педантичными, консервативными, малоинициативными и т.д. [113]

Довольно широко в мировой психологической литературе поддерживается классификация, которая выделяет пять типов приспособления личности к старости:

- *Конструктивное отношение человека к старости*, при котором пожилые и старые люди внутренне уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими. Они в меру критичны по отношению к себе и вместе с тем весьма терпимо относятся к другим, к их возможным недостаткам. Они не драматизируют окончание профессиональной деятельности, оптимистически относятся к жизни, а возможность смерти трактуют как естественное событие, не вызывающее печали и страха. Пережив в прошлом слишком много травм и потрясений, они не проявляют ни агрессии, ни подавленности, имеют живые интересы и постоянные планы на будущее. Благодаря своему положительному жизненному балансу, они с уверенностью рассчитывают на помощь окружающих. Самооценка этой группы пожилых и старых людей довольно высокая.

- *Отношение зависимости*. Зависимая личность – это человек, подчиненный кому-либо, зависимый от супруга или от своего ребенка, не имеющий слишком высоких жизненных претензий и благодаря этому охотно уходящий с профессиональной работы. Семейная среда обеспечивает ему ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие, не испытывать ни враждебности, ни страха.

- *Оборонительное отношение*, для которого характерны: преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в своих поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности» и неохотному принятию помощи от других. Люди данного типа приспособления к старости избегают

высказывать собственное мнение, с трудом делятся своими сомнениями, проблемами. Оборонительную позицию занимают иногда по отношению ко всей семье: если даже имеются какие-то претензии и жалобы в ее адрес, они их не выражают. Защитным механизмом, который они используют против ощущения страха смерти и обездоленности, является их активность «через силу», постоянная «подпитка» внешними действиями. Люди с оборонительным отношением к наступающей старости с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную работу.

- *Отношение враждебности к окружающим*. Люди агрессивны и подозрительны, стремятся «переложить» на других вину и ответственность за собственные неудачи, не совсем адекватно оценивают действительность. Недоверие и подозрительность заставляют их замыкаться в себе, избегать контактов с другими. Они всячески отгоняют мысль о переходе на пенсию, так как используют механизм разрядки напряжения через активность. Их жизненный путь, как правило, сопровождался многочисленными стрессами и неудачами, многие из которых превратились в нервные заболевания. Люди, относящиеся к данному типу отношения к старости, склонны к острым реакциям страха, они не воспринимают свою старость, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил. Все это соединяется еще и с враждебным отношением к молодежи, иногда с переносом этого отношения на весь «новый, чуждый мир». Такой своего рода бунт против собственной старости сочетается у этих людей с сильным страхом смерти.

- *Отношение враждебности человека к самому себе*. Люди такого типа избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Они пассивны, не бунтуют против собственной старости, лишь безропотно принимают то, что посылает им судьба. Невозможность удовлетворить потребность в любви – причина депрессий, печали и претензий к себе. С этими состояниями соединяются чувство одиночества и ненужности. Собственное старение оценивается достаточно реалистично; завершение жизни, смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий [77].

Заметим, что представленные основные типы старости и отношения к ней не исчерпывают всего многообразия проявлений поведения, общения, деятельности стареющего человека, многообразия индивидуальностей. Классификация носит ориентировочный характер с тем, чтобы составить некоторую базу для конкретной (исследовательской или практической) работы с людьми пожилого и старческого возраста.

Датский социолог Е. Фриз выделял социальную адаптацию жилых людей как одну из важнейших в социологии старения. Под ней он понимал то, как старые люди, получившие новые качества в силу своего возраста, приспосабливаются к обществу и как общество приспосабливает их к себе. Некоторые авторы называют старость «возрастом плохой адаптации», что объясняется соматическими и психическими изменениями личности, а также переменами в семейной жизни и окружающей социальной среде [210].

По мнению О.В. Красновой и А.Г. Лидере, в пожилом возрасте усиливается процесс старения организма, для которого характерно «замедление», охватывающее большинство сенсорных функций – зрение, слух, вкус, осязание, а также изменение более сложных процессов – психомоторики, восприятия нового, запоминания, всего поведения человека, включая способность к адаптации в меняющихся условиях [86].

В.В. Болтенко выделяет следующие изменения, происходящие в психике человека старшего поколения:

1) подвергаются изменению личностные черты человека, в том числе характер. Так, люди с тревожно-мнительными чертами становятся еще более мнительными, развивается мелочность и скупость; принципиальность и твердость установок часто преобразуется в нетерпимость к взглядам окружающих; вместе с тем, может наблюдаться и обратная реакция;

2) в процессе старения нередко страдает эмоциональная сфера. В эмоциональной сфере на уровне личности происходят изменения, касающиеся системы отношений к самому себе, окружающим людям, миру в целом;

3) в мотивационно-потребностной сфере происходит смещение акцентов с потребности в любви, творчестве на потребность в избегании страданий, которая занимает ведущее положение в иерархии потребностей [26].

Ведущей деятельностью для людей старшего поколения является особая внутренняя деятельность, направленная на принятие своего жизненного пути. Плодотворная, здоровая старость связана с принятием своего жизненного пути, болезненная старость – с неприятием. Все эти особенности «третьего возраста», возраста пожилого человека, возраста приближающейся старости, необходимо учитывать в образовании данной категории обучающихся.

По мере развития общества, большое значение приобретает проблема «преемственности поколений». Это понятие носит формационный характер, оно понимается в соответствии с экономическими, политическими и идеологическими возможностями общества [98]. Поколение – это объективно складывающаяся социально-демографическая и культурно-историческая общность людей, объединенных возрастом и общими историческими условиями жизни (младшее, среднее, старшее поколения) [36].

Установлено, что «младшее поколение» неразрывно связано с таким периодом, как детство, и его возрастные границы составляют от рождения до 17 лет; «среднее поколение» – это мужчины 18-64 лет, женщины 18-59 лет; «старшее поколение» (послепроизводительный, постфертильный возраст) – мужчины старше 65 лет, женщины старше 60 лет, в том числе: а) старость (мужчины 65-79 лет, женщины 60-79 лет); б) глубокая старость (старше 80 лет) [36]. В данной работе под терминами «лица пожилого возраста», «граждане старшего поколения», «старшее поколение» мы понимаем лиц предпенсионного, пенсионного и старческого возраста.

В настоящее время в зарубежной геронтологической литературе постепенно уходят термины «старые», «старики», «престарелые». Речь идет о пожилых и очень пожилых людях. Это объясняется не только резким повышением продолжительности жизни в развитых странах, но и изменением общественного мнения, которое все чаще склонно видеть в позднем возрасте потенциал раз-

вития. Для организации образовательной, просветительской, социально-значимой деятельности для пожилых людей, людей старшего возраста нам необходимо учитывать выделяемые И.С. Коном следующие социально-психологические типы старости:

- первый тип – активная творческая старость, когда ветераны, уходя на заслуженный отдых, продолжают участвовать в общественной жизни, воспитании молодежи и т.д., живут полнокровной жизнью, не испытывая какой-либо ущербности;
- второй тип характеризуется тем, что старики занимаются делами, на которые раньше у них просто не было времени: самообразованием, отдыхом, путешествиями и т.п. Для этого типа старения также характерны хорошая социальная и психологическая приспособляемость, но энергия направлена главным образом на себя;
- третий тип (преимущественно женщины) находит главное приложение своих сил в семье. Участие в воспитании внуков дарит «вторичное материнство», возвращение в фертильный возраст. Однако удовлетворенность жизнью у этой группы людей ниже, чем у первых двух;
- четвертый тип – люди, смыслом жизни которых становится забота о собственном здоровье. С этим связаны и разнообразные формы активности, «моральное удовлетворение». Вместе с тем обнаруживается склонность (чаще у мужчин) к преувеличению своих действительных и мнимых болезней, мизантропия [79].

Эти типы старости И.С. Кон называет благополучными типами старости. Создание программ взаимодействия с людьми каждого из этих типов старости должно быть индивидуализированным и даже персонифицированным [79].

Еще более сложно включать как в образовательную, так и социально-значимую деятельность пожилых людей с отрицательными (неблагополучными) типами старости. Такие отрицательные (неблагополучные) типы старости – это: агрессивные старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира; критикующие всех, кроме самих

себя, поучающие и терроризирующие окружающих бесконечными претензиями; разочарованные в себе и собственной жизни, одинокие и грустные неудачники, постоянно обвиняющие себя за действительные и мнимые упущенные возможности, делая себя тем самым глубоко несчастными [167].

По мнению Н.А. Ермак, портрет благополучной старости выглядит следующим образом: врожденный высокий интеллект, хорошая память, любовь к окружающим и стремление помогать им, любовь к жизни во всех ее проявлениях, оптимизм и хорошо развитое чувство юмора, продолжающаяся способность творить, способность вносить новое в свое окружение, свобода от тревоги и озабоченности [54]. Благополучную старость сопровождает: высокая самооценка, фиксация на позитивных чертах своего характера, снижение идеальных и достижимых самооценок до реального уровня, высокий уровень самоотношения и ответственности, ориентация на жизнь детей и внуков, ретроспективный характер самооценки [4].

Джин Коэн (Gene Cohen), директор Медицинского центра университета имени Джорджа Вашингтона, на основании проведенных исследований утверждал, что мозг пожилого человека гораздо более пластичен, чем принято считать. Группа ученых центра пришла к выводу, что расцвет сил для мозга приходится где-то на 60-й год жизни человека. Со временем в мозге увеличивается количество миелина – вещества, которое заставляет сигнал быстрее проходить между нейронами. Это означает, что разные части мозга у пожилого человека работают как слаженный оркестр, что позволяет решать сложные задачи [217].

Так или иначе, учиться в пожилом возрасте не поздно. Во-первых, по социальным причинам – можно освоить новую профессию и поднять свой уровень дохода, получить свежие впечатления, поднять самооценку, найти новых знакомых и не чувствовать себя выключенным из социума. Во-вторых, по физиологическим причинам: в научном мире еще не накопилось достаточного количества исследований по результатам когнитивных тренировок, но уже сейчас врачи предполагают, что регулярная умственная нагрузка замедляет неизбеж-

ный возрастной спад мыслительных способностей. Это в свою очередь означает, что жизнь будет оставаться более насыщенной, активной и полноценной. Итак, анализ различных информационных источников позволяет сделать вывод об особенностях ресурсных возможностей пожилого человека. Под ресурсными возможностями следует понимать особенности пожилых людей, которые могут способствовать «позитивному старению» и решению обозначенных возрастных задач [113]. Можно выделить следующие основные психологические ресурсы пожилых людей: жизненный опыт; способность и желание к изменению; способность к социальным контактам и необходимость в них; нереализованные потребности духовно-познавательного и творческого характера. Несмотря на резкое изменение социального статуса, снижение физической и психической активности в этом возрасте наблюдается второй подъем творческой активности, что подтверждается многочисленными исследованиями.

Для общества большое значение представляет как опыт граждан пожилого возраста, их мысли и размышления, интеллектуальное и духовное наследство, воспитательный потенциал, так и способность к самообразованию, общая эрудиция, разносторонность и широта знаний, познавательные интересы молодежи, обладающей современными знаниями, готовой поделиться ими.

Далее нам показалось важным привести достаточно полный анализ опыта реализации образовательных программ для лиц пожилого возраста и наиболее успешного опыта образовательных взаимодействий с обучаемыми третьего возраста. Данный анализ показал, что во всем мире и России открываются и функционируют университеты «третьего возраста» (далее – Университеты), реализующие образовательные программы и позволяющие пожилым людям быстрее адаптироваться к современным условиям, активизировать свои внутренние ресурсы, почувствовать свою нужность, встать на путь духовного долголетия [93].

Первый такой Университет (институт образования пенсионеров) был основан еще в 1962 году в Нью-Йорке. Уже тогда общемировая тенденция к старению населения стала актуальной. Именно с этого момента ведет отсчет со-

временная система образования для лиц пожилого возраста. Развитие этой сферы привело к формированию двух основных моделей Университетов третьего возраста:

а) континентальная, в которой Университеты образуются как структура на базе других образовательных учреждений и организаций;

б) британская, в которой Университеты рассматриваются как отдельные структурные единицы. Пожилые сами могут организовывать занятия, делиться опытом и знаниями. Уже к 1995 году в Великобритании существовало 266 подобных Университетов [141, 222].

Образование для пожилых на сегодняшний день на довольно высоком уровне развито в Великобритании, Ирландии, Германии, Голландии, Польше, Франции, США, Китае, Южной Кореи, Японии. Постоянные системы образования для пожилых существуют на государственной основе в Нидерландах, Польше, Германии и некоторых других странах [141, 172, 180].

Так, Университет «Париж VIII – Vincennes» возник во Франции в 1968 году по инициативе Эдгара Фора. Обучение здесь проводится в группах, где педагог берет на себя роль вдохновителя. Обучающиеся изучают педагогику, психологию и психоанализ, математику, искусство, лингвистику, иностранные языки, театроведение, градостроительство. Во Франции сложилось три независимых направления обучения пожилых и взрослых: традиционное сельское обучение (культурно-общественное), образовательная деятельность профсоюзов, профессиональное обучение, ставшее в настоящее время доминирующим [43].

Открытый Университет (Open University) Великобритании близ Лондона, функционирующий с 1969 года, включает три вида обучения: дипломное, постдипломное, недипломное (ориентированное на совершенствование профессионалов). Университет имеет 6 факультетов, дающих образование по 50 направлениям. Так, например, гуманитарный факультет специализируется на кино, философии, истории, истории искусства, античной истории, литературе, модернизме в искусстве, музыке, религиоведении, рисунке; факультет общественных

наук – на экономике Европы, географии, языках и коммуникации, методологии, планировании городов. В 1983 году в Великобритании было основано «Общество третьего возраста». В 1995 году в его состав вошли 266 университетов из Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии [43].

В Польше в настоящее время работают 22 Университета (общие университеты). Основные цели, преследуемые здесь: предупреждение старости, углубление и расширение знаний, подготовка к жизни на пенсии, подготовка к общественной деятельности. В польских институтах реализуются следующие цели: профилактика старения; постоянное самосовершенствование и самообразование; подготовка к пенсии (танцы, укрепляющая гимнастика, проведение семинаров по психологии и философии); подготовка к общественной деятельности (участие в благотворительных акциях) [43].

Германию можно считать одним из европейских пионеров и лидеров образования для взрослых. Народные университеты Германии ориентированы на местных жителей, но имеется также мощная структура по образованию взрослых в странах третьего мира: в Африке, Азии и Латинской Америке. Немецкая Ассоциация Народных Университетов (далее – НАНУ) была основана в 1953 году. НАНУ ежегодно (с 1973 года) публикует журнал «Образование взрослых и прогресс», а также ежегодный журнал «Международные перспективы образования взрослых». В Германии действует принцип самостоятельной организации, опирающийся на потенциал пожилых людей. Согласованность самоорганизованных образовательных инициатив действует как последовательное движение участников образовательного процесса от их роли учащихся в образовательном процессе до их повышения к руководящим должностям в организации [226].

Народные университеты Финляндии, Дании, Швеции начали возникать в 40-е годы. Наряду с народными университетами действуют также университеты для пенсионеров. В Голландии проект «Пенсия в перспективе» включает в себя пяти- и семидневные курсы в местных центрах или организациях просвещения для тех, кто собирается выйти на пенсию. В Италии организованы заня-

тия для пожилых граждан на базе начальной и средней школы. Их основная задача – восполнение пробелов в образовании. Наряду с существующими народными университетами имеется широкая сеть любительских театров, хоров и т.п. специально для пожилых [226].

В США с 1980 года открыт «Wayne State University» в Детройте (штат Мичиган). В Университете имеется служба сельскохозяйственного развития и консультирования, университетская модель содействия фермерам. Работают пансионаты для пенсионеров, которые дают образование и развитие через туризм и активный образ жизни. Здесь обучение сочетается с путешествиями и приключениями, а сама образовательная деятельность формируется на принципах самовоспитания. В течение так называемого «учебного отпуска» пожилой человек путешествует по интересным местам (около 90 стран) и во время остановок слушает лекции, подготовленные сотрудниками вузов [222].

Городской университет Дублина (Ирландия) в настоящее время расширяет доступ к высшему образованию среди граждан старшего поколения, повышая тем самым качество жизни жителей города. Привлечение пожилых к основным видам образовательной и научной деятельности городского университета Дублина (далее – ГУД), помощь для новой карьеры во второй половине жизни, стремление к смешанному обучению между поколениями, активное вовлечение в эту деятельность научно-педагогических работников, ушедших из ГУД на пенсию (собственных специалистов пенсионного возраста) – это основные принципы работы с пожилыми гражданами [43].

Специальные занятия для пожилых начали возникать в Японии в 60-е годы. В 1965 году правительство поручило местным органам власти разработать систему образования для пожилых. С 1980 года эта система действует на регулярной основе и является одной из самых многочисленных в мире. Учреждения, осуществляющие свою деятельность в рамках японской образовательной системы, рекомендуют различные программы, начиная с коммунальных проблем и заканчивая обучением женщин, матерей в период ухода за ребенком. С 1980 года система образования пожилых людей стала постоянной [210].

В Южной Корее действуют 426 академий, в которых учится 41 тысяча лиц пожилого возраста в возрасте старше 60 лет. В Китае открыто 5 тысяч университетов для пожилых и пенсионеров, где учатся одновременно порядка одного миллиона человек [102].

Таким образом, можно сделать вывод, что за рубежом широко развита система образования для лиц пожилого возраста. Обучение в Университетах направлено на реализацию социальной субъектности пожилого человека, что в целом способствует увеличению продолжительности активной жизни и включает в себя государственные, общественные, частные формы обучения, разнообразные как по структуре, так и по программам обучения. Также стоит принять во внимание привлечение коммерческих и общественных организаций к созданию смешанных государственно-общественных и государственно-частных форм образования пожилых на условиях социального партнерства. Обучающие организации имеются при церквях, партиях, различных союзах и объединениях пожилых людей [40]. Следует обратить внимание и на тот факт, что многие европейские страны осуществляют процесс обучения пожилых, не только из гуманных, но и из чисто практических соображений: пожилые студенты помогают уравновешивать молодежные бунтарские настроения в Университетах и, кроме того, они платят за обучение, что помогает сохранять широкий штат профессоров.

В России первые попытки по созданию Университетов начали осуществляться с 1995 года как частные самодеятельные инициативы на местах, довольно часто с привлечением местных отделений всероссийского общества «Знание», как отголоски советских университетов культуры: в Москве и Московской области, Петербурге, Саратове, Орле, Кирове, Костроме, Курске, Ярославле, Челябинске, Кургане и др. Именно университеты третьего возраста стали возникать в России после 2003 года.

В Санкт-Петербурге в 2004 году был создан социально-просветительский центр «Школа третьего возраста» (далее – Школа) в Невском районе, а в настоящее время она уже работает в Гатчине, Колпино, в поселке Сиверский и дру-

гих районах города [76]. Школа предлагает широкий спектр образовательных услуг: занятия живописью, уроки езды на велосипеде, финансовая грамотность, компьютерный дизайн, английский язык и др. Также на базе Школы были созданы различные проектные команды (издательство, киностудия, артель мастеров), осуществляющие активную волонтерскую деятельность от имени всей Школы. Кураторы проекта ведут активное сотрудничество с благотворительными, социальными организациями и средствами массовой информации. Огромную научную, педагогическую и даже организационную роль в ее работе сейчас играет Институт образования взрослых РАО РФ. Некоторые идеи Школы формулируются следующим образом: «все, что можно и нужно изменить в этом мире – я сам, за все, происходит в моей жизни, отвечаю я сам, любую ситуацию нужно уметь использовать в позитивном смысле: теряя что-то вовне, мы обретаем нечто ценное внутри себя» [81].

Образовательный процесс здесь строится на семи принципах: историческая компетентность, готовность к выбору и действию, технологическое сознание, экологическая компетентность, открытость для других восприятий жизни, эстетическая и творческая компетентность, тело и движение [225].

Используя исследования зарубежных условий в организации образования для пожилых людей, разработаны и применяются дополнительные образовательные программы для людей старшего поколения, основу которых составляют следующие модули по психологии, предпринимательству, основам медицины: позитивная психология; здоровье; стратегический менеджмент; планирование карьеры; предпринимательство; горизонты науки и технологии; глобальный мир и международные связи; экономика, политика и общество; жизненная рефлексия и самоанализ; обеспечение дохода, свои финансы; налаживание связей, коммуникация; социальные инновации.

Практически повсеместно, в том числе и в России реализуются дополнительные программы по повышению компьютерной грамотности жителей старшего поколения

В настоящее время развернута деятельность АНО социальной адаптации пенсионеров «Серебряный возраст» (далее – Центр) благодаря благотворительному фонду Елены и Геннадия Тимченко, обществу с ограниченной ответственностью «ЕВМ», Комитету по социальной политике Санкт-Петербурга, открытому акционерному обществу «МТС», Благотворительному фонду CAF. Деятельность Центра направлена на формирование культуры образования пожилых, культуры активности и принятия себя в «серебряном возрасте», с одной стороны, и формированию в обществе позитивного отношения к пожилым как к полноценным участникам жизни социума, способным быть полезным благодаря своему жизненному опыту. Уставными целями центра «Серебряный возраст» являются содействие развитию адаптационных технологий для людей старшего возраста и содействие профессиональному совершенствованию специалистов по работе с людьми пожилого возраста [101].

Успешно работает социально-гуманитарный университет третьего возраста при Тюменском государственном нефтегазовом университете. Обучение проходит на базе четырех факультетов: социологии, психологии, валеологии, информатики. В программе факультета социологии отражены: актуальные темы глобализации и процессов трансформации современного мира; социальной стратификации и механизмов социальной адаптации; роль религии и СМИ в духовной жизни России; особенности политической системы и гражданского общества в России в современных условиях; правовое регулирование проблем пенсионеров. Программа факультета психологии включает: лекции, семинары, тренинги, посвященные особенностям психологии возраста, душевного здоровья и саморазвития личности; рассматриваются вопросы психологии общения, проблемы взаимоотношений поколений; конфликты, их причины и пути преодоления; другие актуальные проблемы. Программа факультета валеологии рассматривает: современные методы сохранения здоровья и продления жизни человека; методы самодиагностики и самокоррекции соматического состояния человека, коррекции возрастных изменений; профилактика социальных болезней; значение питания и физической культуры в укреплении здоровья. Под ру-

ководством опытного преподавателя обучающиеся смогут разработать личную (индивидуальную) программу здоровья. Программа факультета информатики предполагает: обучение навыкам работы на компьютере в качестве пользователя; навыкам работы в Интернете. Помимо аудиторных занятий в программе обучения предусмотрены встречи с видными деятелями Тюменского региона, специалистами нетрадиционных оздоровительных методик, культурно-досуговые мероприятия [131].

Казанский университет третьего возраста открыт при взаимодействии Татарского отделения Пенсионного фонда, ООО «Союз пенсионеров России», Казанского госуниверситета и Академии социального знания. Университет предлагает интересный спектр учебных программ: экономика и право, философия, психология, татарский и немецкий языки, история, танцевальная терапия и т.д. Большинство курсов бесплатны, но есть две коммерческие программы – по фото- и киносъемке, художественному творчеству [191].

Интересна практика Башкортостанского столичного народного университета третьего возраста, на базе которого проводятся открытые публичные лекции с участием руководителей министерств и учреждений города и республики, отвечающих за предоставление социально-бытовых услуг пенсионерам. Большой популярностью пользуется здесь социальный туризм. Каждый человек пенсионного возраста из разных городов Республики Башкортостан может посетить столицу – Уфу как один из деловых и культурных центров РФ [183].

В Таганрогском институте третьего возраста (Ростовская область) среди первых геронтологических проектов разработана социально-образовательная программа «Доступная среда», направленная на обучение пожилых людей компьютерной грамотности, причем занимаются с пожилыми учащимися студенты-волонтеры третьих курсов вузов [31].

В Нижнем Новгороде университет для старшего поколения начал свою работу в январе 2015 года. В рамках Университета проводятся бесплатные обучающие занятия по различным направлениям: компьютерная грамотность, правовая грамотность, уроки здоровья, танцевальная студия, кинолекторий, акаде-

мия красоты [190].

В г. Ялуторовск Тюменской области в университете для старшего поколения, созданном в 2013 году, идет обучение граждан по семи программам: «Этика и психология отношений», «Здоровье», «Основы правовой культуры», «Основы информационной культуры», «Культура и искусство», «Краеведение и туризм», «Домоведение» [115].

Открыт Университет искусств третьего возраста в г. Москве. Проект, созданный арт-сообществом «Ходынка» на основе договора между Управлением культуры СЗАО и Управлением социальной защиты населения СЗАО г. Москвы, рассчитан одновременно на психотерапевтическую помощь пенсионерам и их приобщение к искусству. Двухгодичная программа включает занятия по литературе, музыке, изобразительному и сценическому искусству. Главным принципом работы стали занятия экспрессивной терапией (сочетание нескольких видов искусств). Программа обучения рассчитана на два года и предусматривает ознакомление студентов, чей возраст варьируется от 55 до 85 лет, с практикой каждого изучаемого в университете вида искусств [130].

В 2016 году в Воронеже стартовал социальный проект «Университет третьего возраста». Этот проект запущен организацией инвалидов «Домашняя академия». Организаторы планируют «вооружать» студентов новыми знаниями в области декоративно-прикладного и народного творчества, давая мастер-классы по лозоплетению, выжиганию по шелку, пэчворку и другим видам рукоделия. Цели проекта – социальная и профессиональная адаптация пожилых людей, их переобучение и общественная самореализация, формирование у них активной жизненной позиции. Деятельность по проекту улучшит условия жизни пожилых людей, даст им новые знаниями в области декоративно-прикладного и народного творчества [115].

Открываются в России университеты на основе технологий дистанционного обучения. Информационный портал онлайн университета третьего возраста ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики» предлагает набор

полноценных университетских курсов по разным направлениям. Есть прикладные программы: например, финансовая безопасность, работа с интернетом и электронным правительством; предлагаются и творческие: история русского театра, классическая малая проза, основы фотографии и архитектуры. Видеоматериалы сочетаются с текстовыми лекциями и заданиями для самостоятельной работы [77].

Московская школа управления Сколково разработала проект «Серебряного университета». В работе участвовали руководители местных университетов и школ «серебряного возраста», ответственные сотрудники Министерства образования и науки, студенты Московского Киноколледжа. Одной из целей «серебряного образования» планируется смена вектора репродуктивного образования (не от старших генераций к младшим, наоборот, от младших к старшим), а также переход на креативное образование. Необычной предполагается социальная цель и роль «серебряного образования»: традиционно и уже на протяжении тысячелетий образование выступало в качестве своеобразного социального сепаратора (в терминах Аллена Турена), социальных акторов («отличники»), социальных агентов («хорошисты» и «троечники», социальный пелетон) и социальных жертв («двоечники», «второгодники» и т.п. аутсайдеры) – в «Серебряном университете», за счет отсутствие шкал, измерителей успеваемости, средств и методов отбора и отсева, ведущими будут социальная опека и социальная солидарность, поколенческая сплоченность [130].

Итак, в настоящее время в России начинают действовать и планируются к открытию университеты для граждан пожилого возраста. Но университеты для пожилых еще не стали повсеместным традиционным продолжением государственной системы образования – это требует больших финансовых затрат, разработки специальных программ, подготовки большого числа методистов и учителей, ориентированных на специфику восприятия немолодых учеников. Тем не менее, мы понимаем, что требуется развитие комплексной геронтологической инфраструктуры, включающей медицинскую, социально-бытовую, образовательную, профессиональную составляющие.

Во многих регионах проводятся исследования, их результаты позволяют констатировать: наши граждане пожилого возраста хотят учиться, общаться и жить полной жизнью. Треть пожилых людей в России имеет потребность в обучении [130].

В связи с тем, что открытие институтов для граждан пожилого возраста встречает ряд препятствий, можно предположить, что проблему обучения граждан пожилого возраста можно частично решить, разрабатывая и реализуя на базах уже действующих организаций образовательные программы по самым актуальным и востребованным направлениям, позволяющим повысить качество жизни граждан пожилого возраста, тем самым обеспечив непрерывность образования россиян. Регионы РФ разрабатывают свои образовательные геронтологические проекты, включающие в себя организацию просветительских и учебных курсов, творческих мастерских, курсовое обучение по различным образовательным программам. Эти формы работы с пожилыми людьми, направленные на сохранение их социальной и интеллектуальной активности, позволяют помочь пожилым как можно дольше сохранять физическое и духовное благополучие. Курсы различной направленности дают возможность большого выбора именно тех новых знаний и умений, которые человек пожилого возраста хочет получить для реализации своего внутреннего потенциала [76].

Ориентироваться в пространстве услуг и сервисов пенсионерам помогает интернет-портал «Баба-Деда» [66]. Любой желающий может узнать об услугах и товарах для граждан пенсионного возраста. На портале представлено более 3000 мероприятий и программ из более чем 50 регионов страны. Среди них: г. Москва, г. Санкт-Петербург; Амурская, Архангельская, Астраханская, Белгородская, Костромская, Московская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Рязанская, Тамбовская, Томская, Тюменская, Самарская, Свердловская, Челябинская, Ярославская области; Республики: Башкортостан, Татарстан, Тыва; Удмуртская Республика; Алтайский, Краснодарский, Пермский, Приморский края и др. Количество предлагаемых услуг растет постоянно, так как спрос на них стабильно высокий, популярны и востребованы практически все обучаю-

щие программы. На портале все услуги разбиты по следующим направлениям: дамский клуб, путешествие, страхование, спорт и йога, компьютерные курсы, обучение, культура, работа, кружки и курсы, медицина и уход, банковские услуги [66].

Организуются группы английского языка для пенсионеров, где обучающиеся в уютной атмосфере осваивают английский язык для путешествий, общения. Не теряют популярности курсы компьютерной грамотности. Интернет стал главным информационным каналом для всего мира. Именно в нем точнее и быстрее всего получают и хранят информацию, общаются, работают. Основная цель обучения – базовое освоение компьютера, интернета, соцсетей, порталов госуслуг. Знакомство с компьютером существенно меняет к лучшему жизнь пенсионеров, позволяя ориентироваться в современном мире, открывая новые пространства для общения. В подобных программах заинтересовано и государство – увеличение числа людей, способных, например, пользоваться ресурсом электронного правительства, снижает нагрузку на многофункциональные центры.

В школе аргентинского танго «Mil Pasos» в г. Челябинске проводятся занятия для людей пожилого возраста. Аргентинское танго рассматривается как социальный танец пары, как общение и процесс, где явно выражены мужское и женское начала. «Научиться вести и следовать, слушать и понимать друг друга во время танца – это значит научиться делать то же самое в жизни», считают организаторы обучения.

В г. Краснокамске Пермского края для людей преклонного возраста открыта «Школа серебряных журналистов» где все желающие могут попробовать себя в качестве журналиста. В г. Екатеринбурге в театральной студии «55+» граждане пожилого возраста могут попробовать себя в новых образах, выступая на сцене. Город Казань организует классы йоги для людей старшего возраста с разным уровнем подготовки. Программа класса нацелена на поддержание здоровья. Областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина города Тамбова проводит обучение по четырем основным направлениям: философия,

музыка, психология, искусство. Специалисты Фитнес-клуба «GEO sport» города Тюмени разработали специальную программу «Энергия долголетия». Это уникальный комплекс тренировок для категории спортсменов «55+», направленный на сохранение гибкости тела, подвижности суставов, а также накопление положительной энергии. Данная программа является адаптированной под особенности возраста и состояние здоровья каждого клиента. В городе Астрахань осуществляются курсы по программам самообороны. Основа занятий – приемы рукопашного боя.

Централизованная система городских библиотек города Волгограда предлагает бесплатные курсы компьютерной, финансовой и юридической грамотности для людей старшего возраста. В 12 библиотеках города организованы площадки обучения компьютерной грамотности, оснащенные необходимым оборудованием с возможностью работы с актуальными версиями программ и доступом к ресурсам интернет. Цель проекта – помочь пожилым людям и людям с ограниченными возможностями здоровья приобрести знания и навыки использования информационных и телекоммуникационных технологий в повседневной жизни, адаптироваться к изменениям социальной среды, ориентироваться в правовом и финансовом поле.

В Москве организованы разнообразные курсы обучения: студии вокала, танцевальные занятия для людей старшего возраста, работа на планшете и компьютере, финансовая грамотность, правовая грамотность, школа шахмат и др. Среди организаций столицы, которые активно работают с обучающимися третьего возраста, можно выделить следующие: Департамент Труда и Социальной защиты населения города Москвы, НИУ ВШЭ, ТЦСО «Щукино» филиал «Строгино» и др. филиалы, АНО «Ломоносовец» и др. АНО, Центр досуга, культуры и спорта «Лидер», ПАО «МТС», Культурный центр «Вдохновение», Культурный Центр ЗИЛ, Спортивно-досуговый клуб «Внуково», ЦБС ЗАО и других административных округов, Московская школа управления Сколково, Центр тренингов и презентаций «Помоги себе сам», Женский клуб «Красота и молодость», Дом культуры «Нагорный» и др. [130].

Однако следует отметить, что обучение в большинстве своем осуществляется на платной основе, что делает его малодоступными для граждан пенсионного возраста. В настоящее время реализация программ может существовать или на энтузиазме преподавателей и молодежи, или на существенной материальной поддержке различных организаций.

Интересным является опыт, когда не только молодежь обучает граждан пенсионного возраста, но и старшее поколение передает имеющиеся знания и умения, т.е. осуществляется процесс взаимообучения. Взаимообучение позволяет молодым людям находить в себе и проявлять самые лучшие человеческие качества: милосердие, чуткость, терпимость, заботу, сострадание, стимулировать активную жизненную позицию старшего поколения и создавать возможности для личностного роста всех участников образовательного процесса, улучшению взаимопонимания между поколениями.

В 2016 году в Москве стартовал социальный проект «Язык поколений». Идея проекта заключается в том, что одинокие пенсионеры общаются через Skype со студентами из других стран, которые изучают русский язык. Таким образом, иностранцы могут не только практиковаться в общении, но и узнавать особенности российской культуры и менталитета. «Язык поколений» – проект, созданный для решения проблемы невостребованности российских пенсионеров через создание площадки для их коммуникации с иностранными студентами, изучающими русский язык. Благодаря этому проекту российские пенсионеры получают возможность чувствовать себя нужными, делиться опытом и знаниями с молодым поколением, завязывать новые знакомства, не ограничиваясь привычным кругом общения, и учиться неизвестному. При этом иностранные студенты, которые испытывают трудности изучения русского языка, находясь в своей стране, смогут практиковать общение с носителями удаленно, узнавать больше о России [42].

Уникальным является курс по иностранному языку в Лингвистической школе «Окно в Европу» г. Санкт-Петербурга. Здесь обучение происходит по методу Шехтера. Этот способ разработан российским профессором Игорем

Шехтером и предполагает не изучение грамматики языка, а его понимание, умение общаться, объясняться на иностранном языке. Данная методика помогает понимать зарубежных собеседников и свободно разговаривать на любые темы. Обучение осуществляется в смешанных группах учащихся. Пенсионеры дополняют энергичность молодого поколения опытом, и в результате получаются яркие, интересные и разнообразные занятия.

В Международной академии бизнеса и новых технологий г. Ярославля было привлечено к волонтерской деятельности и обучено по курсам «Основы лидерства» и «Управление социальными проектами» более 4000 молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет. Школьники и студенты участвовали в обучении пенсионеров и организации мероприятий. Северо-Кавказский федеральный университет реализовал проект «Азбука интернета», обучение компьютерной грамотности осуществлялось студентами данного университета. Активисты программы Молодежного инициативного центра г. Ульяновска ведут курсы компьютерной грамотности в социальной службе «Исток». Волонтеры обучают пожилых людей Интернет-грамотности, рассказывают, как избежать вредоносных сайтов, как не стать жертвами мошенников в сети. Добровольцы часто помогают пожилым людям не только в компьютерных навыках, но и в быту.

Проект «Сосед мудрого возраста» осуществлялся в 2014-2016 годах на базе Мурманского государственного гуманитарного университета в партнерстве с общественными организациями региона. В качестве учителей выступали студенты I–IV курсов университета [182].

В Воронеже для участия в проекте «Бабушки и дедушки онлайн» набраны волонтеры, которые обучают пенсионеров основным навыкам работы на компьютере. От волонтеров требуется знание элементарных компьютерных программ. Волонтеры научат пенсионеров работать с электронной почтой, научат печатать, пользоваться поисковиками, заходить на разные сайты и общаться в Сети [139].

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение лицей №142 г. Челябинска и Муниципальное учреждение «Комплексный центр соци-

ального обслуживания населения по Советскому району города Челябинска» разработали социальный проект под названием «Диалог поколений», который предусматривает взаимодействие между поколениями учащихся и пожилых людей и инвалидов. Проект разработан в целях усиления патриотического воспитания, формирования гражданской позиции у подростков, уважение к людям старшего поколения и сохранения преемственности поколений.

В 2015 году коллектив Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» активно включился в проект по обучению граждан пожилого возраста. В 2015 году обучено 90 граждан пожилого возраста основам компьютерной грамотности. В 2016-2017 учебном году обучено 380 человек в рамках выполнения государственного задания. В 2016-2019 годах по направлению «Обучающие мастер-классы (Образовательный абонемент) для лиц пожилого возраста «Обгони внука» были подготовлены и проведены следующие мастер-классы: как пообщаться с внуком, не выходя из дома (Скайп и мессенджеры); виртуальные экскурсии «Города и музей мира»; запечатлеваем лучшие моменты (фото и Инстаграмм); группы, контакты, посты (социальные сети: как в них не запутаться); с пользой по электронному городу; интеллектуальные игры в сетях и на ПК; создаем красоту своими руками; маленькие домашние хитрости и др.

В 2018 году обучение прошли более 7000 граждан пожилого возраста. Обучение осуществлялось совместно с региональным отделением Союза пенсионеров России в г. Москве из средств государственной поддержки, выделенных в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 25.07.2014 года № 243-рп и на основании конкурса, проведенного Обществом «Знание» России.

Далее считаем необходимым рассмотреть сочетание традиций и инноваций в обучении лиц пожилого возраста с учетом теоретических основ, предлагаемых педагогикой XXI века и практических наработок авторов исследования.

Функционирующая система образования пожилых граждан носит «открытый характер», имеет специфические особенности как формального, так и неформального обучения. Оно не регламентировано по срокам, времени, характеру обучения. Отметим, что программы обучения пожилых людей состоят из формальной и неформальной составляющих. Наиболее отработанной в педагогике XXI века считается формальная составляющая:

1) элективные курсы (повышение квалификации, профессиональная подготовка, компьютерное обучение, преподавание иностранного языка, циклы лекций и пр.), соответствующие установленным стандартам и срокам;

2) образовательные программы и проекты, формирующиеся самими пожилыми людьми; в связи с этим они не всегда регламентированы, в них отсутствуют стандартные учебные планы, непостоянен состав участников;

3) образовательные программы неформального обучения осуществляются на основе: выявления интересов и потребностей, возникающих проблем обучающихся; определения потенциальных возможностей и ресурсов участников образовательного процесса; формирования концептуальных подходов, определяющих «успешность» геронтообразования; обеспечения качества, удовлетворенности обучением; согласования интересов участников процесса и организаций; организованного сотрудничества (консолидации) в достижении цели обучения; исполнения социального заказа организаций, учреждений, социальных институтов по подготовке граждан к выходу на пенсию, исполнению новых ролей и овладению новыми социальными компетенциями.

Основной задачей в организации учебного процесса для пожилых людей является создание условий для самовыражения, самореализации путем создания комфортной информационно и эмоционально насыщенной творческой среды обучения, обеспечивающей внутреннюю уверенность и доверие.

Следует отметить, что в настоящее время огромное значение в национальных проектах, стратегии действий в интересах людей пожилого возраста имеет обучение людей старших возрастных групп новым информационным технологиям, цифровой экономике, направлениям обучения применения авто-

матизированных и роботизированных систем в быту и другим, которые существенно облегчают включение пожилых людей в социум.

Обучение новым информационным технологиям, которые все более активно внедряются в нашу жизнь, является важнейшим аспектом образования людей пожилого и старческого возраста. Надо отметить, что в современных развитых обществах появился специальный термин – digital ageing – то есть старение в условиях цифрового (информационного) общества. Значительное количество пожилых людей незнакомы с современными техническими возможностями, информационными технологиями по ряду обусловленных возрастом причин: невозможность освоения в связи с состоянием здоровья; невысокий уровень дохода и финансовые причины низкой доступности современных технологий; отсутствие потребности их осваивать из-за низкого уровня образования; оторванность от семьи, одиночество; отсутствие специальных обучающих программ. Таким образом, можно сказать, что имеет место дискриминация пожилых людей по признаку освоения и доступа к информационным технологиям, что следует расценивать как неоэйджизм. Современный уровень развития информационных обществ предоставляет их членам совершенно новую информационную среду, которой люди старших возрастных групп по ряду возрастобусловленных причин воспользоваться не могут, что является новым витком эйджизма. Неоценимую роль в преодолении данного явления сыграет внедрение образовательных программ в геронтологии. В этом смысле примером обучения людей старших возрастных групп могут быть так называемые «университеты третьего возраста», в которых слушателей обучают, в том числе использованию современных информационных технологий.

В этой части параграфа предлагаем анализ традиционных, инновационных и смешанных технологии в зарубежной практике, которые приемлемы для образования пожилых в России. Нам представляется, что данная классификация будет полезной для организации образовательной деятельности с лицами пожилого возраста. Результаты анализа объединены в таблицу 9.

Таблица 9

Сравнительная характеристика международного опыта работы с гражданами старшего возраста организациями высшего, среднего профессионального образования, дополнительного образования и социальной защиты

Основные цели и задачи	**Механизмы**	**Модели**	**Направления работы**
СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ АМЕРИКИ (англ. United States of America)			
Удовлетворение потребностей в обеспечении независимой, достойной и целеустремленной жизни. Удовлетворение потребностей в повышении качества жизни. Привлечение к общественно полезной деятельности	Рефлексии Самостроительства Социокультурные Импринтинга (запечатления) Идентификации (подражания) Эмпатии Кооперации Андрагогики Геронтологии	Континентальная модель, в которой университеты образуются как структура на базе других образовательных учреждений и организаций. Модель «Детский сад для пенсионеров». Модель «Волонтер». Модель «Наставничество». Модель «Новая карьера»	Моделирование, Бизнес География, Культура Языки, История страны и малых народностей IT-технологии Рукоделие, Вождение Психология, Спорт Общественно-полезная деятельность Мода Сельское хозяйство Агрономия Основы законодательства Курсы по ЗОЖ
ФЕДЕРАТИВНАЯ РЕСПУБЛИКА ГЕРМАНИЯ (нем. Bundesrepublik Deutschland)			
Удовлетворение потребности личности в самосовершенствовании. Удовлетворение общества в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности. Удовлетворение запросов экономики в подготовке компетентного, эффективного работника в соизмерении с возрастными возможностями. Обеспечение связи между поколениями	Социокультурные Анализа Понимания Мотивационные Субкультурности Институциальные Копирования Социального оценивания Социального контроля Освоения социальных ролей Импиринга Смыслообразования Андрагогики Геронтологии	Модели адаптации к новым условиям жизни приезжих граждан старшего возраста. «Кружковая» модель. «Клубная» модель	Социальная геронтология, Социология Воспитательное дело Психология Философия, Теология Основы иностранного языка, Культурология Основы законодательства страны, Основы налогообложения История, Современная история. Культура Германии. Вождение Курсы по рукоделию Курсы по мелкому ремонту, Курсы ведения домашнего хозяйства Безопасность жизни
РЕСПУБЛИКА ПОЛЬША (польск. Rzeczpospolita Polska)			
Профилактика старения. Постоянное самосовершенствование и само-	Стилизованный механизм Субкультурности Зеркальный	Модель постоянно действующего отдельного учреждения, финанси-	Танцы, Укрепляющая гимнастика.Психология Философия, Досуг География

образование. Подготовка к пенсии. Подготовка к общественной деятельности (участие в благотворительных акциях)	Освоения социальных ролей Сопричастности Андрагогики Геронтологии	рование которого осуществляется за счет государства. Модель «Волонтер». Модель «Клубное пространство». Модель «Досуговое пространство»	Культурология Ведение сельского хозяйства, Садоводство Основы предпринимательства Домоводство Архитектура Курсы ЗОЖ
СОЕДИНЕННОЕ КОРОЛЕВСТВО ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ (англ. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)			
Удовлетворение потребностей личности, общества, экономики	Социокультурные Импринтинга Смыслобразования Анализа Понимания Мотивационные Сотрудничества Андрагогики Геронтологии	Британская модель, в которой университеты рассматривают как отдельную структурную единицу. Модель «Самостоятельный гражданин». Модель «Тьютор». Отличают дипломное, постдипломное, недипломное (ориентированное на совершенствование профессиональных компетенций и продолжение дальнейшей деятельности) образование	Кино. Философия История. История искусства Античная история Литература. Модернизм в искусстве Музыка. Религиоведение. Рисунок. IT-технологии. Рукоделие Фитнес-курсы Кулинарные курсы Танцевальные курсы Курсы мировой и национальной политики – для «черноморских пикейных жилетов» Споты общения, группировки по интересам, где неформальные структуры и традиции обычно превалируют над формальным полупрофессиональным, любительским и пользовательским навыкам.
СТРАНЫ СКАНДИНАВИИ (норв. Skandinavia)			
Удовлетворение потребностей личности, общества, экономики	Социокультурные Импринтинга Смыслобразования Анализа Понимания Мотивационные Рефлексии Зеркальные Добровольничества Кооперации Андрагогики Геронтологии	Модель «Тьютор». Модель «Наставничество». «Клубная» модель	Педагогика. Психология. Психоанализ. Математика Искусство. Лингвистика. Иностранные языки Театроведение Градостроительство Домоводство. Рукоделие. Досуговые программы. География мира. Вождение Основы законодательства. Природоведение

Зарубежный опыт организации работы с гражданами старшего возраста организациями высшего, среднего профессионального образования, дополнительного образования и социальной защиты населения имеет много положительных позиций, которые требуют более тщательного изучения и осмысления применительно к России. В первую очередь, интересны практические эффекты, являющиеся результатом проектов студенческой молодежи. Например, заслуживает внимание реализация идеи «двухстороннего» наставничества и передача опыта гражданами старшего возраста молодым специалистам в различных сферах социально-экономической деятельности.

Заслуживает внимания также опыт работы с гражданами пожилого возраста в университетах России.

На основе широкой кооперации развивается «Серебряный университет» ГАОУ ВО МГПУ (далее – «Серебряный университет», МСУ). В открытии МСУ в 2017 году приняли участие Департамент образования и науки города Москвы, Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы (ДТиСЗН), Московская городская общественная организация пенсионеров, ветеранов войны, труда, Вооруженных Сил и правоохранительных органов. Проект «Серебряный университет» получил движение в 2013-2014 году после ряда исследований по организации образовательных структур граждан пенсионного возраста в России и других странах мира. Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО представил концепцию, где были сделаны выводы о необходимости изменения образовательной системы с учетом социально-демографических тенденций старения Российского общества. Итоговый аналитический документ формулировал идеи: увеличение числа людей пенсионного возраста с сохранным физическим, психическим и интеллектуальным ресурсом станет дополнительным источником развития экономической, социальной сфер; определенная управленческая трансформация организации дополнительного образования граждан старшего возраста создаст условия для непрерывного образования; реализация идеи наставничества позволит гражданам

старшего возраста выполнить свой гуманитарный долг и обеспечить преемственность поколений.

При организации обучения в «Серебряном университете» были учтены все потребности граждан: территориальная приближенность, бесплатное обучение, широкий набор дополнительных общеразвивающих программ, профессиональных программ, программ профессионального обучения. Перечень дополнительных профессиональных программ и программ профессионального обучения выбирался с учетом наличия вакансий в городе Москве, в том числе для граждан пенсионного возраста. В настоящее время «Серебряный университет» представлен работой пяти факультетов: гуманитарный, здоровья и безопасности, культуры и творчества, массовых коммуникаций и информатики, психологический. При обучении граждан старшего возраста используется системно-деятельностный подход, занятия проводятся в основном в форме семинаров, тренингов, мастер-классов.

По инициативе «серебряных студентов» создан клуб «Серебряный волонтер МГПУ», члены которого участвуют в проведении просветительских, образовательных событий для жителей старшего возраста и молодежи г. Москвы. Для выпускников программ, желающих продолжить оставаться «серебряными студентами», открыты различные клубы по интересам («Лидер», «Мастерская Арины Родионовны», «Time To Speak», «Москва и москвичи», «Пресс-Центр МСУ»), досуговые мероприятия (здоровье, плавание, фитнес, скандинавская ходьба, шахматы, живопись, танцы, прикладное творчество, экскурсии).

Обобщенные данные по характеристике отечественного опыта работы с гражданами старшего возраста организациями высшего, среднего профессионального образования, дополнительного образования и социальной защиты населения представлены в таблице 10.

Таблица 10

Краткая характеристика отечественного опыта работы
с гражданами старшего возраста организациями высшего,
среднего профессионального образования,
дополнительного образования и социальной защиты населения

Основные цели и задачи	**Механизмы**	**Модели**	**Направления работы**
г. МОСКВА			
Удовлетворение потребности личности в самосовершенствовании и самореализации. Удовлетворение общества в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности. Удовлетворение запросов экономики в подготовке компетентного, эффективного работника в соизмерении с возрастными возможностями. Обеспечение связи между поколениями	Рефлексии Самостроительства Социокультурные Эмпатии Взаимодействия (кооперации, сотрудничества) Социокультурные Смыслобразования Анализа Андрагогики Геронтологии	Модель «Московское долголетие». Модель «Серебряный университет». Модель «Социальная помощь». Модель «Социальное обслуживание». Модель «Пенсионное обеспечение»	Досуговая и общеразвивающая деятельность: ЗОЖ, кружки, рукоделие. Творческие лаборатории: вокал, танцы Сценическое искусство Обучающие и общеразвивающие программы дополнительного образования: Няня. География Культурология Иностранные языки Переводчик Литературоведение География. История IT-технологии Финансовая грамотность и др.
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЛЕНИНГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ			
Удовлетворение потребности личности в самосовершенствовании и самореализации. Удовлетворение общества в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности. Удовлетворение запросов экономики в подготовке компетентного, эффективного работника в соизмерении с возрастными возможностями. Обеспечение связи между поколениями, сохранение русской иден-	Рефлексии Самостроительства Социокультурные Эмпатии Взаимодействия (кооперации, сотрудничества) Социокультурные Смыслобразования Анализа Андрагогики Геронтологии	Модель «Серебряный возраст». Модель «Социальная помощь». Модель «Социальное обслуживание». Модель «Пенсионное обеспечение»	Программы дополнительного образования позволяют сформировать историческую компетентность, готовность к выбору и действию, технологическое сознание, экологическую компетентность, открытость для других и восприятие жизни, эстетическую и творческую компетентность, тело и движение, поиски смысла жизни, фор-

тичности и формирование активной гражданской позиции			мирование команд, способных действовать, субъективное ощущение собственной значимости, расширение контактов, зашита городских садов и парков, расширение диапазона знаний о жизни пожилых
г. ТЮМЕНЬ, ТЮМЕНСКАЯ ОБЛАСТЬ			
Удовлетворение потребности личности в самосовершенствовании. Удовлетворение общества в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности	Рефлексии Самостроительства Социокультурные Эмпатии Взаимодействия (кооперации, сотрудничества) Социокультурные Смыслобразования Анализа Андрагогики Геронтологии	Модель «Непрерывное образование». Модель «Социальная помощь». Модель «Социальное обслуживание». Модель «Пенсионное обеспечение»	Этика и психология отношений Здоровье Основы правовой культуры Основы информационной культуры Культура. Искусство Краеведение.Туризм Ведение домашнего хозяйства
г. КАЗАНЬ, РЕСПУБЛИКА ТАТАРСТАН			
Удовлетворение потребности личности в самосовершенствовании и самореализации. Удовлетворение общества в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности. Удовлетворение запросов в подготовке компетентного, эффективного работника в соизмерении с возрастными возможностями. Обеспечение связи между поколениями и сохранение национальных традиций. Формирование культуры старения	Рефлексии Самостроительства Социокультурные Эмпатии Взаимодействия (кооперации, сотрудничества) Социокультурные Смыслобразования Анализа Андрагогики Геронтологии	Модель «Казанский университет третьего возраста». Модель «Социальная помощь». Модель «Социальное обслуживание». Модель «Пенсионное обеспечение»	Программы дополнительного образования: Фото- и киносъемка Художественное творчество. Экономика. Право. Философия. Психология. Татарский и немецкий языки. История Экономика. Здоровое и долголетие Обустройство сада Дизайн. История Казани. История религий. Танцевальная терапия. Музыкальное искусство. Финансовая грамотность. Основы компьютерной грамотности
г. РОСТОВ-НА-ДОНУ; РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ			
Удовлетворение потребности личности в самосовершенствовании и самореализации.	Рефлексии Самостроительства Социокультурные Эмпатии	«Таганрогский институт третьего возраста». Модель «Соци-	Программы дополнительного образования: Доступная среда

Удовлетворение общества в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности. Удовлетворение запросов в подготовке компетентного, эффективного работника в соизмерении с возрастными возможностями. Обеспечение связи между поколениями	Взаимодействия (кооперации, сотрудничества) Социокультурные Смыслобразования Анализа Андрагогики Геронтологии	альная помощь». Модель «Социальное обслуживание». Модель «Пенсионное обеспечение». Модель «Волонтер»	

В последние десятилетия в России появляются различные негосударственные общественные структуры, осуществляющие координацию и согласование действий государственных и общественных организаций. Координационный комитет, созданный на основе Указа Президента РФ от 5 августа 1991 года, запустил работу Департамента по делам граждан старшего возраста в Министерстве социальной защиты (25 июня 1993 г.). Происходит постоянное объединение усилий государственных и общественных органов по оказанию социальной помощи гражданам пожилого возраста. Например, в 1993 году подписанные Указания с рекомендациями о совместных действиях органов социальной защиты населения и Службы милосердия Красного Креста повлекли за собой создание обучающих центров по месту жительства граждан пожилого возраста. Медицинские сестры Красного Креста, студенты медицинских образовательных организаций проводят обучение по уходу за больными, осуществляют несложные лечебные процедуры. Эти центры являются своеобразными координирующими центрами государственной и общественной социальной деятельности.

Социальная защита – это комплекс экономических, социальных и правовых гарантий для граждан пожилого и старческого возраста. Основные принципы данного структурного объединения: адресность, гарантированность, дифференцированность, человеколюбие, милосердие. Основные функции социальной защиты населения: профилактика (сохранение благосостояния граждан пожилого возраста, уменьшение или устранение факторов риска), поддержка

населения (оказание необходимой помощи гражданам пожилого возраста для сохранения самостоятельности), представительство (защита интересов граждан пожилого возраста, оказавшихся без попечения родственников) [181].

Исследования показали, что с 2006 года стратегия социальной защиты складывалась из следующих элементов:

– «селекция и удовлетворение» – это мониторинг индивидуальных запросов граждан пожилого человека и последующее их удовлетворение;

– «оптимизация» – это организация условий для граждан старшего возраста для оптимизации индивидуальных резервных возможностей человека (количественные и качественные);

– «компенсация» – это организация дополнительных источников сопровождения, компенсирующих возрастную ограниченность в адаптационный период старения [74].

Сегодня общество может быть готово к принятию этой стратегии развития социальной защиты, если будут проработаны механизмы, позволяющие консолидировать усилия сторонних организаций как, например, в странах Западной Европы.

Интересен пример консолидации усилий разных учреждений и организаций социального обслуживания Ставропольского края, Ульяновской, Кировской областей, гг. Москвы и Санкт-Петербурга, которые предоставляют наибольшие возможности в области обучения и просвещения граждан старшего возраста с привлечением студенческой молодежи. На базах организаций реализуются программы различной направленности, которые обеспечивают повышение социальной комфортности граждан старшего возраста в окружающем мире и содействуют поддержанию здоровья, физической активности. Все программы реализуются в офлайн-формате. Основные направления предлагаемых программ: IT-технологии, иностранный язык, финансовая грамотность, здоровье и спорт, волонтерская деятельность, психология, творчество, настольные игры, культура и досуг.

Заслуживает внимание модель вовлечения студентов в социальные, просветительские и образовательные проекты с участием граждан старшего возраста организациями высшего, среднего профессионального образования, организациями дополнительного образования и социальной защиты населения ГОАУ «Полярнозоринский комплексный центр социального обслуживания населения» Мурманской области (технологии, формы и методы работы). В работе с гражданами старшего возраста особый акцент ставится на «оздоровлении старости», что особенно актуально для граждан старшего возраста Крайнего Севера. Для успешной социальной реабилитации граждан старшего возраста применяют индивидуальный подход к личности, учитывают адресность. С этой целью привлекают студентов для проведения опросов и составления социальных паспортов, что помогает выбрать приемлемую форму реабилитирующего досуга. Студенты-волонтеры организуют деятельность клубов, кружков, используют нетрадиционные формы рекреации граждан старшего возраста: просмотр развлекательных телепередач, участие в массовых досуговых мероприятиях, проведение тематических бесед, встреч, праздников, чаепитий. Социально-реабилитационное отделение для граждан старшего возраста и инвалидов предлагает спектр досуговых программ: кружок «Умелые руки», студия поэзии «Лира», вокальная группа «Зоряночки» и др.

С 2012 года успешно реализуется социальный проект «Университет третьего возраста», в основу которого заложены принципы сетевого взаимодействия (организации социальной защиты, образовательные организации, некоммерческие общественные организации). Гражданам старшего возраста предоставлен выбор наиболее интересного факультета (факультеты: «Домашняя академия», «Основы компьютерной грамотности» и др.). Граждане старшего возраста, прошедшие обучение в «Университете третьего возраста», отмечают значительное улучшение эмоционального настроения и общего самочувствия.

С 2014 года обозначенное направление усилено проектом «Социальный и виртуальный туризм», которое поддерживается студенческой молодежью реги-

ональных образовательных организаций, сотрудниками социальной защиты и благотворительным фондом Кольской АЭС.

Реализация физкультурно-оздоровительного направления позволила в 2014 году запустить сетевой проект «За здоровьем – на тренажере!», который стал победителем во Всероссийском открытом публичном конкурсе среди общественных и некоммерческих организаций по разработке и реализации социально значимых проектов Государственной корпорации «Росатом» [173].

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что сегодня важной задачей, стоящей перед работниками системы социальной защиты населения России, является внедрение в практическую деятельность как традиционных, так и инновационных технологий, и организационно-управленческих моделей сетевого взаимодействия. Инновационный процесс должен быть комплексным и постоянно совершенствоваться. К сожалению, анализ Интернет-источников данных структур показал, что основной технологической задачей социальной работы с гражданами старшего возраста является выявление социальной проблемы, от характера которой и будет зависеть определение содержания, инструментарий, формы и методы социальной работы, которая выполняется, в своем большинстве, сотрудниками социальной защиты. На наш взгляд, это снижает потенциальные возможности отрасли в оказании качественного сопровождения граждан старшего возраста. Считаем, что инновационные технологии при активной социальной поддержке сторонних, заинтересованных организаций могут приобрести массовый характер и послужить основой для общественно-государственного регулирования, стандартизации социальных услуг, стать методом решения реальных социальных проблем граждан старшего возраста. Разработка и реализация социальных проектов с вовлечением студенческой молодежи, сторонних организаций, с одной стороны, стимулирует поиск новых методов работы, с другой – позволяет находить дополнительные источники финансирования. Социальная значимость вовлечения студенческой молодежи в просветительскую, образовательную и социальную работу с гражданами старшего возраста людей позволяет обеспечить связь между поколениями, проти-

водействует социальной изоляции и одиночеству, способствует оживлению социальных контактов.

Проведенный анализ российского опыта вовлечения студентов в социальные, просветительские и образовательные проекты с участием граждан старшего возраста позволяет констатировать, что в РФ имеется опыт обозначенной деятельности, хотя нельзя сказать, что он обладает высоким уровнем разработанности, так как: не отработаны механизмы привлечения к обозначенной деятельности только высококвалифицированных преподавателей; нет масштабированного релевантного опыта вовлечения других групп населения страны или он носит фрагментарный, несистемный характер; механизмы кооперации организаций высшего, среднего профессионального образования, организаций дополнительного образования и социальной защиты дискретны.

По данным статистики, 44% граждан старшего возраста ощущают необходимость обучаться и быть социально активными, 37% готовы взаимодействовать со студенческой молодежью как в очной форме, так и заочной, через использование дистанционных технологий.

Студенческая молодежь, в свою очередь, традиционно в общественном сознании рассматривается как важный элемент перемен. Молодежь характеризует высокая степень мобильности, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям, стремление к максимальному проявлению сил, общая эрудиция, широкие познавательные интересы. Эти характеристики признаются гражданами старшего возраста, которые возлагают надежды на молодежь в преодолении тех пробелов в знаниях, которые образовались в связи с бурным развитием информационного общества (по результатам опроса обучающихся граждан старшего возраста – 89% респондентов желают, чтобы в проведении занятий принимала участие студенческая молодежь).

При становлении демократического общества, готового сохранять традиции прошлого, большое значение представляет опыт граждан старшего возраста, их мысли и размышления, интеллектуальное и духовное наследие, которым они могут поделиться с проходящим этапы социализации молодым поколени-

ем. Объективные предпосылки, вызванные развитием социальной и гражданской зрелости общества, задают тренды на вовлечение студенческой молодежи в социальные, просветительские и образовательные проекты с гражданами старшего возраста. Это актуализирует необходимость разработки и внедрения определенной модели.

Проведенный анализ опыта по реализации образовательных программ для лиц пожилого возраста позволяет сделать вывод, что различные организации, объединения, фонды прилагают большие усилия к тому, чтобы обеспечить возможность участия граждан старшего поколения в жизни общества, улучшить качество жизни этой категории людей, предоставить им возможность обучаться чему-то новому, удовлетворять их потребность в совершенствовании своих знаний о современном мире.

Однако данная работа встречает ряд проблем и препятствий:

- недостаточное количество организаций, предоставляющих образовательные услуги лицам пожилого возраста;
- отсутствие 100% возможности пользования услугами интернет (по данным Федеральной службы государственной статистики, только 35,5% граждан старше трудоспособного возраста имеют возможность выхода в интернет);
- недостаточно развитая система подготовки волонтеров к эффективной деятельности в интересах пожилых людей;
- низкий уровень вовлеченности молодежи в процесс организации добровольческой помощи и услуг пожилым людям;
- отсутствие системы механизмов вовлечения студентов и школьников (молодежи) в реализацию программ для лиц пожилого возраста.

Поскольку проблема образования для лиц пожилого возраста, на наш взгляд, недостаточно исследована в педагогике XXI века как в практическом, так и в теоретическом плане, то мы считаем необходимым продолжать исследования и далее. Обращаемся к коллегам-ученым с предложением присоединиться к решению такой сложной, но очень значимой задачи как в государственном, так и в международном масштабе.

2.3. Электронная информационная образовательная среда и образовательный контент: опыт реализации

Особенность современного периода развития экономики и социальной сферы в мире, и, конечно, в России состоит в том, что все отрасли экономики и все социальное и социально-профессиональное пространство переживают цифровую трансформацию. Мы понимаем, что образование не может быть исключением, несмотря на присущую ему инертность и даже закостенелость [48].

Электронная и виртуальная реальность уже пришли в профессиональное образование. В обязательной для всех образовательных организаций электронной информационной образовательной среде (ЭИОС) законодательно установлены требования к элементам электронного и цифрового обучения, цифровой экономике, электронному и цифровому администрированию [119]. Жесткие требования выставляются по содержанию и наполнению сайтов образовательных организаций, в особенности профессиональных [64]. Уже в недалеком будущем аккредитация образовательных организаций будет проводиться только в электронном, цифровом, дистанционном формате [165]. Вступившие в действие федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) всех уровней образования диктуют жесткие требования к ЭИОС образовательной организации, такие как: создание единого образовательного пространства на основе электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС); инновационный подход к организации учебного процесса с полномасштабным включением в образовательную деятельность ЭИОС; обеспечение постоянного взаимодействия между участниками образовательного процесса, в том числе синхронного и асинхронного; интеграция новых методов обучения и воспитания; внедрение новых образовательных технологий; использование цифровых технологий в обучении [37].

Это далеко не полный перечень требований, обеспечивающих соответствие ЭИОС требованиям ФГОС ВО. В данном параграфе мы рассмотрим различные варианты реализации образовательных технологий и образовательных

систем, реализуемых в АГГПУ им. В.М. Шукшина по следующим направлениям:

1. Развитие электронной информационно-образовательной среды: основные задачи и направления реализации в АГГПУ им. В.М. Шукшина.

2. Применение адаптивных технологий и средств дистанционного обучения АГГПУ им. Шукшина.

3. Система дистанционного обучения «Moodle» для размещения и структурирования образовательных ресурсов.

4. Личный кабинет обучаемых и преподавателей как основа контактных учебных и внеучебных постоянных синхронных и асинхронных взаимодействий между всеми участниками образовательного процесса.

Далее рассмотрим каждое из данных направлений в условиях практической реализации в АГГПУ им. В.М. Шукшина. Каждое из вышеназванных направлений предполагает некое нетрадиционное решение и применение традиционных вариантов, включенных в образовательную деятельность.

Развитие электронной информационно-образовательной среды: основные задачи и направления реализации в АГГПУ им. В.М. Шукшина

Исходя из требований современного образовательного пространства, функционирование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) должно базироваться на обязательном соблюдении Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Выполнение требований ФГОС ВО, на наш взгляд, обеспечивается несколькими значимыми условиями:

1. квалификацией работников, обеспечивающих создание, функционирование, поддерживание и использование ЭИОС;

2. включением в ЭИОС средств административного регулирования и информационно-коммуникационных, цифровых, электронных, дистанционных технологий, поддержанных образовательным и административным контентом;

3. единой электронной библиотечной системой, обеспечивающей полное информационно-библиотечное обслуживание образовательной организации [103].

Одним из основных приоритетов национального проекта «Образования» является направление, названное «Разработка и внедрение новых методов воспитания и технологий обучения для цифровой школы», которое невозможно выполнить, если ЭИОС образовательных организаций не будет соответствовать требованиям ФГОС. Несомненно, молодежь быстрее начинает разбираться в технических устройствах, но именно преподаватель является ключевым звеном в образовательном процессе. Если у него нет личной заинтересованности и увлеченности своим делом, то по большому счету не важно, на каком оборудовании учатся студенты. Сегодняшние технологии – это уже не только инструмент, но и новая среда существования человека [34].

Однако до настоящего времени в образовательных организациях имеются некоторые устоявшиеся стереотипы мышления о том, на каких направлениях подготовки требуются обязательно, а для каких необязательно применение цифровых технологий обучения [117].

Перечислим некоторые стереотипы, выявленные путем социологических исследований на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина.

1. *Стереотип мышления первый*: более 90% сотрудников, преподавателей и студентов уверены, что на кафедре математики, физики, информатики (МФИ) обязано быть цифровое обучение, инновационные и роботизированные технологии. Они действительно есть в виде уникальных достижений в области подготовки элементов цифрового обучения не только для кафедры, но и для университета в целом:

Проект «Студенческий мобильный медиацентр», который направлен на развитие деятельности обучающихся в АГГПУ им. В.М. Шукшина в сфере современных медиатехнологий и телекоммуникаций, творческих и креативных способностей студентов вуза в учебной и внеучебной деятельности. На рисунке 19 представлено фото деятельности студентов в медиацентре.



Рисунок 19. Образовательная деятельность в мобильном студенческом медиацентре

Проектирование программных систем студенческими командами. Данный вид инновационной образовательной деятельности реализуется в рамках учебных практик студентов и направлен на расширение знаний студентов в области программирования, развитие навыков работы в команде и реализацию проектной деятельности. Примерная структура взаимодействий с применением информационной образовательной среды (ИОС) представлена на рисунке 20.



Рисунок 20. Структура взаимодействий студентов при проектировании в команде

Элементы научной деятельности в учебных дисциплинах при использовании современных программных и аппаратных средств. Проект направлен на привлечение студентов к научно-исследовательским работам преподавателей кафедры, на развитие навыков исследовательской деятельности обучающихся и познавательной активности. Участие принимают студенты 2-5 курсов.

2. ***Стереотип мышления второй***. Почти 70% всех опрошенных преподавателей и студентов уверены, что на кафедре естественно-научных дисциплин, безопасности жизнедеятельности и туризма не обязательно должно быть цифровое обучение и, уж точно нет роботизированных технологий. Однако, на кафедре такие инновационные составляющие есть. Кафедра реализует в образовательной деятельности проект «Мультимедиа технологии при формировании универсальных технологий». Разработано мультимедиа обеспечение практически всех дисциплин, закрепленных за кафедрой. Совершенствуется компетентностной подход к обучению через мультимедиа технологии. Для повышения качества образовательного процесса, а также инновационной составляющей внедрены: мультимедийный курс лекций по дисциплине «Зоология»; практико-ориентированные задания для практических занятий по дисциплинам «Прикладная экология», «Общая экология» и др.

3. ***Стереотип мышления третий***. Более 80% преподавателей, и даже около 40% студентов убеждены, что на кафедре ИЗО и дизайна невозможно применять цифровое обучение. Однако и на этой кафедре цифровое обучение и элементы применения интеллектуальных роботов тоже есть. Уникальными достижениями в области применения элементов цифрового и роботизированного обучения, значимыми на кафедре, в университете, и применяемые в решении социально-значимых задач наукограда Бийска, стали следующие направления инновационной деятельности кафедры ИЗО и дизайна:

- включение в профессиональную подготовку выпускников по профилю с художественно-творческой направленностью новых цифровых возможностей путем применения графических программ в учебном процессе вуза и обучения студентов применению их в школе и в системе дополнительного образования;
- введение дисциплин: дизайн-проектирование, графическое проектирование, графический дизайн и других, преподавание которых без применения современных цифровых технологий невозможно;
- участие студентов и преподавателей в государственной программе «Формирование современной городской среды» с разработкой дизайн-проектов, ко-

торые выполняются в современной электронной, цифровой, а иногда и роботизированной среде.

Однако запросы социума не оставляют выбора, и цифровые технологии в соответствии с национальными проектами нужны везде. Именно они и должны составлять базовую основу ЭИОС для выполнения требований ФГОС ВО [12]. Таким образом, проведенные нами исследования показали, что никакие стереотипы не способны помешать внедрению инноваций, новых электронных, цифровых, роботизированных образовательных технологий в учебную и внеучебную деятельность образовательной организации.

В условиях г. Бийска – наукограда Российской Федерации – выделены особенности цифрового обучения для образовательных организаций независимо от их уровня:

1. наукоград имеет мощную информационную инфраструктуру для сетевого информационного взаимодействия;

2. в образовательных организациях наукограда под руководством ученых АГГПУ им. В.М. Шукшина создана и апробирована возможность прямого перехода от неделимых курсов к микро-форматам. Переход к более компактным, гранулированным образовательным форматам открывает новые возможности для цифрового обучения;

3. АГГПУ им. В.М. Шукшина и его партнер по сетевому взаимодействию Библиотека информационных образовательных ресурсов «Умней» обеспечивают доступ к своим ЭИОС, включая сайты и СДО MOODLE, с любых мобильных устройств из-под различных операционных систем;

4. библиотека информационных образовательных ресурсов «Умней», разработанная и функционирующая на платформе цифровых роботизированных образовательных технологий, отвечающая всем требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, является надежным и качественным источником учебной и научной информации для преподавателей, студентов, обучающихся всех форм и направлений подготовки.

Необходимо обозначить такие перспективные направления развития

ЭИОС, как: модернизация учебного процесса для индивидуализации и высокой продуктивности обучения, в том числе и по месту проживания; централизация (корпоративное облако; обучение из одного окна); использование личных мобильных терминалов (кросс-платформенность, кросс-браузерность); самостоятельное планирование учебного процесса обучаемым; асессинг (коллегиальная среда), обеспечивающая объективность; возможность экспорта образовательных услуг; обеспечение постоянного совершенствования, повышение квалификации и переподготовки всех участников образовательной деятельности под новые запросы социума, образовательного и социально-профессионального пространства.

Важны и выявленные нами перспективы развития ЭИОС, еще более приближающие ее к требованиям ФГОС всех уровней: повышение качества и доступности электронной образовательной среды, библиотечных ресурсов и пространств; единый механизм авторизации в приложениях ЭИОС; реализации системы мониторинга и глубокой аналитики процесса обучения и работы преподавателя в онлайн-среде; интеграция системы прокторинга и идентификации обучающегося в онлайн-курсы; создание открытого лектория и объединение цифровых ресурсов с партнерами в общие сетевые каталоги, учебные электронные библиотеки; интеграция с ресурсом «Одно окно» для обмена результатами обучения; адаптация курсов для внешних онлайн-платформ, в т.ч. для ресурса «одного окна», приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»; разработка онлайн-курсов для новых образовательных программ на иностранных языках; интеграция лучших цифровых ресурсов России в учебный процесс.

Мы подчеркиваем, что: «главным идеологом цифровизации придется стать каждому из нас как руководителю проекта в рамках собственной преподавательской деятельности» [151, с. 37].

При реализации вышеизложенных направлений университет успешно решает следующие основные задачи: формирование единого информационного пространства университета; полномасштабное внедрение в образовательный

процесс ЭИОС, обеспечивающей ЭО и ДОТ, цифровое обучение, включение элементов роботизированного обучения; совершенствование образовательного контента, который должен содержать все необходимые учебные, учебно-методические, контрольные материалы, средства реализации и сопровождения образовательной деятельности. При этом приоритетными в АГГПУ им. В.М. Шукшина признаны такие направления, как: интеграция новых методов обучения и воспитания; внедрение новых образовательных технологий; создание единого образовательного пространства вуза на основе ЭИОС; использование цифровых технологий в обучении.

Университет является участником приоритетного проекта в развитии высшего образования «Вузы как центры пространства создания инноваций». Исходя из требований данного инновационного проекта, ЭИОС университета обеспечивает: доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к электронным учебным изданиям, изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие в сети Интернет.

Функционирование ЭИОС в университете становится успешным, если поддерживается: аппаратурным и программным обеспечением, соответствующим требованиям педагогики XXI века; технологическими средствами, включенными в единую образовательную среду; средствами информационно-коммуникационных технологий; электронными

информационными ресурсами; электронными образовательными ресурсами; документальным обеспечением [151].

Каждый из вышеназванных элементов имеет свою структуру и обеспечивается надежным программным обеспечением как приобретенным, так и разработанным специалистами университета. Каждый элемент отлажен, включен в единую ЭИОС и полномасштабно используется в образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина. Структура ЭИОС университета представлена в общем графическом виде на рисунке 21.



Рисунок 21. Основные элементы ЭОИС АГГПУ им. В.М. Шукшина

Однако никакие составляющие ЭИОС не будут действенными, имеющими инновационную направленность и соответствующими требованиям педагогики XXI века, если они не будут поддержаны квалификацией работников, использующих и поддерживающих данную среду. Поэтому в АГГПУ им. В.М. Шукшина разработана постоянно пополняющаяся система повышения квалификации, переподготовки и обучения всех сотрудников и преподавателей, занятых в учебной и внеучебной деятельности.

Обязательным для реализации является курс повышения квалификации «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». В таблице 11 представлена примерная программа курса объемом 72 часа.

Таблица 11

Программа курса повышения квалификации «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»

Объем аудиторных занятий - 72 часа

форма обучения без отрыва от работы (12 часов в неделю) - 6 недель

форма обучения с отрывом от работы (36 часов в неделю) - 2 недели

№	Наименование дисциплины	Часов на курс				Форма отчетности
		В том числе				
		Всего	лекции	практические занятия	самостоятельная работа	
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1	Законодательное обеспечение реализации образовательных программ с применением и электронного обучения и дистанционных образовательных технологий	6	2	2	**2**	***опрос-беседа***
2	Преимущества электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий	6	2	2	**2**	***блиц-опрос***
3	Дистанционные образовательные технологии и электронное обучение при реализации образовательных программ	22	6	6	**10**	***экзамен***
4	Электронная информационная образовательная среда при электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях	18	4	6	**8**	***зачет***
5	Система академического администрирования образовательного процесса при электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях	20	2	4	**14**	***творческая работа***
	Итоговый контроль: экзамен, творческая работа					
	ИТОГО:	**72**	**16**	**20**	**36**	

Не менее значимым для повышения квалификации преподавателей, а также обучения студентов возможностям современных информационных технологий является модуль «Современные информационные технологии обучения в условиях информатизации образования», который включен как обязательный для изучения студентами и как повышение квалификации преподавателей. В таблице 12 представлен учебно-тематический план данного модуля объемом 24 часа.

Таблица 12

Программа модуля повышения квалификации
«Современные информационные технологии обучения
в условиях информатизации образования»

№	Темы занятий	Всего часов	В том числе			Формы контроля
			Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа	
1.	Информационные технологии в образовании: ключевые понятия, определения и задачи	2	2			Тест текущего контроля
2.	Структура информационно-образовательной среды	2	2			Тест текущего контроля
3.	Приоритеты и проблемы в развитии новых информационных технологий в образовании	2	2			Тест текущего контроля
4.	Инновационные технологии обучения и контроля в условиях информатизации образования	2	2			Тест текущего контроля
5.	Формирование и развитие единой информационно-образовательной среды	2	2			Тест текущего контроля
6.	Технологии компьютерного дистанционного обучения	2	2			Тест текущего контроля
7.	Основы работы в системе Moodle и знакомство с интерфейсом. Принципы обучения	4	2	2		Тест текущего контроля
8.	Коммуникативные возможности системы	4	2	2		Авторизация на сервере ДО
9.	Дополнительные возможности преподавателей при создании курса	4	2		2	Размещенный макет создаваемого курса на сервере ДО
	Итого:	**24**	**18**	**4**	**2**	

Цель: познакомить слушателей с понятиями информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), со структурой информационно-образовательной среды, дистанционными технологиями обучения, дать представление о принципах работы в системе MOODLE. Категория слушателей: преподаватели и студенты АГГПУ им. В.М. Шукшина, учителя школ, преподаватели колледжей. Содержание учебной программы модуля представлено в таблице 13.

Таблица 13

Содержание учебной программы модуля
«Современные информационные технологии обучения
в условиях информатизации образования»

Предметно-тематическое содержание	**Процессуальное (деятельностное) содержание**
Раздел 1. Информационные технологии в образовании: ключевые понятия, определения и задачи.	
Понятие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Средства ИКТ, применяемые в образовании. Классификация средств ИКТ по области методического назначения. Дидактические задачи, решаемые с помощью ИКТ	Целеполагание и проектирование личностно-значимых задач в рамках изучения содержания модуля. Изучить содержание лекции. Уточнить понятия по словарю
Раздел 2. Структура информационно-образовательной среды.	
Современное состояние исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред. Структура информационно-образовательной среды. Дидактика применения информационно-образовательной среды	Целеполагание и проектирование личностно-значимых задач в рамках изучения содержания модуля. Изучить содержание лекции. Уточнить понятия по словарю
Раздел 3. Приоритеты и проблемы в развитии новых информационных технологий в образовании.	
Основные проблемы системы образования в России в вопросах информатизации. Создание единого интерактивного информационного пространства	Целеполагание и проектирование личностно-значимых задач в рамках изучения содержания модуля. Изучить содержание лекции. Уточнить понятия по словарю
Раздел 4. Инновационные технологии обучения и контроля в условиях информатизации образования.	
Возможности технологии компьютерного обучения. Компьютерный контроль и компьютерное тестирование. Субъекты образовательного процесса в компьютерных средах обучения. Теоретические основы технологии компьютерного обучения и контроля	Целеполагание и проектирование личностно-значимых задач в рамках изучения содержания модуля. Изучить содержание лекции. Уточнить понятия по словарю

Раздел 5. Формирование и развитие единой информационно-образовательной среды.	
Типы информационно-образовательных сред. Задачи единых информационно-образовательных сред в образовательном процессе. Требования и принципы создания и развития единой информационно-образовательной среды. Алгоритм формирования и развития единой информационно-образовательной среды. Образовательный портал – технологическая основа единой информационно-образовательной среды	Целеполагание и проектирование личностно-значимых задач в рамках изучения содержания модуля. Изучить содержание лекции. Уточнить понятия по словарю. Познакомиться с примерами использования коммуникационных технологий в образовании
Раздел 6. Технологии компьютерного дистанционного обучения	
Понятие дистанционного обучения, формы дистанционного обучения, основные принципы системы дистанционного обучения, преимущества дистанционного обучения. Необходимые условия развития дистанционного обучения. Программно-методическое обеспечение технологии дистанционного обучения. Модели организации обучения по технологии дистанционного обучения	Целеполагание и проектирование личностно-значимых задач в рамках изучения содержания модуля. Изучить содержание лекции. Уточнить понятия по словарю. Рассмотреть этапы развития дистанционных образовательных технологий, использую Интернет-ресурсы (указать адрес материала) и периодику
Раздел 7. Основы работы в системе Moodle и знакомство с интерфейсом. Принципы обучения.	
Конструктивизм, конструкционизм, социальный конструктивизм. Основы успешного обучения, научность обучения, последовательность и систематичность обучения, наглядность обучения, доступность обучения, сознательность и активность в обучении, развитие самостоятельности, прочность полученных знаний и сформированных умений и навыков, индивидуализация обучения. Курсы, блоки, модули. Отображение одного модуля. Использование навигационной панели. Навигация между элементами без перехода на главную страницу курса. Работа с календарем	Изучить содержание лекции. Уточнить понятия по словарю. Анализ основных идей социального конструктивизма. Характеристика основных принципов обучения. Обсуждение содержания творческой работы
Раздел 8. Коммуникативные возможности системы	
Работа с профилем пользователя. Работа в HTML редакторе. Работа с форумом. Работа с личными сообщениями. Работа с чатом. Использование формул	Изучить содержание лекции. Уточнить понятия по словарю. Создание профиля пользователя. Авторизация. Анализ рабочего пространства HTML-редактора. Практическая работа с форумом и чатом. Обсуждение выполнения творческой работы
Раздел 9. Дополнительные возможности преподавателей при создании курса	
Система помощи в Moodle. Режим редактирования курса. Блоки в системе. Блок «Управление». Система ролей. Блок «Календарь». Блок «Последние действия». Блок «Люди». Фильтр	Изучить содержание лекции. Уточнить понятия по словарю. Практическая работа в режиме редактирования. Изучить работу с блоками. Обсуждение выполнения творческой работы

Итоговая аттестация по модулю предусматривает выполнение творческого задания в среде Moodle.

Только за 2019 год преподавателями Центра повышения квалификации и переподготовки разработано и реализовано: 15 вебинаров на канале университета, из которых 9 закрытых только для сотрудников университета через дистанционное взаимодействие в ЭИОС и 3 открытых на YouTube для преподавателей школ и колледжей.

В настоящее время в АГГПУ им. В.М. Шукшина выполняются постоянно следующие виды деятельности, совершенствующие ЭИОС университета:

1. Создание электронных курсов ППС (более 1000 ЭК).
2. Разработка и внедрение ИС ЛИЧНЫЙ КАБИНЕТ и ИС «ЭИОС».
3. Внедрение Портфолио в СДО Moodle и ИС Шахты.
4. Создание видеосервера на базе Bigbluebutton 1.0 с системой ВКС с интеграцией в MOODLE.
5. Трансляция/запись видеолекций/вебинаров ЦПК (более 20).
6. Разработка web-ресурсов в виде информационно-поисковых систем: подсистема выпускных квалификационных работ (ВКР – версия 1.3), подсистема «Отчет по науке», подсистема «Рабочие программы дисциплин».
7. Создание разделов ЭИОС на сайте АГГПУ им. В.М. Шукшина: «Педагогическое наставничество»; «Фестиваль деревенского юмора» (за счет гранта Губернатора Алтайского края в сфере культуры, распоряжение № 21-рг от 01.03.2019).
8. Разработка и внедрение новых версий систем АБИТУРИЕНТ и ЗАРПЛАТА.
9. Внедрение новой версии ИС ШАХТЫ (в количестве 5 модулей).
10. Обеспечение доступа к 4 автоматизированным библиотечным информационным системам (АБИС) в рамках договоров.

Общая суммарная скорость каналов доступа в Интернет в ЭИОС достигла 217 Мбит/сек.

Нельзя забывать, что ЭИОС – это элемент общей информатизации образовательной деятельности в любой образовательной организации, и наш университет не является исключением. В рамках общего процесса информатиза-

ции, являющегося и обязательной частью подготовки и переподготовки участников образовательного процесса, стоят достаточно обширные цели, в числе которых:

1. ознакомление педагогов с положительными и отрицательными аспектами использования информационных и телекоммуникационных технологий в образовании;

2. формирование представления о роли и месте информатизации образования в информационном обществе;

3. формирование представления о видовом составе и областях эффективного применения технических средств информатизации образования;

4. формирование представления о видовом составе и областях эффективного применения в сфере образования технологий создания, обработки, представления, хранения и передачи информации;

5. ознакомление с общими методами информатизации, адекватными потребностям учебного процесса, контроля и измерения результатов обучения, внеучебной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности учебных заведений;

6. формирование знаний о требованиях, предъявляемых к средствам информатизации образования, основных принципах и методах оценки их качества;

7. обучение педагогов стратегии практического использования средств информатизации в сфере образования, вообще, и в конкретной сфере профессиональной деятельности, в частности;

8. выработка у педагогов устойчивой мотивации к участию в формировании и внедрении информационной образовательной среды;

9. обучение формирующемуся языку информатизации образования;

10. предоставление педагогам дополнительной возможности пояснить обучаемым роль и место информационных технологий в современном мире;

11. выравнивание возможностей разных педагогов в области использования средств информатизации в своей профессиональной деятельности [142, 151].

Исходя из всего вышесказанного, мы представляем два уровня управления информатизации, которые реализованы в АГГПУ им. В.М. Шукшина: информатизация управленческого процесса в образовательной организации; информатизации образовательного процесса в образовательной организации.

В развитии ЭИОС, на наш взгляд, большое значение имеют структура функционирования управленческого процесса в образовательной организации. В АГГПУ им. В.М. Шукшина проведена достаточно полная информатизация управленческого процесса (рисунок 22).

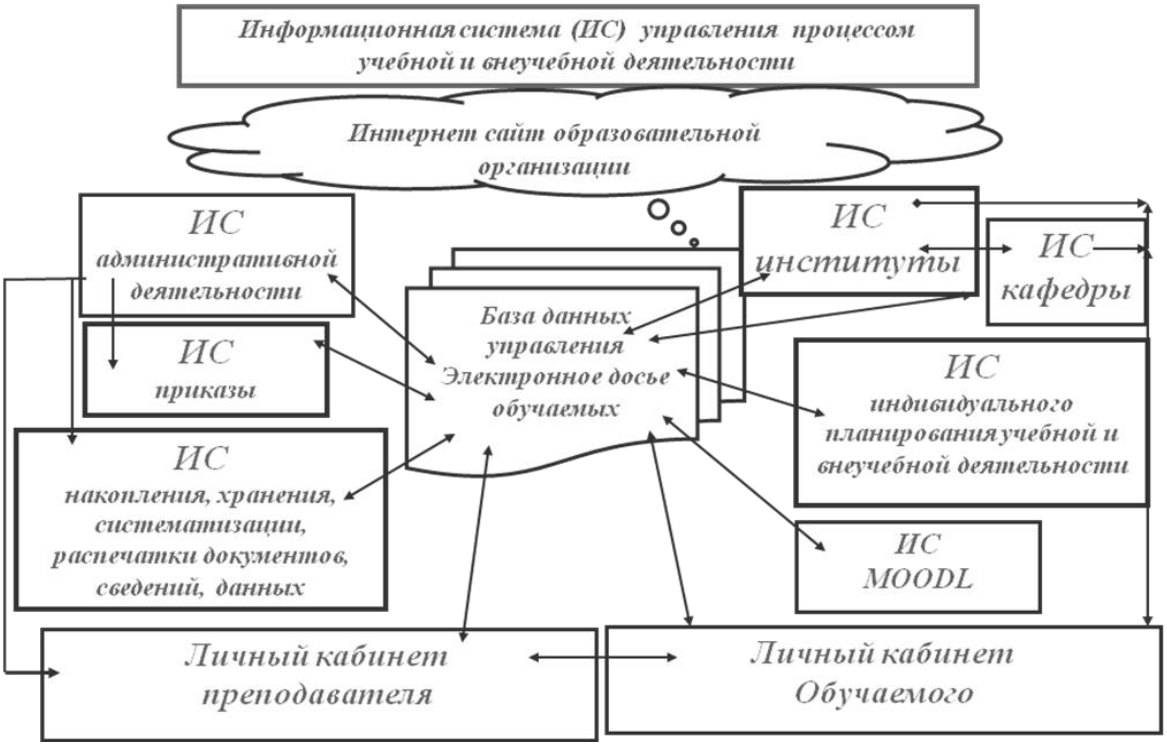


Рисунок 22. Информатизация управленческого процесса в образовательной организации

Структура управления, как минимум, должна состоять из:

1. Основной базой информационной системы (ИС) управления процессом учебной и внеучебной деятельности являются: интернет-сайт образовательной организации, база данных управления, электронное досье обучаемых.

2. В ИС университета функционируют подсистемы: административной деятельности, приказы, накопления, хранения, систематизации, распечатки документов, сведений, данных, ППС (НПС, НПР и др.), кураторов.

3. Достаточно большое место для деятельности управленческой ИС университета имеют подсистемы взаимодействий: административные, образовательные, научные, воспитательные подразделения университета – институты, институт – институт, институт – кафедра, кафедра – кафедра и другие, включенные в ЭИОС университета.

4. Большое значения для стабильности управленческих процессов университета имеет система индивидуального планирования и регулирования учебной и внеучебной деятельности, в том числе и через внедрение ИС ШАХТЫ.

5. Формирование, накопление образовательного контента, а также реализация контроля знаний проходит в ИС MOODLE.

6. Контактно-информационно-коммуникационные взаимодействия обеспечивают ИС Личный кабинет обучаемого и Личный кабинет преподавателя, которые дают возможность развиваться и включать в образовательный процесс взаимодействия «обучаемый-администрация», «преподаватель <- обучаемый -> куратор», «обучаемый-обучаемый» и др.

Следующая составляющая – это информатизация образовательного процесса в образовательной деятельности. Информационно-насыщенное образовательное пространство, индивидуализация и даже персонификация образовательной деятельности базируется, как правило, на модульном принципе деления учебных дисциплин.

Упрощенная структура последовательности обучения и контроля в АГГПУ им. В.М. Шукшина и применения в модульном подходе электронного

обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ) представлена на рисунке 23.

Из рисунка видно, что в университете принято традиционное для управления информатизацией образовательного процесса строение модуля, где управление и контроль осуществляются путем последовательного прохождения контрольных точек. Таких контрольных точек не менее 9, но возможно и больше при дополнительных видах образовательной деятельности, включенных в рабочие программы дисциплин. Однако все процессы обучения, взаимодействия и контроля проходят с применением ИС, разработанных и внедренных в АГГПУ им. В.М. Шукшина.

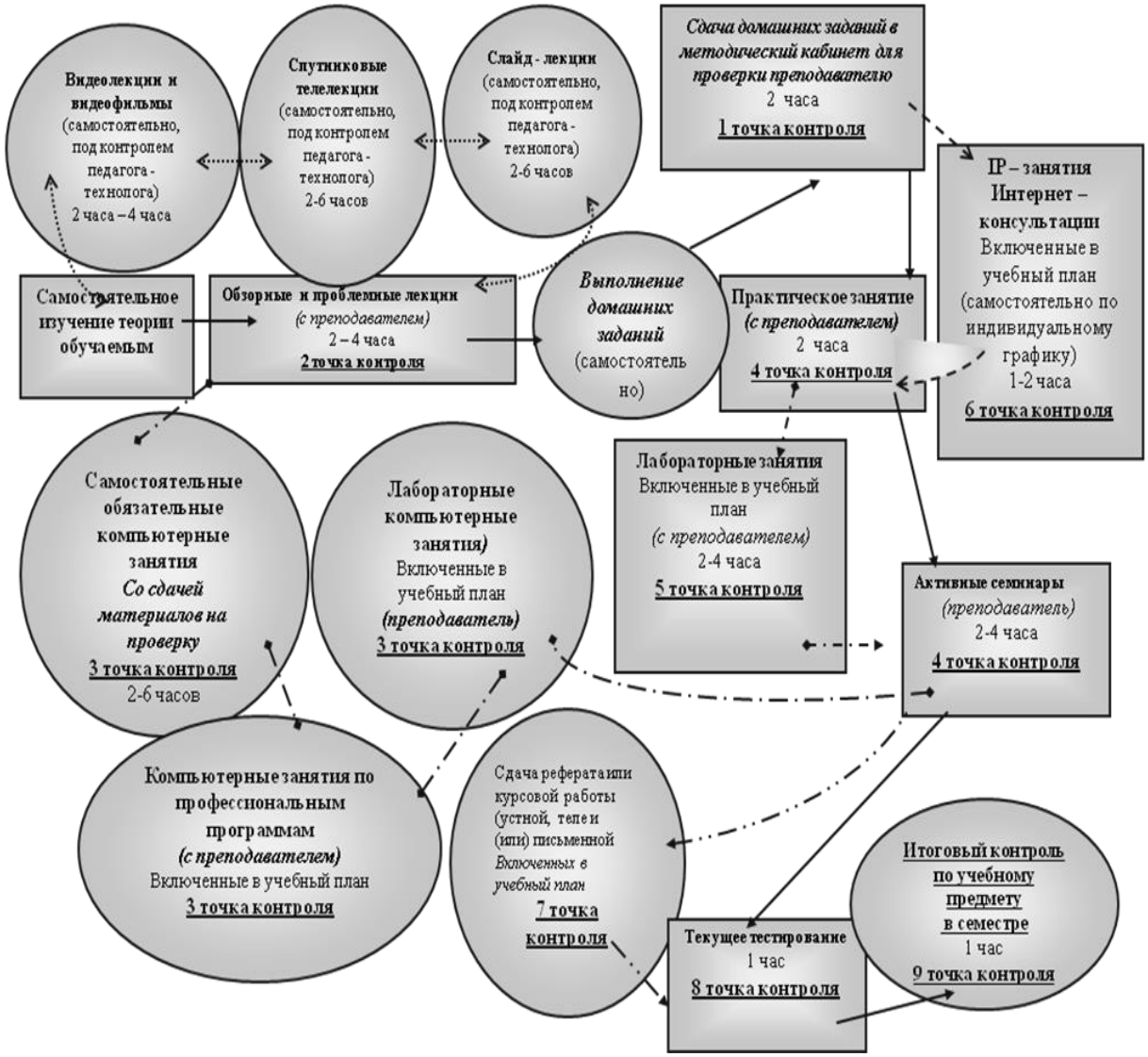


Рисунок 23. Упрощенная схема информатизации образовательного процесса в АГГПУ им. В.М. Шукшина в рамках каждого учебного модуля

Изучение материала и внутренняя (внутрисеместровая) аттестация по каждому учебному предмету выполняется по следующей схеме:

1. Первый блок обязательного цикла учебных занятий в каждом учебном модуле включает:

1.1. Самостоятельное изучение рабочего учебника студентом до начала изучения модуля по учебному расписанию.

1.2. Домашние работы (базы знаний, словари и другие задания, предложенные в рабочем учебнике) аттестуются по двух бальной шкале (зачет, незачет) преподавателем в обязательном порядке до деловой игры – *первая точка контроля.*

1.3. Блок теоретических лекционных учебных занятий состоит из обзорных и (или) проблемных занятий, которые проводятся преподавателями по всему объему изучаемой дисциплины: видеолекций и видеофильмов, слайд-лекций, просматриваемых студентами самостоятельно с обязательным конспектированием и отметкой педагога, проверяющего полноту составленного конспекта.

1.4. Практическое занятие проводится преподавателем как тренинг и проверка усвоения теоретического материала.

1.5. Блок практических компьютерных занятий состоит из самостоятельных обязательных компьютерных занятий и лабораторных компьютерных занятий. Эти занятия сопровождаются соответствующими письменными протоколами, которые визируются в день занятий, и оцениваются по двух бальной шкале (зачет, незачет), проставляются в учебную ведомость (*вторая точка контроля*) при изучении:

- профессиональных программ и лабораторной работы – преподавателем,
- самостоятельных обязательных компьютерных занятий – инженером, контролирующим самостоятельное изучение студентом материалов.

1.6. Блок консультационных занятий в Интернете включает Интернет-консультации, Интернет-семинары и др., предусмотренные учебным планом, который проходит для студентов по индивидуальному графику и с предварительной записью.

1.7. Блок лабораторных занятий включает лабораторные работы по отдельным предметам учебного плана, проводится преподавателем и оценивается по четырехбальной шкале – *на каждом этапе имеются точки контроля.*

2. Второй блок обязательного цикла учебных занятий включает:

2.1. Активные семинары (деловая игра, дискуссия, конференция и др., предусмотренные в учебном плане) оценивается преподавателем по четырехбальной шкале – *точка контроля с оценкой*. Обучаемый, не сдавший домашнюю работу на проверку, к активному семинару не допускается.

2.2. Блок творческих самостоятельных занятий состоит из рефератов, курсовых работ (устных и (или) письменных), курсовых проектов, контрольных работ, практики и стажировок. Оценка данных видов занятий проводится преподавателем путем проверки с оценкой по четырехбальной шкале – *следующая точка контроля*.

2.3. Тестирование оценивается по четырехбальной шкале – *точка контроля*. Тест выполняется самостоятельно. При выполнении теста использование теоретических материалов и других материалов запрещается. Консультирование студентов между собой не предусмотрено. Тестирование является заключительным этапом изучения дисциплины, или логически завершенной части дисциплины, и без оценок по 1-5 точкам контроля студент к тесту не допускается.

1.4. При подведении итога по текущему объему изучаемой дисциплины, например, при проведении внутрисеместрового рейтинга, преподаватель выставляет итоговую (интегрированную) оценку по учебному предмету, изученному в данном семестре. При этом преподаватель может вывести оценку как среднее из текущих оценок. Если у преподавателя есть сомнения или

студент желает улучшить средний результат, преподаватель назначает собеседование. Все промежуточные точки контроля и итоговая оценка заносятся в ведомости успеваемости студентов и компьютеризированную базу данных, направляемую еженедельно на выпускающие кафедры для подведения итогов и проставления рейтинга.

Отсутствие у студента итоговой оценки по какой-либо точке контроля не влечет его отстранения от занятий по другим частям данного предмета и учитывается при подведении итогов промежуточной (по итогам семестра) аттестации.

Внутренняя промежуточная (по итогам семестра) аттестация включает: прием зачетов и дифференцированных зачетов по дисциплинам, предусмотренным учебным планом по направлению; прием рефератов и отчетов по практикам. Основными формами внутренней (внутрисеместровой) аттестации зачет (с оценкой по двух бальной шкале: «зачет», «незачет»). Зачеты по дисциплинам, полностью изученным в данном семестре, выставляются по результатам сдачи всех контрольных точек в течение семестра. Результаты проставляются в электронные ведомости и зачетные книжки студента. Неудовлетворительные оценки (незачет) в зачетную книжку не проставляются, студент в этом случае считается задолжником. К сдаче экзаменов не допускаются студенты, имеющие текущие задолженности по данной дисциплине (по всем точкам контроля – домашним работам, практическим занятиям, тестированию, рефератам и др.).

Для того чтобы все управленческие и образовательные взаимодействия были стабильны, действовали постоянно и устойчиво, нужна единая электронная библиотечная система (ЕЭБС), которая уже несколько лет стабильно функционирует в АГГПУ им. В.М. Шукшина.

По своей структуре ЕЭБС – это некая библиотека информационно-образовательных ресурсов, которая создана и функционирует в АГГПУ им. В.М. Шукшина на основе научных разработок в области когнитивных наук и информатизации. Она обеспечивает университету не только реализацию образовательных программ с использованием электронного обучения, но также поз-

воляет через личный кабинет студента и преподавателя обеспечивать создание индивидуальных планов, программ, траекторий обучения и также формировать индивидуальные образовательные маршруты.

Опыт университета показал, что ЕЭБС как информационная библиотека должна функционировать не менее чем в двух уровнях, что делает систему устойчивой к внешним воздействиям, стабильной, доступной для всех пользователей и удобной при пополнении и использовании в образовательном и воспитательном процессах университета. В АГГПУ приняты два уровня: первый уровень – это генеральный уровень (сервер АГГПУ им. В.М. Шукшина, сайт, ЭИОС); второй уровень – это локальный уровень (интернет доступ сотрудника, преподавателя, обучаемого и др.).

Структурно-логическая схема организации деятельности ЕЭБС АГГПУ им. Шукшина представлена на рисунке 24. В АГГПУ им. В.М. Шукшина в ЕЭБС представлен доступ к следующим информационным ресурсам: электронно-библиотечная система «IPRbooks», межвузовская электронная библиотека (МЭБ), фонд электронных ресурсов университета (ФЭРУ), электронные периодические издания eLibrary.

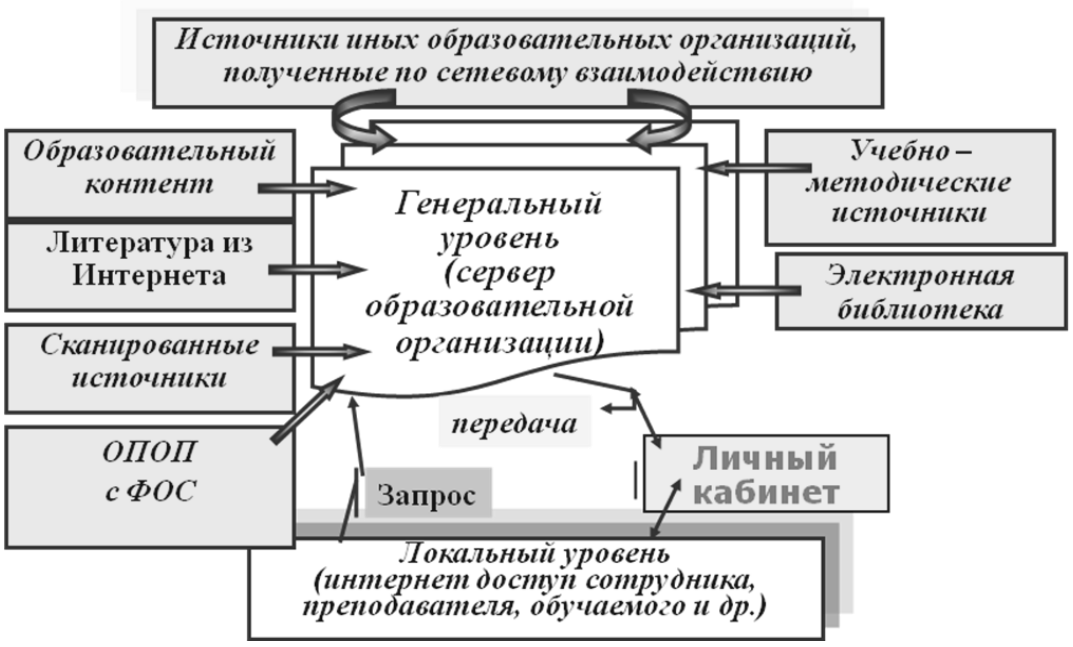


Рисунок 24. Структурно-логическая схема организации деятельности ЕЭБС АГГПУ им. Шукшина

Кроме того, ЕЭБС взаимодействует с таким мощными информационными системами, как: интеллектуальные роботы: «Модульная информационная система ШАХТЫ» и Личные кабинеты ППС и обучаемых; административный, образовательный и информационный контент СДО MOODLE; полнотекстовый доступ к 18 наименованиям журналов за разные годы издания; электронная библиотека собственной генерации, которая состоит из электронных изданий преподавателей университета и некоторого количества скан-копий печатных книг, которых нет в достаточном количестве в фонде библиотеки.

Рассмотрев основные элементы ЭИОС в АГГПУ им. В.М. Шукшина, мы считаем необходимым привести вариант применения этой среды в условиях применения адаптивных технологий и средств дистанционного обучения в образовательной деятельности и взаимодействии со студентами АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Применение адаптивных технологий и средств дистанционного обучения АГГПУ им. Шукшина

В современных условиях требования педагогики XXI века направлены на то, что одним из важнейших компонентов, определяющих качество подготовки специалистов, является воспроизводимость технологий обучения для любого студента университета, оказание помощи студентам в межсессионный период, распределенный контроль качества обучения. Необходимость именно такой системы организации и документирования учебного процесса обусловлена сложностью организационно-технологической среды обучения, в которой каждое отдельное действие должно быть четко (системно) согласовано со всей цепочкой элементов, составляющих учебный процесс.

Схема организации учебного процесса, который реализуется в данном случае, имеет ряд особенностей, о которых мы и расскажем далее. В основу адаптивных технологий и средств дистанционного обучения АГГПУ им. В.М. Шукшина положен модульный принцип обучения, при котором весь

изучаемый материал по каждой учебной дисциплине делится на логически законченные части – модули. В рассмотрении варианта реализации обучения по адаптивной технологии с применением ЭО и ДОТ один условный модуль теоретического обучения в АГГПУ им. В.М. Шукшина принят равным одной зачетной единице, то есть 36 академическим часам (100%).

Набор учебных дисциплин и последовательность их изучения обучающимися определяется адаптивным учебным планом, разрабатываемым вузом по каждому направлению подготовки.

В учебном процессе АГГПУ применяются три типа занятий:

- *занятия с текстами* – на бумажных или электронных носителях (в традиционной образовательной технологии – самостоятельная работа по освоению теоретического материала);
- *консультационно-тренинговые,* включающие все занятия и консультации, проводимые преподавателями непосредственно или опосредовано через аудио-видеоматериалы, обучающие компьютерные программы, телекоммуникации, вебинары и др. В традиционной образовательной технологии этот тип занятий называется аудиторной работой. Проведение консультационно-тренинговых занятий, входящих в адаптивный учебный план, является обязательным. Конкретные виды учебных занятий расписываются в адаптивном учебном плане.
- *творческие работы студентов* – выполнение комплекса индивидуальных творческих заданий по формированию компетенций.

Набор аудиторных занятий по каждому модулю определяется нормокомплектом учебных занятий, утверждаемым в типовом учебном плане, в котором не менее 80% занятий реализуются с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Нормокомплект теоретических, консультативно-тренинговых (аудиторных) занятий и творческих занятий по модулям дисциплин, изучаемых в конкретном семестре, содержится в адаптивном учебном плане каждого учебного семестра.

Адаптивный учебный план, в нашем случае связанный с особенностями и возможностями образовательной среды АГГПУ им. В.М. Шукшина, адаптированный к потребностям и запросам обучаемого, учитывающий требования ФГОС и социально-профессионального пространства (или конкретные запросы работодателя), применяется с учетом неких обстоятельств (особенная категория обучаемых, особенности требований заказчика, индивидуальные или персонифицированные запросы обучаемого или заказчика и др.), самонастраивающийся по мере совершенствования ЭИОС [227]. В адаптивном учебном плане указываются наименования изучаемых дисциплин, номера изучаемых модулей, коды дисциплин по каждому модулю, количество часов по каждому виду занятий по модулю и набор контрольных процедур по каждому виду занятий. Кроме того, указываются форма аттестации по дисциплине (зачет, экзамен, курсовая работа), наименование и продолжительность практики.

Адаптивный учебный план составляется на период обучения студента и направляется студенту через личный кабинет. Составляется адаптивный учебный план Учебно-методическим управлением (УМУ) АГГПУ им. В.М. Шукшина. Согласовывается адаптивный учебный план с начальником УМУ, директором института, заведующим кафедрой, в части согласованности элементов электронного обучения. Утверждается адаптивный учебный план Ученым советом университета.

Основные сведения и структурные элементы адаптивного учебного плана:

1. Учебный план электронного обучения с применением адаптивных технологий и средств дистанционного обучения является индивидуальным планом и утверждается для каждого студента и выкладывается в Личный кабинет.

2. Адаптивный учебный план составляется на основе Учебного плана конкретного направления подготовки.

3. В адаптивном учебном плане указан профиль подготовки, кафедра, которая является выпускающей по данному направлению и профилю, институт, на котором находится кафедра и осуществляется подготовка.

4. План указывает квалификацию, получаемую студентом по завершении подготовки, форму обучения (очная или заочная), нормативный или индивидуально установленный срок обучения, год начала подготовки.

5. Обязательным является указание на образовательный стандарт, по которому формируется как основной, так и адаптивный учебные планы.

6. Для формирования адаптивного учебного плана определяются для каждого студента сведения, обеспечивающие индивидуальность и адаптивность подхода к электронному взаимодействию. Для этого определяются следующие группы показателей:

6.1. Показатели социально-экономического блока:

- данные входного контроля по результатам ЕГЭ или вступительных испытаний;

- средний балл аттестата (диплома о предыдущем образовании);

- сведения о социальном статусе, месте работы и др.;

- условия обучения (на бюджетной основе, обучение по целевому направлению, оплата образовательных услуг, оплата за счет работодателя по трехстороннему договору и др.).

6.2.. Показатели медико-биологического блока:

- наличие или отсутствие ограничений по учебной деятельности;

- необходимость инклюзивной составляющей;

- уровни максимально-возможных общих образовательных нагрузок (учебная и СРС);

- уровни максимально-возможных дополнительных образовательных нагрузок (вариативные, дополнительные, творческие);

- достаточный для освоения интервал учебного и внеучебного времени (от 36 до 54 часов в неделю).

6.3. Показатели психологического блока определяются путем диагностики индивидуальных психологических показателей обучаемости и позволяют предложить студенту индивидуальный адаптивный режим занятий с указанием объемов обязательных занятий и часов самостоятельной работы в день и общего объема часов электронного обучения и самостоятельной работы в неделю. Наиболее приемлемые виды диагностики: диагностика интеллектуального развития, выявление темпа освоения знаний, определение индивидуальных показателей обучаемости, диагностика дополнительных индивидуальных характеристик: самооценка, выраженные компоненты темперамента и др.

7. В адаптивном плане указываются интервалы учебной и внеучебной деятельности студента: курс, семестр, указывается сессия (зимняя, летняя), время и расписание сессии с датами прохождения промежуточной аттестации.

8. Наименование разделов и тем адаптивного учебного плана привязано к циклам учебных дисциплин, к тому, к какой части основного учебного плана направления обучения относится дисциплина, полное название каждой дисциплины, объем учебного времени, отведенный на нее студенту.

9. Объем учебного времени, отведенный студенту, разделяется на общее время на дисциплину (Всего часов), время электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ) и время, отведенное для самостоятельной работы студента (СРС).

10. Далее в адаптивном учебном плане представлены все компоненты, формы проведения учебных занятий, а также педагогические средства, которые также разделены на три группы занятий. В условиях АГГПУ им. В.М. Шукшина – это, как минимум, следующие занятия:

10.1 Занятия с текстами представлены в виде штудирования, то есть изучение теории, учебная работа по структурированию и анализу содержания образовательно-информационных ресурсов по учебной дисциплине, результатом которой являются подготовка конспекта, тезисов, составление логических схем или классификаций по изучаемой теме, а также глоссария основных терминов и понятий, фактов, персоналий и дат.

10.2 Консультационно-тренинговые занятия как аналог аудиторной работы, как практические занятия для закрепления теории (интернет-консультации, вебинары и другие активные формы индивидуального занятия, индивидуальный компьютерный тренинг, выполнение заданий, решение задач, работа в информационной базе знаний, глоссарный-тезаурусный тренинг и др.).

10.3 Творческие работы студентов как выполнение комплекса индивидуальных творческих заданий по формированию компетенций. Это, как минимум самостоятельная учебная научно-методическая работа, основными целями которой является развитие у студентов, прежде всего, исследовательских навыков и умений. Виды работ: реферат, эссе, доклад, статья, исследовательская работа, курсовая работа и др.

11. Большое значение в адаптивном учебном плане отводится всем видам контроля. Контрольные процедуры указаны по каждому виду занятий и внесены в адаптивный учебный план. Все виды контроля разделены на следующие группы:

11.1. Процедуры, позволяющие оценить и скорректировать ход учебного процесса. Это все виды деятельности по текущему контролю учебной деятельности студента: мониторинг работы с текстами, отчет по исследовательской работе, оценка домашнего задания, тест-тренинг, модульное тестирование.

11.2. Процедуры текущей аттестации (ТА). Это контрольные точки текущей (внутри семестровой) аттестации успеваемости. Выполняется самостоятельно под контролем преподавателя с отправкой в вуз через Личный кабинет. Вносится в ведомости текущей аттестации и внутривузовскую систему рейтинга.

11.3. Процедуры промежуточной аттестации (ПА). Это контрольные точки промежуточной аттестации по итогам семестра, внесенные в учебный план. Проводятся преподавателем и проставляются в ведомости итогов семестра и зачетную книжку студента.

Сопровождение учебного процесса в АГГПУ им. В.М. Шукшина обеспечивается профессорско-преподавательским составом, организационно и методически связанным через ЭИОС.

К функциям преподавателей относится координация научно-педагогической деятельности; преподавание (чтение лекций, проведение онлайновых занятий, коллективные тренинги, вебинары, руководство практиками, творческими, курсовыми и дипломными работами); проведение асинхронных электронных консультаций и аттестации знаний студентов; разработка содержания учебных курсов. В адаптивных технологиях с применением средств дистанционного обучения педагог ориентирован, с одной стороны, на сопровождение учебного процесса по стандартному разработанному учебному материалу, с другой стороны, оказание студенту постоянной помощи в процессе взаимодействия с обучающей средой.

Учебно-методический персонал кафедр сопровождает занятия с компьютерными обучающими программами, слайдлекции, видеофильмы, проводит электронное компьютерное тестирование, мониторинг домашних заданий, организуют самостоятельную работу студентов. Сотрудники должны помочь студенту в процессе его «вхождения» в электронную образовательную среду, содействовать студенту в выборе своего индивидуального пути в технологической цепочке освоения знаний, являясь его помощниками и наставниками.

Большое значение в ЭО и ДОТ при реализации адаптивного учебного плана имеет самостоятельная работа студента. Самостоятельная работа является важнейшим фактором обучения с использованием ДОТ. Самостоятельная работа студента начинается сразу же после зачисления в университет и получения студентом комплекта учебных и методических материалов. Однако это не означает, что студент предоставлен сам себе. Самостоятельная работа студента в течение учебного семестра систематически направляется, корректируется и контролируется педагогами и учебно-вспомогательным персоналом. Самостоятельная работа студента может быть организована как через домашние мобиль-

ные устройства вне вуза, а также в аудиториях, лабораториях, компьютерных классов университета.

Самостоятельная работа студента вне вуза включает:

- изучение рабочего учебника и других теоретических учебных материалов по модулю дисциплины, указанных в программах, адаптивном плане и доступных через Личный кабинет.

- выполнение домашних заданий (разработка логической схемы базы знаний и выполнение контрольных заданий (упражнений) и пр.;

- самостоятельную научно-исследовательскую и (или) творческую работу, в том числе: написание рефератов, проблемных статей, эссе, выполнение письменной курсовой работы и выпускной квалификационной работы.

Самостоятельная работа студентов проводится с использованием компьютерных и телекоммуникационных технических средств. Для эффективной организации самостоятельной работы студентов специалистами вуза разработаны методические указания и рекомендации, которые доступны студенту через Личный кабинет.

Начнем рассмотрение воспроизводимости адаптивной технологии в ЭО и ДОТ, основные блоки и виды учебных занятий которой представлены в таблице 14.

Очень важно для успешного и эффективного обучения студентов по адаптивному учебному плану с применением ЭО и ДОТ соблюдение распределений по блокам, а также видам и формам учебных занятий, применяемых в АГГПУ им. В.М. Шукшина, для проектирования и внедрения адаптивных технологий и средств дистанционного обучения.

Таблица 14

Структура модуля теоретического обучения
по адаптивному учебному плану с применением ЭО и ДОТ

Блоки занятий	**Виды учебных занятий**	**Подвиды выполняемых студентом работ**
Блок А	Тщательное изучение теоретического материала (штудирование)	Штудирование учебных материалов (текстов, видео и слайд-лекций, учебников, научно и учебно-методических материалов и другого теоретического материала). Составление конспекта, логических схем, отбор и тренинг терминов и синтагм. Составление каталога и списка личной библиотеки.
Блок Б	Участие в практических занятиях. Выполнение практических заданий и творческих работ	Написание творческих работ. Выполнение курсовых работ. Решение сложных задач и выполнение индивидуальных заданий, включенных в адаптивный учебный план. Составление рецензий на работы других обучаемых. Участие во внутреннем само и перекрестном оценивании в рамках коллегиальной среды.
Блок В	Интеграция обучаемого в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение ее социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками (социализация)	Участие в вебинарах, краудсортингах, коллективных и индивидуальных сетевых играх, коучинг, взаимодействие и взаимоконсультирование в веб-среде
Блок Г	Воспитательные взаимодействия и инициирование консультационно-тренинговых взаимодействий	Различные виды тренинговых интервью, тренинговых взаимодействий, деловых и ролевых игр и д.

Быстрый прогресс науки и технологий приводит к высокому темпу устаревания профессиональных знаний. Поэтому из двух составляющих образования – академической и профессиональной – в массовых университетах главной является академическая составляющая, актуальные профессиональные знания необходимо пополнять в рамках непрерывного образования на рабочих местах [39]. Поэтому первым блоком А является блок теоретического обучения в рамках адаптивного учебного плана. Мы понимаем, что теоретическое знание – это знание, выраженное системой взаимосвязанных и согласованных друг с другом понятий, полученное путем систематического и последовательного изучения

материала по какой-либо дисциплине, проблеме, методу, теме вопроса и т.д. (таблица 15)

Таблица 15

Теоретический блок адаптивного учебного плана

Виды учебной работы преподавателей – аудиторная работа	**Виды учебной работы обучающихся**	
	работа под контролем и сопровождением педагога - тьютора	**самостоятельная работа**
1. подготовка образовательного контента; 2. обзорные и проблемные лекции в аудиториях; 3. подготовка домашних заданий и тематики работ; 4. проверка домашних заданий	1. видеолекции и видеофильмы; 2. лекции-презентации; 3. веб-лекции; 4. интерактивные и мультимедийные лекции; 5. слайд лекции; 6. обзорные и проблемные лекции в записи; 7. аудио – лекции и др.	1. самостоятельное изучение учебного материала студентом; 2. работа с архивами проведенных занятий; 3. работа с опорными конспектами лекций и др.; 4. выполнение домашних заданий

В теоретическом обучении очень значимым и эффективным является семантическое обучение, предусматривающее усвоение знаний в предметной области через овладение семантикой (лингвистическим выражением) ее концептов с использованием глоссарных и тезаурусных тренингов. Однако нельзя исключать и достаточно традиционные методы, такие как конспектирование, структурирование, заучивание и штудирование учебного материала.

Следующая группа видов учебной деятельности и образовательных взаимодействий в обучении по адаптивному учебному плану с применением ЭО и ДОТ, направлена на реализацию блока Б, в котором две группы отличающихся по назначению образовательных действий: участие в практических занятиях; выполнение практических заданий и творческих работ.

Первая группа, обозначенная нами в адаптивном учебном плане как участие в практических занятиях, – это один видов активной самостоятельной работы обучающихся, который проводится с применением различных методов, материалов, инструментов, приборов и других средств, активизирующих практическую работу обучаемых и повышающих эффективность взаимодействий педагога и обучаемого.

Наиболее распространенными взаимодействиями в обучении стали интерактивные занятия. Такие занятия реализуются как специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение.

Очень популярны в адаптивном обучении и симуляционные методы, которые через интерактивный вид деятельности обеспечивают погружение в образовательную среду путем искусственного воссоздания реальной проблемной ситуации. Наиболее популярные в данном виде деятельности деловые, ролевые и имитационные игры (таблица 16).

Таблица 16

Блок практических занятий адаптивного учебного плана

Виды учебной работы преподавателей – аудиторная работа	**Виды учебной работы обучающихся**	
	работа под контролем и сопровождением педагога - тьютора	**самостоятельная работа**
1. подготовки практико - ориентированного набора заданий для практических занятий; 2. практические, семинарские и лабораторные контактные занятия, включенные в учебный план; 3. активные семинары, ролевые, деловые игры и др.	1. видеоконференция; 2. вебинар; 3. семинар в чате; 4. занятие в виртуальной лаборатории; 5. лабораторные компьютерные занятия; 6. компьютерные занятия	1. практическое электронное занятие; 2. самостоятельные обязательные компьютерные занятия; 3. работа с архивами проведенных ранее занятий; 4. работа по планам занятий; 5. самостоятельное выполнение заданий и отправка их на проверку преподавателю и др.

Следующая группа образовательных взаимодействий обозначена как выполнение практических заданий и творческих работ. Для успешности реализации данного вида учебной деятельности большое значение имеет процесс алгоритмизации образовательных действий как обучаемого, так и педагога. Это, как минимум, логически строгое описание всех этапов и взаимосвязей определен-

ной деятельности, после чего возможна ее информатизация. Как правило, этому способствуют специальные алгоритмические тренинги. Это специальный вид занятий, позволяющий обучающимся осваивать умения и навыки решения практических задач и алгоритма выполнения творческих работ в рамках изучаемой дисциплины адаптивного учебного плана (таблица 17).

Таблица 17

Блок практических заданий и творческих работ
адаптивного учебного плана

Виды учебной работы преподавателей – аудиторная работа	**Виды учебной работы обучающихся**	
	работа под контролем и сопровождением педагога - тьютора	**самостоятельная работа**
1. подготовка творческих заданий, тем, методических материалов контрольных, самостоятельных и лабораторных работ; 2. подготовка заданий и учебно-методических материалов по творческим работам: рефератам, эссе, обзорам, курсовым работам и проектам; 2. проверка работ творческих работ; 3. организация и проведение очных и электронных защит творческих и курсовых работ и проектов (групповые и индивидуальные)	1. выполнение реферата, творческой работы, или курсовой работы (устной, теле и (или) письменной, включенных в учебный план; 2. выполнение электронных контрольных, расчетно-практических, расчетно-графических и лабораторных работ, тематических рефератов и эссе; 3. самостоятельное индивидуальное или групповое выполнение курсовых проектов или работ; 4. видео-защиты выполненных работ (групповые и индивидуальные); 5. очные защиты выполненных работ (групповые и индивидуальные)	1. работа в электронной библиотеке и с интернет ресурсами; 2. самостоятельное изучение учебно-методических материалов; 3. работа с интерактивными электронными учебниками и практикумами и др.; 4. работа с базами и банками данных; 5. работа с научными источниками; 6. мониторинг работы с текстами

Реализация блока В, отвечающего за социализацию обучаемого, его интеграцию в социальную систему, обязательное вхождение в социальную и социально-профессиональную среду через овладение социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, а также обретения социально и профессионально значимых компетенций формируется практически и в блоке А, и в блоке Б. Однако наиболее сильное взаимодействие с обучаемыми в данном

блоке происходит во время консультаций и сопровождения образовательной деятельности. Виды учебных занятий, включенные в блок консультаций и сопровождения, представлены в таблице 18.

Таблица 18

Блок консультаций и сопровождения
адаптивного учебного плана

Виды учебной работы преподавателей – аудиторная работа	**Виды учебной работы обучающихся**	
	работа под контролем и сопровождением педагога - тьютора	**самостоятельная работа**
1. консультации (индивидуальные и групповые); 2. лекции-консультации; 3. ответ по запросам интернет-консультаций; 4. создание и поддержка банка ответов на запросы и вопросы обучаемых	1. видео-консультация, веб-консультация; 2. формирование вопросов по изучаемым темам	1. IP-занятия (интернет-консультации, включенные в учебный план); 2. просмотр и изучение ответов преподавателя на вопросы по изучаемому материалу (на собственные вопросы и вопросы других обучаемых)

Новым в рамках социализации обучаемых по адаптивному учебному плану является лекция-консультация – это интерактивное занятие лекционного типа, дополняющие и поясняющие тексты, предложенные для теоретического изучения и включения обучаемого в социальные и социально-профессиональные особенности изучаемой дисциплины. Во время такой консультации обеспечивается обязательное взаимодействие с обучаемыми через ЭИОС.

Для нас при применении адаптивных технологий и адаптивного учебного плана, реализуемого с применением ЭО и ДОТ, важен блок Г, отвечающий за воспитательные взаимодействия и инициирование консультационно-тренинговых взаимодействий. Этот блок чаще всего реализуется в период практик. Блок практик также необходим и для успешной социализации обучаемого. Виды учебной работы в период практик представлены в таблице 19.

Таблица 19

Блок практик адаптивного учебного плана

Виды учебной работы преподавателей – аудиторная работа	**Виды учебной работы обучающихся**	
	работа под контролем и сопровождением педагога - тьютора	**самостоятельная работа**
1. организация и подготовка материалов по учебной, учебно-производственной, производственной, преддипломной и прочим практикам, включенным в учебный план; 2. обзорно-проблемные лекции по каждому виду практик; 3. очная защита отчетов по практике	1. установочная видеоконференция; 2. видеоконференция по итогам практики; 3. непосредственно практика в учреждениях, организациях, на предприятиях; 4. видео-защита отчетов по практике	1. выполнение заданий по практике; 2. подготовка отчетов по практике

Особое место в адаптивном учебном плане занимают блоки контрольных процедур, представленные в таблице 20.

Таблица 20

Блок контрольных процедур адаптивного учебного плана

Виды учебной работы преподавателей – аудиторная работа	**Виды учебной работы обучающихся**	
	работа под контролем и сопровождением педагога - тьютора	**самостоятельная работа**
1. организация и подготовка всех видов контрольных процедур; 2. проверка соблюдения и своевременности прохождения текущего контроля; 3. промежуточный контроль: - очные зачеты и экзамены в аудиториях; - организация электронных зачетов и экзаменов	1. текущий контроль по точкам контроля; 2. тестирование; 3. итоговый контроль по учебному предмету в семестре: устный очный, письменных со сдачей преподавателю и (или) электронных зачетов и экзаменов	1. выполнение индивидуального плана и соблюдение контрольных процедур по каждому предмету; 2. выполнение тестовых заданий; 3. подготовка и сдача устного экзамена, письменных экзаменов со сдачей преподавателю и (или) электронных зачетов и экзаменов

В АГГПУ им. В.М. Шукшина оценка качества освоения образовательных программ в электронном обучении с применением адаптивных дистанционных технологий проводится путем осуществления текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и итоговой аттестации выпускников.

- *Текущий контроль успеваемости* осуществляется в течение семестра по результатам учебных занятий по модулю (изучения теоретического материала и выполнения теоретических заданий, просмотр лекций, выполнение домашних заданий и письменных творческих работ, прохождение промежуточного и итогового контрольного тестирования, участия в индивидуальных, коллективных, компьютерных тренингах, вебинарах, выполнения лабораторных работ и т.д.).
- *Промежуточная аттестация* осуществляется по дисциплинам в соответствии с учебным планом соответствующего направления подготовки в форме экзамена, зачета, курсовой работы.
- *Итоговая аттестация* – это комплексная оценка уровня подготовки выпускника высшего учебного заведения и соответствия его подготовки требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Итоговая аттестация проводится государственными аттестационными комиссиями. При положительных результатах итоговой аттестации выпускнику выдается диплом с присвоением соответствующей квалификации.

Текущий контроль успеваемости при электронном обучении с применением средств дистанционного обучения проводится в удаленном доступе через Личный кабинет студента, промежуточная и итоговая аттестация осуществляется в вузе в период экзаменационной сессии и итоговой государственной аттестации. Текущий контроль успеваемости (модульный контроль знаний) проводится по результатам выполнения: изучения теоретического материала и выполнения теоретических заданий (зачет); просмотренных лекций (зачет); выполнения домашних заданий (зачет); выполнения письменных творческих работ (зачет); участия в индивидуальных, коллективных, компьютерных тренингах, вебинарах (зачет); выполнения лабораторных работ (зачет); индивидуальных компьютерных тренингов (зачет); прохождение промежуточного и итогового контрольного тестирования.

Положительные результаты текущего контроля успеваемости по всем модулям дисциплины являются для студента: зачетом (дифференцированным зачетом) промежуточного контроля; допуском к сдаче экзамена по соответствующей дисциплине. Кроме этого, по отдельным дисциплинам допуском к экзамену может быть положительный результат тестирования по дисциплине в целом (предэкзаменационное тестирование).

Промежуточная аттестация в виде зачета (дифференцированного зачета) по дисциплине выставляется при успешной сдаче студентом всех процедур текущего контроля успеваемости после проведения модульного тестирования по последнему модулю дисциплины. По отдельным дисциплинам зачет выставляется при положительном результате тестирования по дисциплине в целом.

Промежуточная аттестация в виде экзамена/курсовой работы проводится в АГГПУ. Экзамены также могут проводиться в форме экзаменационного тестирования с использованием базы тестовых вопросов, разработанных в вузе. Форму проведения экзамена по каждой конкретной дисциплине определяет УМУ вуза.

Курсовые работы, предусмотренные учебными планами, выполняются по разработанным вузом темам и методическим указаниям в письменном виде, направляются на проверку преподавателям через Личный кабинет и сдаются в оформленном по требованиям вуза виде на соответствующую кафедру.

Отчеты по практикам выполняются в соответствии с требованиями методических указаний и программ проведения каждого вида практики соответствующего направления подготовки, разработанных вузом, направляются на проверку преподавателям через Личный кабинет и сдаются в оформленном по требованиям вуза виде на соответствующую кафедру. Результаты промежуточной аттестации определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Приказ о переводе студента на следующий курс оформляется при положительных результатах текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации за весь учебный

год в соответствии с учебным планом. Положительные результаты промежуточной аттестации по всем дисциплинам учебного плана и всем видам практики являются допуском студента на итоговую аттестацию.

Оценка всей образовательной деятельности как студента, так и преподавателя при обучении по адаптивному плану и с применением ЭО и ДОТ происходит при проведении итоговой аттестации. Основные виды учебной работы в период итоговой аттестации представлены в таблице 21.

Таблица 21

Блок итогового контроля (итоговая аттестация)

Виды учебной работы преподавателей – аудиторная работа	**Виды учебной работы обучающихся**	
	работа под контролем и сопровождением педагога - тьютора	**самостоятельная работа**
Итоговая государственная аттестация 1. руководство ВКР; 2. консультирование к экзаменам; 3. защита ВКР, государственный экзамен по направлению подготовки	подготовка к экзамену и подготовка ВКР	работа с методическими указаниями, консультации, работа в электронной библиотеке и информационных сетях
Защита ВКР, и государственный экзамен проводится только в аудиториях ВУЗа		

Итоговые аттестационные испытания выпускников АГГПУ определяются федеральным государственным образовательным стандартом и утверждаются УМУ вуза. Виды и формы проведения итоговой аттестации, установленные вузом для каждого направления подготовки, доводятся до студента через Личный кабинет.

Выпускникам, успешно завершившим обучение и прошедшим все виды аттестационных испытаний по аккредитованным направлениям подготовки, выдается диплом государственного образца о высшем образовании.

Система дистанционного обучения «Moodle» для размещения и структурирования образовательных ресурсов

С позиций эдукологии развитие коммуникаций, коммуникационного взаимодействия и особенно педагогического общения в социально-профессиональном пространстве предполагает, что все характеристики такого образовательного процесса конструируются, исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлеченных в образовательную деятельность и обучающих, и обучаемых [158].

Только создание единого информационно-коммуникационного пространства с применением методологических основ эдукологии, на наш взгляд, может: ускорить процессы становления общего научно-технологического, экономического, культурного и других видов коммуникационного взаимодействия при информатизации образования; на основе коммуникаций расширить возможности педагогического общения в опосредованном режиме и тем самым повысить возможности подготовки квалифицированных специалистов для различных отраслей экономики, науки, культуры, образования и социальной сферы; создать условия для совершенствования отношений межнационального и межгосударственного общения [156].

Информатизация образования представляет собой область научно-практической деятельности человека, направленной на применение методов и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации для систематизации имеющихся и формирования новых знаний в рамках достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания [110]. Внедрение информационных технологий в различные области современной системы образования принимает все более масштабный и комплексный характер. Важно понимать, что информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий, вторая – в повышении качества

подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества.

Исторически информатизация образования осуществляется по двум основным направлениям – управляемому и неуправляемому.

Управляемая информатизация образования имеет характер организованного процесса и поддерживается материальными ресурсами. В ее основе лежат обоснованные общепризнанные концепции и программы. Неуправляемая информатизация образования реализуется снизу по инициативе работников системы образования и охватывает наиболее актуальные сферы образовательной деятельности и предметные области. Информатизация образования на практике невозможна без применения специально разработанных компьютерных аппаратных и программных средств, которые называются средствами информатизации образования. Средствами информатизации образования называются компьютерное аппаратное и программное обеспечение, а также их содержательное наполнение, используемое для достижения целей информатизации образования. Однако в данном процессе имеют значение особые процессы коммуникативного взаимодействия и общения.

Одним из инструментов реализации коммуникативного взаимодействия и общения в условиях единой ЭИОС, созданной в АГГПУ им. В.М. Шукшина является среда Moodle, которая позволяет полномасштабно применять в образовательной деятельности информационные и коммуникационные технологии, все формы, методы, средства для реализации ЭО и ДОТ. Работа в системе Moodle обеспечивает единую онлайн-систему для разработки курсов, в режиме создателя курсов, и обучить практическим навыкам навигации в дистанционных курсах.

Данная система выбрана в АГГПУ им. В.М. Шукшина неслучайно. Это модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. Это еще и система управления обучением, предназначенная для организации взаимодействия между преподавателем и поддержки связи с обучаемыми как очной, так и заочной форм обучения. Основные особенности системы Moodle заключаются

в том, что в ней: учтены современные педагогические достижения; реализовано взаимодействие «преподаватель-студент», «студент-студент»; имеется возможность создания интерактивных тестов и лекций, возможность для дистанционного и контактного обучения; есть дружественный web-интерфейс; имеется возможность редактировать свои учетные записи, добавлять фотографии и изменять личные данные; дизайн представлен в виде модульной структуры и легко изменяется; поддерживается различный формат курсов: тематический, календарный, курс в виде форума; используются интерактивные элементы – тест, лекция, книга, wiki и т.д.; есть встроенный текстовый редактор; все оценки собираются в журнале, который доступен и студенту, и преподавателю.

Для обеспечения постоянного пополнения образовательного контента каждый преподаватель и студент обучены: использованию ЭИОС и ИКТ ресурсов в профессиональной и образовательной деятельности (текстовые, графические, вычислительные, мультимедийные среды, поисковые системы); основным приемам работы в системе MOODLE; реализации полученных знаний для наполнения курсов, их сопровождения.

Процессы информатизации современного общества и тесно связанные с ними процессы информатизации всех форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Подобные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах открытого и дистанционного образования. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонент обучаемого. Сегодня мультимедиа-технологии – это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса. В совершенствовании программного и методического

обеспечения, материальной базы, а также в обязательном повышении квалификации преподавательского состава видится перспектива успешного применения современных информационных технологий в образовании.

С помощью сетевых средств ИКТ становятся возможными широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени.

Дистанционная технология обучения (образовательного процесса) на современном этапе – это совокупность методов и средств обучения и администрирования учебных процедур, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий. В настоящее время перед вузами возникает задача эффективного использования новых информационных технологий в системах дистанционного обучения (СДО), которые являются мощным дополнительным средством предоставления знаний обучаемым.

Система управления курсами Moodle специально разработана для создания дистанционных курсов преподавателями и их публикации в Web. В основе проекта Moodle лежит теория социального конструктивизма в обучении. Moodle распространяется как программное обеспечение с открытыми исходными кодами под лицензией GNU GPL (General Public License – Универсальная общедоступная лицензия GNU). Это означает, что Moodle защищается действующим международным и национальным авторским правом, его использование предоставляет ряд дополнительных свобод и возможностей по сравнению с обычным коммерческим программным обеспечением.

Широкие возможности для коммуникации – это одна из самых сильных сторон Moodle. Система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. Есть функция оценки сообщений как пре-

подавателями, так и студентами. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем. Сервис «Учительский форум» дает педагогам возможность обсуждать профессиональные проблемы. Важной особенностью Moodle является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в сети.

Содержание, формы и методы программы реализуют деятельностный подход, в рамках которого происходит развитие профессиональных компетенций обучающихся в области применения ИКТ технологий в повышении эффективности учебного процесса. Профессиональные компетенции сформулированы, исходя из задач в рамках стратегических приоритетов развития системы образования в контексте основных направлений комплексного проекта модернизации образования. Стратегические приоритеты и задачи развития системы образования в области информатизации представлены в таблице 22.

Для решения приоритетных и стратегических направлений АГГПУ им. В.М. Шукшина включил в единую университетскую ЭИОС среду Moodle, ее наполнение гарантирует высокое качество обучения и успешность реализации ЭО и ДОТ в образовательной деятельности.

Таблица 22

Стратегические приоритеты и задачи
системы образования в области информатизации

Приоритеты системы образования	**Стратегическая задача**
Повышение эффективности учебного процесса в образовательной организации	Совершенствование учебной деятельности на основе ИКТ в образовательной организации
Подготовка участников образовательного процесса к полноценной жизни и деятельности в информационном обществе	Управление процессом внедрения ИКТ в образовательную деятельность образовательной организации
Создание единой сети системы образования и единого информационного пространства с применением цифровизации и роботизации образовательных процессов	Управление процессом формирования и развития единой информационно-образовательной среды образовательной организации и ее включением в муниципальное, региональное и федеральное информационно-образовательное пространство
Построение системы электронного мониторинга образовательной деятельности	Управление процессом мониторинга образовательной деятельности и качества образования на основе информационных и коммуникационных технологий

Гарантией успешности работы в среде Moodle в АГГПУ им. В.М. Шукшина является сформированность ключевых профессиональных информационно-коммуникационных компетенций преподавателя, а именно: формулировка целей и направлений применения ИКТ в учебно-воспитательном процессе; планирование шагов по информатизации и развитию единой образовательно-информационной среды; определение требований как к электронному курсу, так и наполнению его средствам представления обучающимся; применение средств ИКТ в учебном процессе.

В образовательной среде АГГПУ им. В.М. Шукшина представлена возможность реализовать через среду Moodle: оценивание основных педагогических свойств электронных образовательных продуктов; выявление педагогической целесообразности использования каждого информационного ресурса в образовательном процессе; избирательное применение в профессиональной деятельности различных моделей использования ИКТ в учебном процессе в зависимости от постоянного изменения оснащения ЭИОС университета; использование в образовательном процессе новых информационных технологий и цифрового оборудования; технологичное представление педагогического опыта

средствами ИКТ; создание и наполнение электронных курсов средствами системы MOODLE; дополнение созданных курсов различными модулями контроля знаний; организацию функционального сопровождения созданных ресурсов; использование созданных курсов на занятиях; поддержание обратной связи с обучаемыми и др.

Среда Moodle позволяет преподавателю создавать и использовать: любой набор теоретического и практического материала по своему предмету; любые источники ЭИОС как университета, так и внешние; различные системы оценивания.

При подготовке и проведении занятий в системе Moodle преподаватель использует набор элементов курса, в который входят, как минимум: лекция, глоссарий, ресурс для практических и практико-ориентированных занятий, задания для различных творческих видов деятельности, форум, wi-ki, тесты, опросники и др. Варьируя сочетание различных элементов курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий. В настоящее время система Moodle в АГГПУ им. В.М. Шукшина является частью ЭИОС, включена в систему синхронного и асинхронного взаимодействия через личный кабинет студента и преподавателя.

Личный кабинет обучаемых и преподавателей как основа контактных учебных и внеучебных постоянных синхронных и асинхронных взаимодействий между всеми участниками образовательного процесса

Личный кабинет обучаемых и преподавателей АГГПУ им. В.М. Шукшина – это уникальная разработка сотрудников университета, которая полностью вписана в единую ЭИОС университета и обеспечивает постоянные синхронные и асинхронные взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

Функции и возможности личного кабинета (ЛК) направлены на то, чтобы каждый педагог и каждый обучаемый (студент, магистрант, аспирант, обучаемый в дополнительном образовании) имели возможность получать доступ к любому необходимому для него образовательному контенту, получать и выполнять задания, смотреть оценки и выполнять другие операции в ЛК. Ниже мы более подробно осветим компоненты ЛК, включенного в образовательную деятельность АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Для подключения к личному кабинету необходимо войти ЭИОС, пройти авторизацию с обязательным введением личного логина и пароля. В личном кабинете имеется навигационная панель, в которой можно выбрать любой учебный год, как текущий, так и предыдущие годы обучения, которые для обучающегося уже завершены. С помощью навигационной панели можно увидеть все необходимые материалы. Функции навигационной панели – направлять обучающегося и педагога к следующим компонентам личного кабинета: авторизация, профиль, нагрузка, учебный план, учебные материалы, расписание, учебная деятельность, список студентов, полезные ссылки, дополнительные функции, сообщить об ошибке.

Каждый компонент личного кабинета также имеет свое информационное наполнение и выполняет свои функции:

1. В компоненте «Авторизация» предполагается возможность входа в ЛК. Для входа необходимы логин и пароль. Для сотрудников и преподавателей логины и пароли формирует Управление информатизации (УИНФ). Для обучающихся логином является фамилия в именительном падеже (регистр букв не имеет значения), а паролем номер зачетной книжки (только цифры).

2. В компоненте «Профиль» помещены страницы профиля всех пользователей от административных работников (директора институтов, сотрудники УМУ, заведующие кафедрами и др.) до преподавателей и обучаемых. Если авторизация прошла успешно, то пользователи попадают на страницу своего профиля, где находится информация о пользователе ЛК, а также осуществляется автоматическая связь с информационной системой «Шахты», которая обес-

печивает планирование и контроль за учебной деятельностью. На данной странице находится информация о преподавателе и обучаемом, а также поля для самостоятельного заполнения, такие как: фото, профиль в контакте, электронная почта и скайп и т.д. При этом поля «фото» и «электронная почта» обязательны для заполнения, так как обеспечивают идентификацию при дистанционном взаимодействии.

3. В компоненте «Нагрузка» личного кабинета включены личные карточки преподавателей со всеми дисциплинами, которые он преподает в каждом учебном году. В этом же компоненте (модуле) ЛК обучаемому можно познакомиться, какие дисциплины преподает у него преподаватель и кто осуществляет контактную работу в период между учебными занятиями как по очной, так и заочной форме обучения.

4. Компонент «Учебный план» становится доступным после выбора группы. В этом компоненте возможно скачивание учебного плана выбранной группы или индивидуального плана студента в формате, удобном для работы как обучаемого, так и студента. Так же этот компонент личного кабинета позволяет выйти на любую интересующую дисциплину, включенную в учебный план. Внизу профиля располагаются учебный план обучаемого (общий и индивидуальный) и выборка из модуля «Портфолио» информационной системы Шахты «Научная деятельность студента», нажав на которую можно ознакомиться с выпиской из портфолио студента, посвященной достижениям в науке.

5. Компонент «Учебные материалы» поделен на несколько подразделов. Базовый подраздел, который и является доступом к образовательному контенту, позволяет выйти в единую библиотечную систему АГГПУ им. В.М. Шукшина и обеспечивает доступ ко всем необходимым ресурсам. Следующие два подраздела направлены на синхронное и асинхронное взаимодействие с преподавателем и получили название «Задания» и «Готовое». Подраздел «Задания» личного кабинета предоставляет возможность преподавателям размещать файлы как конкретному студенту или нескольким студентам, так и всей группе. Материалы для группы располагаются в верхней таблице, материалы для сту-

дента – в нижней. В подразделе «Готовое» студенты размещают выполненные задания в виде файлов и примечаний. В данном подразделе можно разместить сделанное задание для проверки преподавателем. Преподаватель же получает материал в виде таблицы, в которой по каждому студенту размещена следующая информация о человеке, переславшем выполненные задания: номер группы, ФИО студента, атрибуты файла, дисциплина. Для быстрого доступа к недавно загруженным файлам, а именно, к последним десяти для группы и для студента, справа от выпадающих списков в две колонки размещены эти файлы.

6. Компонент «Расписание» предоставляет доступ к расписанию всех институтов АГГПУ им. В.М. Шукшина. Расписание можно посмотреть на весь семестр, на отдельную учебную неделю, по конкретным занятиям, по каждому преподавателю, по группе, по размещению в учебных аудиториях и т.п.

7. Компонент «Учебная деятельность» позволяет отслеживать ход учебной деятельности, просмотреть личную успеваемость студента за любой учебный год, отследить активность студента по различным параметрам учебной деятельности: посещаемость, выполнение заданий, активность взаимодействий и др.

8. Компонент «Список студентов» является компонентом ограниченного администрирования для преподавателя, в котором он может проследить активность посещения студентами их личных кабинетов. Также этот компонент ЛК дает возможность управлять процессами сохранения студенческого контингента, обеспечивая индивидуальное отслеживание, взаимодействие и принятие мер по сбоям деятельности у студентов.

9. Компонент «Полезные ссылки» позволяет разместить полезные ссылки на любые материалы для студентов. Очень важно, что в нем рекомендовано размещать ссылки на рабочие программы всех дисциплин.

10. Компонент «Дополнительные функции» содержит сведения обо всех преподавателях университета и содержит в себе список преподавателей АГГПУ для доступа к их личному профилю и контактным данным. Кроме того, в ЛК имеется подраздел «Научная деятельность студента», который позволяет

размещать и просматривать любую информацию о научной деятельности студентов. Также в правом нижнем углу ЛК имеется общий чат преподавателей и студентов, в котором собственно и происходит взаимодействие «преподаватель-студент», «студент-студент», «преподаватель-группа» и др. Имена пользователей чата являются ссылками на страницу «профиль» личного кабинета. При переходе в профиль преподавателя можно увидеть его контактные данные, а при открытии профиля студента – контакты и достижения в учебной и научной деятельности.

11. Компонент «Сообщить об ошибке» направлен на выявление того, что в ЛК требует коррекции или изменения. Если в ходе работы в личном кабинете обнаружена неработающая или неправильно работающая функция, необходимо нажать на кнопку «Сообщить об ошибке» и описать свою проблему, после чего нажать кнопку «Отправить», и администраторы устранят проблему.

Такое устройство личного кабинета преподавателей и обучающихся АГГПУ им. В.М. Шукшина позволяет:

1. осуществлять образовательную деятельность с применением инновационных технологий;

2. обеспечивать доступ ко всем информационным ресурсам университета, таким как ЭИОС, единая электронная библиотечная система, ИС Шахты и др.;

3. осуществлять синхронное взаимодействие и асинхронное взаимодействие с обучаемыми;

4. применять в образовательной деятельности Интернет-ресурсы, электронную почту, электронные списки рассылки, электронные курсы, системы конференц-связи, электронные тесты, системы виртуального тренинга и др.;

5. осуществлять планомерный и непрерывный контроль деятельности обучаемых как по посещаемости, так и по успешности образовательных действий;

6. оказывать помощь обучаемому при возникших затруднениях, быстро реагируя на его запросы через ЛК.

Это далеко не полный перечень возможностей личного кабинета обучаемых и педагогов АГГПУ им. В.М. Шукшина. Кроме того, постоянная работа по совершенствованию ЛК дает основания считать, что этот цифровой ресурс будет всегда соответствовать запросам педагогики XXI века.

В данном параграфе мы представили опыт практической реализации образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века в АГГПУ им. В.М. Шукшина в рамках формирования и применения электронной информационной образовательной среды и образовательный контента. Мы надеемся, что данный опыт будет полезен для развития теоретических и практических направлений педагогики XXI века.

В следующем параграфе мы подведем некоторые итоги рассмотрения опыта АГГПУ им. В.М. Шукшина по применению инноваций, предлагаемых педагогикой в условиях смены парадигм в XXI веке с точки зрения взглядов на традиции и инновации в образовательной деятельности и их разумного сочетания для сохранения наработанного исторического педагогического опыта и внедрения инновационных подходов, востребованных условиями реализации национальных проектов Российской Федерации.

2.4«Традиции» и «инновации» в образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина

Во всех главах монографии мы стремились найти оптимальные варианты реализации сочетания инноваций с традициями в данной главе мы изложим опыт применения различных вариантов сбалансированного взаимодействия инновационных вариантов ведения образовательной деятельности с традициями, устоявшимися в образовательной среду АГГПУ им. В.М. Шукшина. Мы рассмотрим соединение традиций и инноваций в следующих вариантах:

1. Система академического администрирования образовательного процесса в АГГПУ им. В.М. Шукшина как основа успешного реинжениринга образовательной деятельности.

2. Единая электронная библиотечная система университета как основа индивидуализации обучения.

3. Электронное портфолио студентов как средство оценивания студенческих проектов.

4. Имитационное моделирование с применением роботизированных веб-технологий для соединения традиционных и инновационных направлений образовательной деятельности.

Система академического администрирования образовательного процесса в АГГПУ им. В.М. Шукшина как основа успешного реинжениринга образовательной деятельности

Ни у кого не вызывает сомнения, что реинжиниринг в образовании – это инновационное и весьма востребованное направление инновационных процессов в образовании. Понятие «реинжениринг» пришло в употребление из экономики и бизнеса. Реинжиниринг бизнес-процессов (англ. Business process reengineering) – это фундаментальное переосмысление и радикальное перепроектирование бизнес-процессов для достижения максимального эффекта производственно-хозяйственной и финансово-экономической деятельности, оформленное соответствующими организационно-распорядительными и нормативными документами [208]. Реинжиниринг использует специфические средства представления и обработки проблемной информации, понятные как менеджерам, так и разработчиками информационных систем [69]. Реинжениринг необходим как радикальное переосмысление и перепроектирование деловых процессов для достижения резких, скачкообразных улучшений главных современных показателей деятельности любой организации [178]. Поэтому и система образования, в целом, и образовательная организация, в частности, не могут быть исключе-

нием, так как стремительное развитие техники и технологий требует кардинальной перестройки всех видов деятельности поз потребности XXI века.

Система образования с точки зрения задач, поставленных национальными проектами, подлежит реинжинирингу – замене ведущих целей, задач, методологии, программ, педагогических методов для достижения уровня и качества, которые удовлетворяют требованиям человека и общества в раскрытии их потенциалов, способных решить эволюционные задачи современности [186]. Реинжиниринг образования подразумевает замену:

1. *Целей образования* с информационно-технологических на природосообразные и человеко-ориентированные в соответствии с общими закономерностями развития социума.

2. Социально детерминированных *задач образования* на личностно-ориентированные, персонифицированные, а также ориентированные на международное взаимодействие задачи воспитания и образования посредством и в соответствии с человеко-центристскими законами развития личности.

3. *Методологии образования* традиционной (фрагментарной) на системономическую, т.е. созданную на основе общих законов познания и постижения, специальных законов образования, принятых и развивающихся в мировом масштабе.

4. *Программ и методов* подготовки и переподготовки с традиционной на ноосферную, базирующуюся на планетарно-космическом мировоззрении генетического единства мира-человека-общества, специальных законах здоровье-развития и законах психики человека.

5. Традиционного *метода преподавания* на природосообразный метод, основанный на знании генетически детерминированного пути познания человеком мира и развивающего творческую и креативную сторону личности обучаемого.

6. *Принципа* остаточного финансирования на стратегически-ориентированное финансирование образования и воспитания будущего золотого фонда человеческих ресурсов планеты.

7. П*ринципа* отстранения государства от образования на принцип первоочередной заинтересованности государства в воспитании и образовании граждан для устойчиво развивающегося общества [13, с. 15].

Миссией реинжиниринга образования является обеспечение перехода к генетически детерминированному способу познания как основы методики воспитания и преподавания, формирующей целостное мышление и сознание обучаемого [186].

Все перечисленное выше – это направления, требующие глобальной перестройки образовательной системы на уровне государства, а некоторые даже на мировом уровне. Однако каждая образовательная организация стоит перед необходимостью некой необходимой перестройки множества процессов как управления, так и воспроизводства в образовательной деятельности. Образовательные организации столкнулись с необходимостью создания инновационной модели образовательного процесса [228].

Инструментальной средой создания инновационной модели образовательного процесса может выступать реинжиниринг (перепроектирование). По сути, речь идет о переходе от линейного к модульно-концентрическому принципу построения процесса обучения, сопровождающемуся непрерывной оценкой динамики не только когнитивных результатов, но и интегральной оценкой уровней сформированности профессиональных и социально-личностных (профессионально значимых) характеристик каждого обучающегося, а также оперативными изменениями содержательной и организационно-процессуальной составляющих образовательного процесса, реализующими при необходимости действенную коррекционную функцию [116]. При этом реинжиниринг необходимо рассматривать не как однократное проектировочное действие, осуществляемое только на этапе внедрения нового подхода к организации образовательного процесса, а системно сопровождать весь процесс реализации образовательной программы подготовки специалиста, обеспечивая максимальную управляемость образовательным результатом (качеством подготовки). При этом инновационная модель должна организационно и функционально воссо-

здавать организационно-педагогическую модель формирования профессиональных компетенций управленческих кадров [144].

Очень важно в процессе реинжениринга:

1. Переход к интегрированному обучению в контексте изучаемого предмета вместо изучения и рассмотрения основных тем, задач и отдельных вопросов.

2. Перенос центра внимания с поиска правильных ответов на развитие умения решать проблемы. В реальной действительности очень часто не существует правильных ответов. Человек получает тот результат, которого он смог добиться, применяя определенные способы решения. При этом результат будет тем лучше, чем выше его способность решать проблемы.

3. Замена пассивного типа обучения, в котором студенту отводится роль слушателя, усваивающего и повторяющего – активным учением, при котором студент является думающим участником процесса обучения.

4. Замена контроля за учебным процессом преподавателем, экспертом, специалистом, контролем самим студентом. Преподаватель фиксирует правила процесса, студент же сам в рамках этих правил контролирует и то, как они проводят обучение, и то, как идет сам учебный процесс. Контроль выполняется не по принципу «задание – степень выполнения задания обучающимся», а «цели учебного процесса – степень достижения этих целей обучающимся» [227, с. 68].

Реинжениринг, направляя к инновационным изменениям, не исключает сохранения традиций, которые обеспечивают стабильность образовательного процесса и всей деятельности образовательной организации.

Система академического администрирования образовательного процесса АГГПУ им. В.М. Шукшина направлена на реинжиниринг (перепроектирование) многих образовательных и управленческих процессов, на применение цифрового и роботизированного управления и дистанционных образовательных технологий. Само слово «академический» в названии применяемой в АГГПУ им. В.М. Шукшина системы администрирования дает основание считать, что в данной системе традиции и инновации не вступают в противоречие, а взаимо-

действуют в единстве и многообразии процессов управления, регулирования, организации и воспроизведения образовательной деятельности. Это и понятно, потому что «академический» – это придерживающийся установленных традиций [208]. При этом «администрирование» (от лат. administro - управляю, заведую) – это деятельность органов управления и их должностных лиц. Администрирование также определяют как деятельность, непосредственно связанную с реализацией управленческих решений. Администрирование – это управление, заведование, умение практически организовать исполнительно-распорядительную, образовательную и иную деятельность образовательной организации [170]. Тогда академическое администрирование – 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 [111].

Академическое администрирование охватывает область делового управления, администрирования и образовательной деятельности. Эффективность функционирования образовательной организации зависит от качества управления ею. Деятельность государства по управлению системой профессионального образования определяется характером и задачами образовательной политики соответствующего этапа развития. В современной педагогической литературе не встречается четкого определения понятия «управление системой образования и андрагогическими процессами». Практически произошла его замена на понятие «академическое администрирование» [151, с. 38]. Академическое администрирование как управление образовательной системой в целом и вузов в частности системой базируется на трех основах: нормативно-правовые акты (законодательство), организационные основы деятельности субъектов образовательных отношений, контроль.

Академическое администрирование следует рассмотреть как органическую часть управления вузом (преподаватели, студенты, администрация, УВП и

др.). Структура академического администрирования, принятая за базовую в АГГПУ им. В.М. Шукшина, представлена на рисунке 25.

В основу схемы положено первоначальное значение термина «администрирование». «Администрация» происходит от латинского слова, означающего служба, управление. Под администрацией понимают совокупность органов, осуществляющих функции управления. Таким образом, из первоначального толкования термина «администрация» и современного его содержания следует, что академическое администрирование – это деятельность органов управления, специально уравновешенных управленческих взаимодействий в общей структуре управления образовательной деятельностью. Академическое администрирование как управленческая деятельность АГГПУ им. В.М. Шукшина направлено на реализацию образовательных норм во всех областях деятельности.



Рисунок 25. Система академического администрирования АГГПУ им. В.М. Шукшина

Из рисунка видно, что в целом система академического администрирования АГГПУ им. В.М. Шукшина достаточно традиционна и состоит из базовых блоков:

1. Блок «Управление вузом», который включает, как минимум:

1.1. Установление норм, требований, задач, функций, порядка, законодательных и внутриведомственных основ.

1.2. Определение компетенций, принципов, форм и методов управления.

1.3. Деятельность университета по организации административных взаимодействий таких как:

- разработка и реализация любых благоприятных возможностей для повышения эффективности системы управления, управленческого процесса и деятельности органов управления;
- проектирование и использование многоуровневых и коллегиальных моделей управления университетом;
- модернизация структуры управленческой вертикали в соответствии с появлением и внедрением перспективных инструментов управления, ориентированных на конкретные целевые показатели, механизмов мониторинга и контроля показателей работы университета и организации образовательного процесса [151].

Собственно академическое администрирование, которое обязательно включает взаимодействие в рамках: учебного администрирования; администрирования в образовательной среде на всех этапах взаимодействий; администрирования на всех этапах контроля за обучаемыми и педагогами. Инновационным в данной системе является применение электронного, цифрового, роботизированного инструментария для организации и координирования процессов академического администрирования.

Для реинжиниринга в АГГПУ им. В.М. Шукшина большое значение имеет привлечение потребителей образовательных услуг, как на бюджетной, так и особенно на внебюджетной основе. Поэтому система администрирования и

управления университета начинается с привлечения потребителей, и мы начинаем с рассмотрения порядка привлечения обучающихся.

Одним из направлений привлечения обучаемых является популяризация тех инновационных направлений и технологий, которые мы уже описали в предыдущем параграфе. Однако применение адаптивных технологий и средств дистанционного обучения в университете для привлечения обучаемых имеет специфику и возможно в двух вариантах реализации:

1. С применением исключительно и полномасштабно адаптивных технологий и средств дистанционного обучения;

2. Частичное включение в образовательную деятельность элементов адаптивных технологий и средств дистанционного обучения.

При поступлении на обучение с применением исключительно и полномасштабно адаптивных технологий и средств дистанционного обучения поступающий должен быть ознакомлен и в заявлении обучающегося должно быть подтверждено росписью следующее:

1. Ознакомлен с тем, что АГГПУ им. В.М. Шукшина реализует основные профессиональные образовательные программы как традиционными методами, так и с использованием в полном объеме адаптивных технологий и средств дистанционного обучения.

2. Согласен с тем, что выбранное обучаемым направление подготовки будет реализоваться исключительно с применением в полном объеме адаптивных технологий и средств дистанционного обучения.

3. Имею возможность получать доступ к информационным образовательным и библиотечным ресурсам как в непосредственно в университете, так и путем выхода к образовательным ресурсам в удаленном доступе.

4. Согласен с тем, что буду получать образование с использованием электронной информационно-образовательной среды университета.

5. Ознакомлен с тем, что текущая и промежуточная аттестация полностью или частично будет проводиться с применением электронных средств контроля,

итоговая аттестация так же может проводиться с применением традиционных и инновационных методов.

При поступлении на обучение с частичным включением в образовательную деятельность элементов адаптивных технологий и средств дистанционного обучения необходимо личное заявление обучающегося, уже поступившего на обучение, и формирование индивидуального плана. Перевод с обучения с частичным включением в образовательную деятельность элементов адаптивных технологий и средств дистанционного обучения, применение в полном объеме возможно по личному заявлению студента. Зачисление на обучение с применением адаптивных технологий и средств дистанционного обучения (в полном объеме и (или) частично) закрепляется специальным приказом и утвержденным индивидуальным учебным планом.

Система академического администрирования образовательного процесса в АГГПУ им. В.М. Шукшина построена с широким использованием средств информатизации 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 всех кафедр и институтов, реализующих все дисциплины основных профессиональных образовательных программ (ОПОП).

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 администрирование (составление индивидуальных учебных планов, расписаний, подготовка приказов и т.д.).

В состав системы могут входить различные модули, которые позволяют:

- унифицировать документальное сопровождение учебного процесса во всех структурных подразделениях вуза, создав единые формы отчетности;

- вести сотни тысяч электронных академических досье обучающихся, в которых отражена информация об успеваемости, кадровых данных, финансовая информация и данные социологических опросов, что позволяет осуществлять оперативный контроль над образовательным процессом;
- содержать в единой базе системы все оценки текущего контроля успеваемости и оценки промежуточной аттестации;
- иметь единую базу оценок итоговой аттестации;
- вести учет всех финансовых взаимодействий с обучаемыми;
- реализовывать также ряд сложнейших функций интеллектуального характера: сбор, систематизация и математическая обработка первичной информации по исследованиям в области социологии образования и психологии обучения;
- проводить каскадный мониторинг знаний и т.д.

При академическом администрировании с применением ЭО и ДОТ возможно каскадная детализация учебного планирования. При этом учебное планирование по каждой ОПОП имеет трехуровневую структуру детализации (нормативном – дидактическом – индивидуальном) [111].

Цель работ на нормативном уровне детализации – учитывая все требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по направлению подготовки, создать рабочий (базовый) план данного направления. Для создания модульного плана в интеллектуально-информационной системе сначала анализируется ФГОС, затем формируется образовательная программа (по соответствующему направлению подготовки/специальности, для разных уровней подготовки – бакалавриат, магистратура, аспирантура) и составляется базовый учебный план.

Цель работ на дидактическом уровне детализации – подготовить дидактическую реализацию учебного плана. На данном этапе формируется некая дидактическая матрица – таблица, содержащая сведения о составе и объеме учебных занятий, необходимых для освоения модульного учебного плана, и требующийся для проведения этих занятий образовательный ресурс (учебное обору-

дование, площади, персонал, учебные продукты). Результатом работ является «индивидуальный семестровый учебный план» – таблица, содержащая перечень всех занятий на семестр с указанием учебных продуктов для их проведения. На основании этой таблицы формируется сквозное учебное расписание на каждый учебный семестр.

Цель работ на индивидуальном уровне детализации – предоставить каждому студенту возможность построить индивидуальную образовательную траекторию и сформировать удобное для него индивидуальное расписание с необходимым количеством учебных занятий, обеспеченных соответствующим электронным образовательным контентом.

В системе академического администрирования предусмотрена система каскадного мониторинга усвоения студентами знаний, которая представляет собой многоуровневый контроль качества учебного процесса. Данный процесс реализуется в информационно-интеллектуальной системе каскадного мониторинга усвоения знаний, которая осуществляет обеспечение гарантированного качества обучения и гарантированного объема учебной работы, начиная с уровня учебных занятий (рисунок 26).

Мониторинг, т.е. включенный контроль качества учебного процесса, начинается с уровня учебных занятий, включает текущую и промежуточную аттестацию, заканчивается уровнем итоговой аттестации и направлен не только на обеспечение гарантированного качества обучения, но гарантированного объема учебной работы, который выполняет обучающийся.

Фиксация уровня усвоения знаний на каждом этапе осуществляется с помощью системы академического администрирования, осуществляющей информационную поддержку студента при его движении по индивидуальной траектории обучения. Схема мониторинга в академическом администрировании на всех этапах контроля за педагогами и обучаемыми представлена на рисунке 25.

Интеллектуальный аспект информационной системы академического администрирования АГГПУ им. В.М. Шукшина заключается в разработке эталонов достижений, необходимых для каждого уровня и объема аттестаций, кото-

рые представлены в рабочих программах дисциплин в виде фондов оценочных средств с точным указанием объема компетенций, необходимых для получения оценки и объема баллов в рейтинге. Имеется также последующее автоматизированное сопоставление полученных обучающимся результатов аттестаций с эталоном для допуска к аттестации следующего уровня.

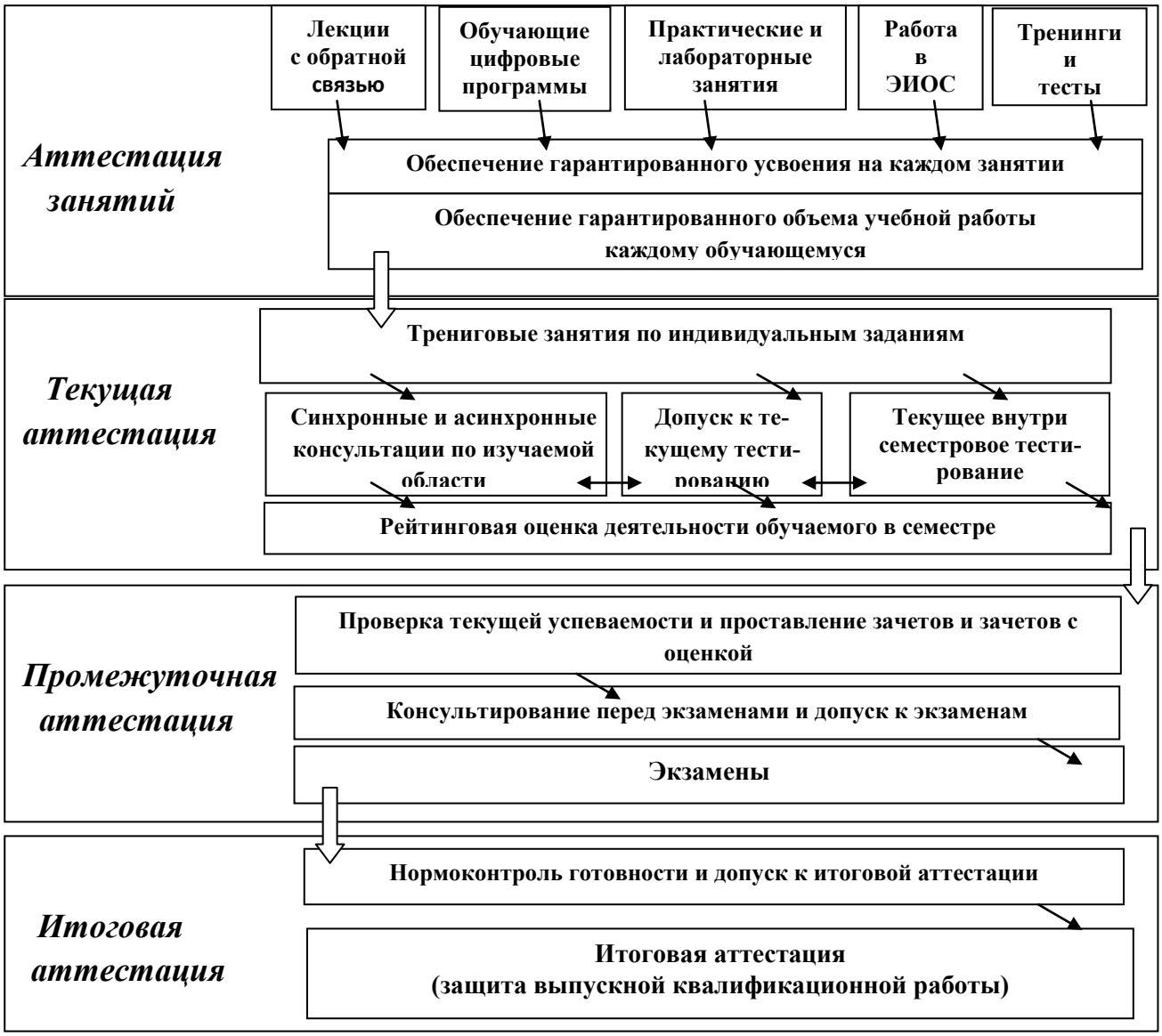


Рисунок 26. Каскадный мониторинг усвоения знаний студентов

Основными элементами академического администрирования выступает: контроль за соблюдением законодательства и ФГОС всеми участниками образовательной деятельности; контроль за реализацией и исполнением образовательных программ обучающими и обучаемыми; составление и контроль за ис-

полнением основных организационных документов (ОПОП, учебный план, учебный график, индивидуальный план и график и др.); организационное, методическое и аналитическое обеспечение контрольной деятельности.

В персональном академическом администрировании успешно реализованы на практике следующие функции: формирование индивидуального учебного плана и графика обучения студента; предоставление студенту минимального необходимого для обучения объема образовательного контента; возможность адаптации к индивидуальным особенностям обучающегося, в частности, к его персональному темпу усвоения знаний; контроль выполнения индивидуального учебного плана с представлением отчета по каждому студенту; проведение текущего контроля успеваемости обучаемого с подготовкой электронного отчета об успеваемости и др.

Текущий контроль и промежуточная аттестация обучающихся с применением средств дистанционного обучения осуществляется и традиционными методами, и с использованием электронных средств (электронное тестирование и пр.), а также сочетанием традиционных и инновационных технологий обучения. Проектирование и внедрение средств дистанционного обучения осуществляет Учебно-методическое управление университета (УМУ) совместно с институтами и кафедрами. УМУ также координирует научно-методическую деятельность по разработке всех учебно-методических материалов, необходимых для осуществления учебного процесса в соответствии с утвержденным ректором положением.

Наиболее значимым звеном системы академического администрирования является контроль качества обучения студентов, который должен состоять из текущего, промежуточного и итогового контроля.

Одним из доминирующих видов контроля является проверка творческих работ, которую в системе академического администрирования может выполнять интеллектуальный робот контроля оригинальности и профессионализма творческих работ. Все предлагаемые для использования системы антиплагиата являются интеллектуальными роботами. Интеллектуальный робот контроля

оригинальности и профессионализма творческих работ, выбираемый АГГПУ им. В.М. Шукшина и рекомендованный обучаемым и преподавателям, оценивает уровень профессионализма, общей культуры, стилистики, грамотности, проверяет их оригинальность, формирует рецензию и оценку текста работы и т.п. [142]. Кроме того, в университете налажена система нормоконтроля работ (оформление, объем, библиография и др.) и автоматизированная система формирования ведомостей с оценками за письменные студенческие работы. Результаты автоматизированной проверки поступают в электронные досье студентов в системе академического администрирования.

Система академического администрирования АГГПУ им. В.М. Шукшина: учитывает все виды занятий и их результативность (оценки); осуществляет допуск к текущей, промежуточной и итоговой аттестациям; переводит студентов на следующий семестр (курс); составляет два раза в семестр ведомости с рейтингами студентов; составляет и распечатывает академические справки и документы об образовании; осуществляет финансовые расчеты за образовательные услуги; содержит в электронное досье студентов; ведет формирование ведомостей студента с результатами прохождения установленных видов занятий, аттестаций [103, 151]. Принятая в академическом администрировании система внутривузовского контроля базируется на схеме организации образовательного пространства, описанной нами в параграфе 2.3. данной главы.

Текущая внутренняя и внешняя аттестация знаний обучаемых базируется на строгом соблюдении всеми участниками процесса обучения (методистами, преподавателями, студентами, административными работниками и др.) технологии электронного обучения и применения дистанционных образовательных ресурсов, в которой предусмотрено несколько контрольных точек по каждой изучаемому учебному модулю.

Каждый этап технологической схемы электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ) включает:

- формализованные входные требования к обучаемому (начальная сертификация знаний в конкретной предметной области),

- алгоритм представления и получения новых знаний (предварительное изучение учебного материала, обзорная и проблемная лекция, лекция с видеофильмом, работа в ЭИОС и пр.),
- требования к выполнению домашних заданий (разработка структурированных конспектов изучаемого материала в виде «баз знаний», терминологических словарей, протоколов-отчетов о работе с компьютерными программами и видеолекциями, рефератов и курсовых работ и т.д.).

Все выходные учебные документы представляются в письменном виде. Проверка выполненных работ осуществляется преподавателями в форме индивидуализированных занятий с указанием ошибок и недочетов. Наконец, проводятся групповая активные семинары (деловая игра, дискуссия, конференция и др.), во время которой студенты получают практические навыки в освоении материала, умения формулировать и отстаивать свои убеждения и полученные знания. Итогом работы является выходная сертификация знаний по каждому этапу изучения дисциплины, которая осуществляется в форме теста. Параллельно проводится работа с трудоемкими домашними заданиями – рефератами и курсовыми работами (устными, телевизионными и (или) письменными), которые являются обязательными при выполнении учебной последовательности дистанционного обучения. Подготовка значительного объема контролируемых выходных учебных документов требует от студента осуществления ежедневной самостоятельной работы с первого дня обучения. Строгое выполнение технологии изучения и контроль знаний по фиксированным точкам обеспечивают своевременную и достоверную сертификацию качества обучения студентов независимо от формы (очная, очно-заочная или заочная), уровня профессионального образования (профессиональное или дополнительное) и вида сертификата (диплом, сертификат о подготовке или переподготовке и др.). Аттестация знаний в ЭО и ДОТ складывается из внутренней, которая в течение семестра проводится по приведенной выше схеме и внешней, осуществляемой по итогам окончания каждой дисциплины. Результаты внутренней аттестации по всем точкам контроля заносятся в ведомости успеваемости, компьютеризированную базу дан-

ных, направляемую для еженедельного контроля в учебную базу системы академического администрирования, интегрированные результаты по изучаемому предмету заносятся в зачетную книжку.

Аттестация по результатам обучения в семестре осуществляется по результатам письменных и (или) устных экзаменов, выполненных студентом письменных работ (рефераты, курсовые работы и др.). О формах обязательной аттестации в каждом семестре обучающийся извещается заранее. При сдаче внешней аттестации (письменного экзамена и др.), выполнении письменных работ (рефератов, курсовых работ и проектов, и др.), использование дополнительных материалов, справочников, пособий не предусмотрено. Материал рабочего учебника является минимальным базовым, дословное цитирование которого в письменных работах запрещено.

Кроме того, академическое администрирование включает еще несколько очень значимых подсистем. Одной из самых важных подсистем АГГПУ им. Шукшина считается система кадрового администрирования как процесс управления движением и учетом персонала в образовательной организации в соответствии с нормами действующего законодательства. Наличие системы администрирования кадров – это признак высокой корпоративной культуры, надежности, управляемости и стабильности университета.

В кадровом администрировании существует определенный стандарт документов, которые подразделяются на: документы, обязательные для ведения в АГГПУ им. В.М. Шукшина; документы, носящие рекомендательный характер; документы, зависящие от специфики деятельности в данный временной период. Цель кадрового администрирования – стандартизировать процесс подбора и управления кадрами, в соответствии с действующим трудовым законодательством.

Кадровое администрирование решает следующие задачи: приведение в соответствие кадрового документооборота; определение оптимального количества внутренних локальных документов; разработка индивидуального стандарта кадрового делопроизводства; разработка не формальных по содержанию

внутренних локальных документов, позволяющих оптимизировать работу компании в целом. Система кадрового администрирования АГГПУ им. В.М. Шукшина хорошо отлажена, соответствует самым современным требованиям к документообороту, использует информационный и цифровой ресурс ЭИОС.

Следующая подсистема администрирования АГГПУ им. В.М. Шукшина получила условное название система бизнес-администрирования. Такая система очень важна для регулирования отношений в хозяйственной и финансовой области, а также академического администрирования образовательной деятельности при внебюджетном наборе студентов.

Бизнес-администрирование охватывает такие основные направления деятельности: организация и управления структурными подразделами образовательной организации; управление с учетом финансовых потоков (бюджет и внебюджет); управление развитием; формирование планов социально-экономического развития; управление взаимосвязями с социально-профессиональной средой; организация взаимодействия и их академическая и экономическая обоснованность и др. Важное место в системе академического администрирования имеет академическая мобильность, для реализации которой в АГГПУ им. В.М. Шукшина также внедрена подсистема академического администрирования.

Международная академическая мобильность является сегодня одним из наиболее эффективных путей развития возможностей образования на индивидуальном уровне. Студенты и преподаватели, участвуя в программах международной академической мобильности, получают доступ к более качественным образовательным программам, курсам, исследовательским возможностям и обретают возможность получения нового багажа знаний, академического и культурного опыта. Содействие и поощрение международной академической мобильности способствует формированию качественно новых трудовых ресурсов, способных занять достойное место как на мировом рынке труда, так и существенно повлиять на качество трудовых ресурсов национальной экономики. Мобильность в системе образования оказывает значительное влияние на фор-

мирование международной сети академической и деловой элиты, опираясь, в первую очередь, на индивидуальные связи и возможности сотрудничества между профессионалами [103].

Абсолютно однозначного и официально принятого толкования термина «академическая мобильность» на данный момент не существует. Ни в российском законодательстве, ни в ведомственных документах не определен ни сам термин «академическая мобильность», ни другие понятия, относящиеся к рассматриваемому предмету. В большинстве источников под термином «академическая мобильность», используемом во взаимосвязи с Болонским процессом, понимается «перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение» [22]. Однако учитывая материальные и финансовые сложности реализации академической мобильности в привычном «болонском» понимании в университете данный вид академического администрирования реализуется путем применения дистанционных удаленных взаимодействий и дистанционного погружения в образовательную, исследовательскую и социокультурную среду зарубежных образовательных организаций.

Основными субъектами академической мобильности в АГГПУ им. В.М. Шукшина являются: студенты всех циклов высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), в том числе и зарубежные студенты; выпускники; преподаватели; администраторы и сотрудники; научные работники. Основными формами академической мобильности преподавателей являются: стажировки для повышения квалификации; разработка новых курсов, программ, учебных и дидактических материалов, учебников и пособий; сбор материалов для исследования или подготовки новых учебных программ; участие в семинарах, конференциях; чтение лекций и проведение семинаров в течение семестра. Основными формами академической мобильности студентов являются: обучение в течение семестра или года с условием перезачета изучаемых пе-

риодов и дисциплин в направляющем университете; участие в летних школах; участие в конференциях и семинарах; сбор данных для исследовательской работы. Основными формами организации мобильности администраторов и сотрудников являются: стажировки для повышения квалификации; проведение подготовительных работ для открытия совместных программ; участие в семинарах, конференциях; взаимодействия по профориентационной деятельности и др.

Базовая составляющая, на которой основана система академического администрирования кроме законодательных основ, должна учитывать академические свободы как основу организации взаимодействий в АГГПУ им. В.М. Шукшина.

За основу определения понимания академической свободы в университете приняты следующие определения:

1. Академическая свобода – это предоставление определенных прав работникам образования (профессорско-преподавательскому составу, научным работникам и студентам вузов). Это означает возможность для преподавателя свободно излагать учебный предмет по своему усмотрению, выбирать темы и методику для научных исследований, а для студента – получать знания согласно своим склонностям и потребностям. Предоставляемые академические свободы влекут за собой академическую ответственность всех сотрудников университета за создание оптимальных условий для эффективности образовательной деятельности [133, с. 13].

2. Академические свободы – это принципы, согласно которым свобода исследования у студентов, научных сотрудников и профессорско-преподавательского состава необходима для выполнения ими миссии АГГПУ им. В.М. Шукшина.

3. Поскольку любая образовательная организация обязана не только контролировать потоки информации, но и делать эти потоки максимально открытыми при свободном доступе, они нередко подвергаются нажиму извне, например, со стороны государства. Международное объединение «Академия за

академические свободы» [223] сформулировало два основных принципа таких свобод:

- Как внутри, так и за пределами учебного заведения или научно-исследовательской организации допускается полная свобода ставить любые вопросы и стремиться к истине, в том числе по поводу противоречивых и непопулярных взглядов, независимо от того, задевает или нет кого-либо та или иная точка зрения.
- Учебные заведения и научно-исследовательские организации не имеют права ограничивать академические свободы для своих штатных сотрудников, а также использовать их публичные заявления в качестве повода для дисциплинарных мер или увольнения.

Академические свободы – это общепринятое название группы специфических прав и свобод личности, реализуемых в области образования и научных исследований. ФЗ «Об образовании в РФ: «Предметом регулирования настоящего Федерального закона являются общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и созданием условий для реализации права на образование» [193].

Представленная в данном разделе система академического администрирования позволяет сохранить все традиции, накопленные АГГПУ им. Шукшина и путем использования самого современного электронного, цифрового, роботизированного инструментария сделать систему инновационной и обеспечивающей не только эффективное администрирование, но и разумное сочетание традиций и инноваций.

Единая электронная библиотечная система университета как основа индивидуализации обучения

Особенности организации обучения в педагогике XXI века требуют особых подходов к образовательной деятельности и решения проблем адаптивности, индивидуализации и персонификации взаимодействий педагога и обучаемого [111].

При этом адаптивность в нашем контексте – это способность как обучаемого, так и педагога адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной деятельности [144]. Адаптивность выражает интеллектуальные качества человека, благодаря которым индивид способен менять направление своих мыслей и всю свою интеллектуальную деятельность согласно поставленным умственным заданиям и условиям их решения.

Индивидуализация в контексте сочетания традиций и инноваций – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей студентов во всех составляющих образовательной деятельности [228]. Индивидуализация обучения предполагает формирование неких обязательных индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих индивидуальные особенности, потребности и возможности обучаемого [227].

Персонификация в рамках образовательного процесса нам видится как специально организованная совместная деятельность педагога и студента, в котором опора делается не только на индивидуальность обучаемого, но и на типические особенности педагога и студента, при этом персонифицированное обучение – это обеспечение участия студента в обучении с учетом его будущей социальной роли, а также в соответствии с требованиями, обращенными к нему со стороны окружающих [142]. При этом как педагог, так и студент в процессе обучения – это персоны, имеющие некое публичное лицо, воспринимаемое обществом.

Основным процессом, на наш взгляд, в данном наборе требований педагогики XXI века к организации процесса обучения является индивидуализация через создание индивидуальных персонифицированных образовательных маршрутов, которые и обеспечат дополнительно как адаптивность, так и персонификацию образовательной деятельности.

Наши исследования показали, что наиболее успешно процессы создания индивидуальных персонифицированных образовательных маршрутов могут осуществляться через единую электронную библиотечную систему (ЕЭБС) [103]. По своей структуре ЕЭБС – это библиотека информационно-

образовательных ресурсов, которая в АГГПУ им. В.М. Шукшина создана и функционирует на основе научных разработок в области когнитивных наук и информатизации. ЕЭБС обеспечивает университету не только реализацию образовательных программ с использованием электронного обучения, но также позволяет через личный кабинет студента и преподавателя обеспечивать создание индивидуальных планов, программ, траекторий обучения и также формировать индивидуальные персонифицированные образовательные маршруты. При этом ЭИОС и ЕЭБС обеспечивают обработку информации, применение информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, а также передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [103, 151]. Такая образовательная деятельность, организованная с применением ЕЭБС позволяет обеспечить индивидуальный подход в обучении, вариативность процесса, персонификацию взаимодействий педагог-студент, повысить эффективность изучаемого материала, адаптировать участников к условиям прохождения обязательного стандарта [47].

В ЕЭБС АГГПУ им. В.М. Шукшина в представлен доступ к следующим информационным ресурсам:

1. Электронно-библиотечная система «IPRbooks», которая является лидером на рынке отечественных электронно-образовательных ресурсов и обладает большим опытом работы в сфере интеллектуальной собственности (более 10 лет). ЭБС IPR BOOKS следит за развитием IT-технологий и своевременно реализует новые возможности как для обучаемых, так и для педагогов. Это ведущий поставщик цифрового контента для образовательных учреждений и публичных библиотек, который активно используется в образовательных, научных и просветительских целях. При создании индивидуальных персонифицированных образовательных маршрутов (ИПОМ) из системы включаются учебники и учебные пособия, монографии, производственно-практические, справочные издания, а также деловая литература практикующих специалистов. При этом очень важно, что студент получает свежие издания за последние 5 лет

по гуманитарным, социальным, экономическим, техническим, информационным и другим наукам. Подключившись к электронно-библиотечной системе университет обеспечивает обучающихся удаленным доступом к огромному количеству литературы, рекомендуемой в образовательных целях.

2. Межвузовская электронная библиотека (МЭБ), которая обеспечивает обучающихся вузов-участников проекта доступом к полным текстам профильных научных и образовательных ресурсов, изданных преподавателями этих вузов. Возможен для обучаемых подбор адаптивных и персонифицированных курсов и программ, в том числе онлайн-курсов вузов-участников проекта. Такой набор дополнительных информационных образовательных ресурсов помогает в формировании индивидуальных маршрутов и индивидуальных траекторий обучения.

3. Фонд электронных ресурсов университета (ФЭРУ) предназначен для аккумулирования и систематизации информации о разработанных электронных ресурсах научного, технического, организационного и образовательного назначений, пропаганды и внедрения передового опыта в области новых информационных образовательных технологий в АГГПУ им. В.М. Шукшина. Основными задачами создания и ведения ФЭРУ являются:

- аккумулирование и систематизация информации о разработанных электронных ресурсах научного, технического, организационного и образовательного назначений;
- обеспечение преподавателей и обучаемых полной, достоверной и своевременной информацией об электронных ресурсах, разработанных в университете;
- пропаганда и внедрение передового опыта в области новых информационных технологий обучения, информатизации научного, технического, управленческого и образовательного процессов;
- экспертиза качества разработанных ресурсов;
- обеспечение доступа пользователей к ФЭРУ;
- размещение ресурсов в сети Интернет;

- нормативное обеспечение вовлечения в гражданский оборот объектов интеллектуальной собственности и защита авторского права и интеллектуальной собственности на электронные ресурсы. Этот компонент ЕЭБС также способствует привлечению информации при формировании индивидуальных персонифицированных образовательных маршрутов для обучаемых.

4. Электронные периодические издания eLibrary – это крупнейшая в России электронная библиотека научных публикаций, обладающая богатыми возможностями поиска и анализа научной информации. Библиотека интегрирована с Российским индексом научного цитирования (РИНЦ), созданным по заказу Министерства образования и науки РФ бесплатным общедоступным инструментом измерения публикационной активности ученых и организаций. В 2015 году Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU заключила договор с компанией Thomson Reuters (Сейчас Clarivate Analytics) о размещении 1000 лучших российских научных журналов из РИНЦ на платформе Web of Science в виде отдельной базы данных Russian Science Citation Index. Этот проект позволил значительно улучшить видимость и цитируемость российских журналов в международном информационном пространстве, что способствует повышению их качества за счет приведения их к международным стандартам. Журналы, отобранные в базу данных в результате тщательной экспертизы, составили также основу для выделения в РИНЦ ядра лучших публикаций российских ученых. Благодаря всем этим шагами, а также включению научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU в структуру ЕЭБС АГГПУ им. В.М. Шукшина обучаемые, педагоги и ученые университета могут без ограничений использовать этот мощный аналитический инструмент.

Кроме того, ЕЭБС взаимодействует и взаимосвязана с таким мощными информационными системами, как:

- интеллектуальные роботы такие, как: «Модульная информационная система ШАХТЫ» и Личные кабинеты ППС и обучаемых;
- административный, образовательный и информационный контент СДО MOODLe;

• полнотекстовый доступ к 18 наименованиям журналов за разные годы издания;

• электронная библиотека собственной генерации, которая состоит из электронных изданий преподавателей АГГПУ им. В.М. Шукшина и некоторого количества скан-копий печатных книг, которых нет в достаточном количестве в фонде библиотеки.

Индивидуальные персонифицированные образовательные маршруты для обучения студентов, которые созданы с применением ЕЭБС, позволяют повысить гибкость, динамичность и вариативность образовательного процесса. При этом студент получает возможность увидеть весомость обучения в контексте своей будущей профессиональной деятельности, а само представление о будущем выступает в качестве фактора, управляющего процессом обучения студента. В ходе такого образовательного процесса складывается индивидуальный, персонифицированный процесс обучения студента для обеспечения последующей социально-профессиональной адаптации [47, 111].

Дальнейшее развитие ЕЭБС, на наш взгляд, должно быть направлено на то, чтобы внедрить индивидуальное планирование образовательной деятельности каждым студентом и обеспечение возможности самостоятельного формирования индивидуальных образовательных маршрутов на семестр, учебный год и даже на весь период обучения.

Ранее мы уже представили теоретические основы разработки структурно-функциональной модели индивидуального образовательного маршрута, основанной на структуре педагогической деятельности, позволяющей обеспечить персонифицированный подход в обучении и вариативность образовательного процесса. В данном разделе мы считаем необходимым представить практику реализации модели индивидуального образовательного маршрута в условиях АГГПУ им. В.М. Шукшина. Только применение ЕЭБС позволяет повысить эффективность изучаемого материала, адаптировать участников к условиям прохождения индивидуального персонифицированного образовательного маршрута в полном объеме и в установленные сроки.

Временная структура индивидуального персонифицированного образовательного маршрута:

1. Указывается отрезок времени, покрываемый индивидуальным обучением. Он должен, как правило, состоять из целых периодов обучения (семестр, год).

2. Фиксируется общий срок выполнения. Он может совпадать с выбранным отрезком обучения, но может и отличаться от него при ускоренном или замедленном темпе развития студента.

3.Составляется временной график выполнения учебных модулей по неделям с указанием контрольных точек – сроков предоставления заданий, контрольных срезов, зачетов и т.д.

Имеющаяся в АГГПУ им. В.М. Шукшина ЕЭБС позволяет составлять индивидуальные персонифицированные образовательные маршруты с электронным исполнением следующих функций:

1. Нормативной функции, фиксирующей нагрузку обучаемого, закрепляющей порядок выполнения учебного плана, в том числе и индивидуального, а также обеспечивающей корректировку образовательного маршрута в случае необходимости.

2. Информационной функции, которая направлена на информирование как обучающегося, так и педагога о совокупности образовательной деятельности за намеченный период, об отставаниях или опережениях временного графика исполнения образовательного маршрута.

3. Мотивационная функция, определяющая цели, ценности и результаты образовательной деятельности, способствующая подбору наиболее интересных образовательных материалов под потребности обучаемого.

4. Организационная функция, определяющая виды, формы, методы и средства взаимодействия педагог – обучаемый, наиболее эффективные формы и виды диагностики, структуру образовательного контента и др.

5. Функция самоопределения, которая позволяет реализовать потребность обучаемого в самоопределении на основе реализации образовательного выбора.

Фактически для обучаемого в ходе реализации индивидуальных персонифицированных образовательных маршрутов проходят этапы традиционного образовательного процесса, которые персонифицированы и адаптированы под потребности обучаемого и возможности образовательной среды. Традиционные этапы индивидуальных персонифицированных образовательных маршрутов обучающихся, реализуемые с помощью ЕЭБС, нам видятся так:

- диагностика (входной контроль) – «что я должен знать и уметь, какой опыт приобрести»;
- проектирование (создание индивидуального персонифицированного образовательного маршрута) – «что я хочу знать, уметь, чем владеть, что приобрести»;
- осмысление (наполнение маршрута конкретным содержанием, формами, методами, средствами) – «что я могу, как могу и с помощью чего могу»;
- реализация (поэтапное исполнение индивидуального персонифицированного образовательного маршрута) – «как я буду идти к поставленной цели»;
- оценка и коррекция (проверка точности исполнения, поэтапная диагностика, корректировка в случае необходимости) – «чему я должен научиться, что я должен достичь, что мне нужно доработать».

На основе систематической диагностики параметров состояния участников и непрерывной корректировки предметных траекторий из промежуточного состояния студенты приближаются к планируемым результатам образования.

Реализация индивидуальных персонифицированных образовательных маршрутов в конкретном учебном процессе АГГПУ им. В.М. Шукшина наиболее востребована студентами старших курсов при изучении профильных дисциплин. Участники образовательной деятельности при реализации индивидуальных персонифицированных образовательных маршрутов переходят в промежуточное состояние, характеризующееся множеством параметров уровней усвоения компетенций, которые позволяют корректировать содержание модулей маршрута. В этом аспекте участники маршрутов жестко не закреплены, возможна их рекомбинация. Накопленный опыт позволяет сделать вывод, что

обучение студентов по индивидуальным персонифицированным образовательным маршрутам повышает гибкость, динамичность и вариативность образовательного процесса, а применение возможностей ЕЭБС делает обучение информационно насыщенным, обеспечивает индивидуальный и персонифицированный подбор образовательного контента и расширяет возможности самообразовательной деятельности в рамках образовательного маршрута.

Электронное портфолио как средство оценивания студенческих проектов

Современная интерпретация метода портфолио подразумевает не только реализацию функции оценивания образовательных результатов со стороны педагога, но и ее интеграцию с самооценкой студента, а также с функцией мониторинга образовательного процесса в целом. Такой подход в настоящее время наиболее соответствует пониманию роли портфолио в развивающем обучении на всех ступенях образования. Так, по версии Northwest Evaluation Association, ставшей практически общепринятой, используется следующее определение: «Портфолио – это целенаправленная коллекция работ студента, которая подразумевает участие студента в его конструировании и рефлексию студента над его содержанием» [241].

Для достижения эффективности применения метода на начальных этапах должны быть одновременно заявлены цель и ясные критерии качества образовательного результата, средства и способы оценивания и осуществления самооценки. Выделяются следующие ведущие задачи современного образовательного портфолио: аутентичное оценивание – использование оценочных заданий, походящих на реальную работу, выполнение и рассмотрение собственной работы, размышление над собственным обучением; согласование учебных целей, результатов обучения и оценки, слияние процессов обучения и оценивания [50].

В процессе сложившейся практики портфолио в образовании определяют несколько их типов. Портфолио достижений или показательный портфолио более всего соответствует начальной идее профессиональных портфолио –

представить лучшие результаты и успехи обучаемых для личных рекомендаций, при отборе работ, проведении конкурсов. Портфолио оценивания, в отличие от портфолио достижений, непосредственно применяют в учебном процессе для оценивания по дисциплине, модулю, курсу. Портфолио проекта как результата проектной работы можно отнести именно к данному типу. Портфолио оценивания разделяет как достоинства, так и недостатки методов итогового оценивания. Наконец, учебный (или рабочий портфолио, портфолио процесса) используется для слияния развивающих задач обучения и оценивания и соответствует современному подходу и актуальным задачам адаптивного оценивания. Именно учебный портфолио по сути является также и методом обучения, он может наполняться и «расти» вместе со обучаемым при интерактивной поддержке преподавателя [213].

Состав и критерии учебного портфолио существенно зависят от педагогической цели. Например, для использования учебного портфолио при решении проблемных задач и проблемном обучении темами рефлексии могут быть критическое мышление, креативность, применение знаний на практике, гибкость мышления, данными – журнал решения проблемных задач, лабораторные отчеты, компьютерные программы, анализ табличных данных. Для целей проведения экспериментов подойдут темы применения знаний, тренировки навыков, адаптируемости, а к данным можно отнести журналы наблюдений и регистрации, отчеты, видео, фотографии, аналитические оценки руководителя проекта, грантовые предложения, публикации [218].

Одна из основных проблем реализации работы с учебным портфолио связана с тем, что анализировать его составляющие и впоследствии использовать для формальной оценки достаточно сложно. Более того, учебное портфолио и портфолио оценивания имеют принципиально разное методическое назначение [50]. Однако в настоящее время появился способ сочетания двух типов портфолио, полезных как для обучаемых, так и для образовательного учреждения – электронное портфолио. Электронное (цифровое) портфолио предоставляет удобную форму для внесения изменений в

учебное портфолио и, при необходимости, копирование электронных документов в портфолио оценивания или портфолио достижений. Информационные системы поддержки электронных портфолио на уровне образовательной организации также должны предоставлять возможность дистанционной коммуникации, хранения версий и преобразования материалов учебного портфолио (электронных писем, блогов, форумов и др.) в сводные таблицы оценивания для поддержки процедур официальной аттестации. Однако, если электронное портфолио используется как метод учебного портфолио в отдельных курсах, то применение информационных систем становится необязательным, достаточно и тех средств информационно-коммуникационных технологий, традиционно используемых в образовательном процессе [51].

К примеру, при проведении курса «Основы искусственного интеллекта» для группы будущих учителей математики и информатики в АГГПУ им. В.М. Шукшина совместно со студентами были определены состав и критерии оценивания электронного учебного портфолио курса. Студенты на сетевом диске создали папки, содержащие отчеты по выполненным практическим и лабораторным работам, «рефлексивные журналы» всех работ с самооценкой в электронном виде и итоговые эссе с рефлексивным анализом опыта использования учебного портфолио. Рефлексивные журналы студентов содержали темы и типы занятий, краткое описание их наполнения (в случае отсутствия – краткий отчет по изученному материалу), а также самооценку степени понимания материала, заполняемые непосредственно после каждого занятия или вида работ. В итоговых эссе все без исключения студенты отметили полезность применения учебного портфолио для планирования деятельности в рамках курса и вовлеченности в образовательный процесс, собственного понимания степени освоения учебного материала, согласия с оценкой, выставленной преподавателем. Они также указали на относительную трудоемкость метода учебного портфолио, потребность в дополнительном времени для ведения рефлексивного журнала и необходимость опыта самоанализа и самооценки. Цифровая форма портфолио позволила существенно сгладить трудности по его наполнению и

нагляднее представить результаты работы, но не повлияла на рефлексивные умения и навыки. Студентам оказалось легче объединиться в малые группы (по парам) и помогать друг другу выполнять оценивание, то есть, фактически применялись элементы процедур взаимооценивания.

Действительно, применение учебного портфолио требует готовности и студентов, и педагога. К некоторым рекомендациям [50, 89, 103, 151, 221] при работе с учебным портфолио относят следующие направления:

• Составление портфолио начинается с начала курса, перед составлением должны быть определены цели и состав портфолио.

• До составления портфолио определены все критерии оценивания и их весовые значения (рубрики, градации).

• Для рефлексивной оценки обучаемым предложен примерный список вопросов, а итоговая рефлексия всегда проводится или обсуждается с преподавателем.

• Для консультаций и анализа работы над портфолио привлекаются другие обучаемые.

• Оценивание портфолио должно быть включено в итоговую оценку аттестации курса.

Эффективность метода учебного портфолио существенно зависит от педагогических условий его осуществления. Но метод учебного портфолио с цифровыми технологиями его реализации способны обогатить педагогическую теорию и практику. В частности, с помощью систематичного наполнения и мониторинга электронного портфолио становится возможным отследить ход выполнения командных студенческих проектов и определить аутентичную индивидуальную оценку каждого участника команды [50, 51].

В методе проектов традиционно выделяют несколько этапов, таких как: выбор проектной тематики, постановка проблемы; информационно-поисковая работа и планирование; построение эскиза, модели, прототипа; промежуточная защита; конструирование проектного продукта; презентация и защита проектов; контрольно-рефлексивная и постпроектная деятельность. Как и в

большинстве других методов, итоговое оценивание результатов обучения происходит в конце заданного периода, а при групповой защите проектов данная процедура принимает еще более нормативный характер с преимущественной оценкой проектного продукта [221].

К типичным проблемам, возникающим на контрольно-рефлексивных этапах проектов, можно отнести следующие: невозможность формального улучшения оценки после защиты проекта и осознания студентом способов решения проблем; несогласованность внутреннего и внешнего оценивания; запоздавшая и зачастую формальная рефлексия; недостаточность оперативного мониторинга и обратной связи со стороны преподавателя, тьютора, куратора; нестабильное сотрудничество обучающихся в проектировании в командных проектах; эмпиричность оценивания индивидуального участия в командных проектах; плохая передаваемость результатов; снижение качества проектного продукта из-за нечеткого разграничения собственности [89].

Как и во многих других вузах, в АГГПУ им. В.М. Шукшина метод проектов используется достаточно активно как для индивидуальной, так и для командной работы студентов. Но метод учебного портфолио и его использование для осуществления метода проектов является новой педагогической тенденцией, находящейся в настоящее время на стадии исследования. Для учебного портфолио проекта, как и для любого учебного портфолио, требуется определить критерии оценивания проектной деятельности. К критериям оценивания командной работы над проектом (но не к критериям самого проектного продукта) можно отнести на индивидуальном и групповом уровне постановку целей, уровень продвижения, интеллектуальный вклад, степень участия и командную работу [50]. Для своевременного оценивания процесса выполнения командных проектов обучаемых в учебное портфолио проекта, по нашему мнению, можно включить таблицы индивидуального и группового планирования (график работ) этапов проекта с отметками о выполнении, журнал индивидуально предложенных и согласованных группой решений, журнал работы над проектом (что именно добавлено в проект и кем, разделение

обязанностей), дневник коммуникаций команды и координатора проекта. Цифровое учебное портфолио проектов позволяет частично автоматизировать мониторинг проектной деятельности (отслеживание критериев оценивания командной работы над проектом) и осуществлять своевременную обратную связь со стороны преподавателя или координатора проекта [213].

К условиям эффективного применения электронного портфолио в проектах обучающихся, на наш взгляд, можно отнести следующие положения.

• Систематическое наполнение учебного электронного портфолио с листами планирования и выполнения, журналом принятия решений, рабочим журналом проекта, дневником коммуникаций, все документы заполняются с самого начала проекта.

• Распространение рефлексии студентов на все этапы метода проектов, мониторинг (возможно, частично автоматизированный) и оперативная обратная связь со стороны преподавателя.

• Осуществление итогового отбора в электронное портфолио оценивания, включая рефлексивный анализ, проведенный с преподавателем, и отзывы других обучающихся на этапе предзащиты, а также после защиты.

• Определение требований к проектному продукту и критериев к портфолио оценивания в начале проекта, на этапе выбора тематики.

• Включение оценки за ведение учебного портфолио и за защиту портфолио оценивания в итоговую оценку, одновременная защита проектного продукта и портфолио оценивания.

• Частичный перенос портфолио оценивания проекта в электронное портфолио достижений обучающихся, свободное предоставление доступа.

Таким образом, дополнение проектной деятельности обучаемых ведением электронного портфолио позволяет педагогу с большей эффективностью реализовывать командные учебные проекты и своевременно реагировать на проблемные ситуации, так и осуществлять аутентичное индивидуальное оценивание каждого участника проектной команды.

Имитационное моделирование с применением роботизированных веб-технологий для соединения традиционных и инновационных направлений образовательной деятельности

Начиная исследование по проблемам стратегии и тактики имитационного моделирования в педагогических системах инновационного обучения, мы должны определиться с терминологическим полем.

Имитационное педагогическое моделирование – это метод исследования и практика реализации, основанные на том, что изучаемая педагогическая система заменяется имитирующей. С имитирующей системой педагог проводит эксперименты (не прибегая к экспериментам на реальном объекте) и в результате получает информацию об изучаемой педагогической системе. Метод позволяет имитировать, например, работу моделей бизнес-процессов так, как эти процессы происходили бы в действительности, с учетом графиков рабочего времени, занятости временных ресурсов и наличия необходимого количества материальных ресурсов. В результате можно оценить реальное время выполнения как одного процесса, так и заданного их множества [145].

В работе со студентами АГГПУ им. В.М. Шукшина апробированы варианты имитационного моделирования с применением роботизированных веб-технологий для соединения традиционных и инновационных направлений образовательной деятельности, а также внедрения в образовательный процесс элементов кибернетической педагогики, о которой речь шла в первой главе. Процесс обучения с позиции кибернетической педагогики рассматривается как регулирование развития личности путем целенаправленного управления и (или) самоуправления их деятельностью и поведением. Эффективность процесса обучения, имеющего вероятностный характер протекания, обеспечивается циклическим управлением, предполагающим реализацию системы требований, предъявляемых кибернетикой:

- выделение объекта (процесса) управления; конструктивное указание цели управления;

- установление исходного состояния управляемого объекта; разработка программы воздействий с учетом основных переходных состояний управляемого объекта;
- систематическое получение информации о состоянии управляемого объекта, то есть обеспечение систематической обратной связи;
- переработка информации, полученной по каналу обратной связи;
- выработка на основе этой информации корректирующих (регулирующих) воздействий и их реализация.

Применение таких видов моделирования преимущественно используется в точных науках и в практике АГГПУ им. В.М. Шукшина при обучении студентов математике, физике, информатике, информационным технологиям. При этом студенты получают навыки переходить от аналитического моделирования к имитационному моделированию, используя подходы, представленные на рисунке 27.

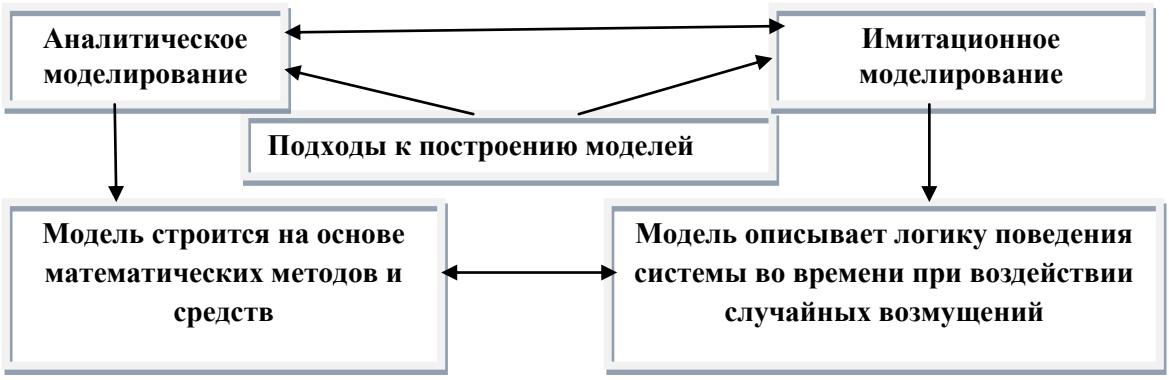


Рисунок 27. Структурно-логические связи при построении моделей

Наиболее востребованными студентами и успешно реализуемыми инновационными образовательными проектами, в которых используется имитационное моделирование, являются:

- образовательно-воспитательный проект «Студенческий мобильный медиацентр как основа учебно-воспитательной деятельности», который реализуется в учебной и внеучебной работе для развития деятельности учащихся АГГПУ им. В.М. Шукшина в сфере современных медиатехнологий и телекоммуника-

ций на основе использования имитационного моделирования. Проект направлен также на развитие творческих и креативных способностей студентов вуза.

- практико-ориентированный образовательный проект «Проектирование программных систем студенческими командами», который реализуется в рамках учебных практик студентов. Студенты в ходе практической деятельности используют опыт как аналитического, так и имитационного моделирования. Данный проект направлен на расширение знаний студентов в области программирования, привитие навыков работы в команде и реализацию проектной деятельности.

- образовательный проект «Элементы научной деятельности в учебных дисциплинах при использовании современных программных и аппаратных средств», который направлен на привлечение студентов к научно-исследовательским работам преподавателей кафедры математики, физики, информатики. Проект обеспечивает развитие навыков исследовательской деятельности обучающихся, познавательной активности, способности к проектной деятельности и возможности применения имитационных моделей в обучении.

- образовательный проект «Изучение простейших электрических цепей с использованием рабочей станции NI ELVIS II» и научно-образовательный проект «Моделирование физических и информационных процессов на GPU-ускорителях», которые позволяют на имитационных моделях изучать сложные физические процессы вызвал большой интерес к имитационному моделированию у учителей школ Алтайского края на 10 съезде учителей в 2018 году, а также на Дне науки и практики «ВУЗ - системе образования Алтайского края» в 2019 году, где он проведен уже как мастер-класс преподавателями и студентами для учителей школ и преподавателей колледжей.

Однако наш опыт показывает, что имитационное моделирование возможно не только в точных науках, но и во многих гуманитарных, экономических, социальных областях. Электронные системы, электронные средства обучения, цифровая образовательная среда являются важнейшим техническим средством при моделировании информационно-кибернетических систем. В основе такого

информационно-кибернетического моделирования лежит функциональный подход кибернетики к изучаемым ею процессам управления. Так как кибернетика интересуется не внутренним устройством систем управления, а законами их функционирования, то с помощью электронных и цифровых ресурсов можно создать модель информационно-кибернетической педагогической системы, подобную изучаемой в смысле подобия законов функционирования. Моделирование информационно-кибернетических систем в электронной цифровой среде позволяет определить все основные свойства и параметры системы до ее реального создания. Это существенно сокращает трудозатраты, позволяет выявить все возможные риски и опасности и оптимизировать процессы внедрения и реализации. Структура процесса имитационного моделирования, используемая в АГГПУ им. В.М. Шукшина, представлена на рисунке 28.



Рисунок 28. Структура имитационного моделирования, применяемая в АГГПУ им. В.М. Шукшина

Варианты изучения реальной системы и создания имитационных моделей новой системы путем воздействия на реальные структурные компоненты системы, как правило, используется в образовательной деятельности, если на выходе как результат должен реализоваться дорогостоящий социально-значимый объект. Тогда имитационное моделирование, позволяющее сохранять педагогические традиции и использовать внедрение инноваций, достаточно полно, на наш взгляд представлено в данной структурно-графической схеме.

Примером работы со структурой имитационного моделирования является инновационная деятельность в учебном процессе и воспитательной работе кафедры ИЗО и дизайна в дизайн-проектах формирования современной городской среды. Студенты и преподаватели через имитационное моделирование создали множество дизайн-проектов, которые размещены в наукограде Бийск. Наиболее известные дизайн проекты: Переходы Великих Побед; Герои нашего времени; Бульвар Петра I; Парк Победы; Бульвар 50 лет ВЛКСМ и др.

В каждом проекте реализовался в полном объеме весь цикл имитационного моделирования:

1. В основе всего процесса моделирования лежало то, что дизайн проекты создавались для наукограда города Бийска, имеющего исторические корни и 310 летнюю историю (город построен в 1709 году по указу Петра I). Поэтому реальная система моделирование объектов требовала тщательного изучения не только объекта моделирования (конкретного дизайн проекта), но и изучения системы ландшафта, градоустройства и других направлений.

2. Далее проводилось подробное и детальное описание структурно-логических компонентов и поведения как места реализации (реальная система города Бийска), так и дизайн проекта (основы имитационной модели). По своей педагогической направленности данный этап имитационного моделирования позволял построить педагогическую стратегию деятельности «студенты-преподаватель».

3. Следующим этапом имитационного моделирования является поиск тактических педагогических приемов, превращающих описательные элементы

реальной системы перестроить в моделирующий алгоритм, который описывает структуру и логику взаимодействия элементов в системе. При этом в образовательной деятельности моделирующий алгоритм должен быть однозначно понимаемым предписанием к выполнению строго последовательных операций с полученным материалом, что приводит к решению задач, направленных на выполнение дизайн проекта для конкретного района и четко обозначенного места размещения в городе Бийске.

4. На следующем этапе создается имитационная модель в виде некого эскизного проекта. Имитационная модель – это программная реализация моделирующего алгоритма. Она составляется с применением средств автоматизации моделирования. В образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина применяются специальные электронные цифровые программы дизайн моделирования, которые позволяют превратить моделирующий алгоритм в строгую математически рассчитанную систему, которая может быть в виде объемной имитационной модели встроена в реальную систему.

5. На этапе эксперимента проводится стратегическое и тактическое планирование имитационного эксперимента. Вычислительный эксперимент на имитационной модели обеспечивает возможности размещения конкретного дизайн проекта в реальную систему города Бийска.

6. В продолжение данного этапа идет направленное исследование реальной системы с применением имитационной модели конкретного дизайн проекта, а также проводятся сопутствующие экономические, социальные затраты, риски от реализации и др. В имитационном моделировании важным вопросом является не только проведение, но и планирование имитационного эксперимента в соответствии с поставленной целью исследования. Таким образом, перед исследователем, использующим методы имитационного моделирования, всегда встает проблема организации эксперимента, т.е. выбора метода сбора информации, который дает требуемый (для достижения поставленной цели исследования) ее объем при наименьших затратах (лишнее число прогонов – это лишние затраты машинного времени). Основная цель – это уменьшить временные за-

траты на эксплуатацию модели, сократить машинное время на имитацию, отражающее затраты ресурса времени на проведение большого количества имитационных прогонов.

7. Только после выполнения всех расчетов и нивелирования всех рисков возможно воздействие на реальную систему. В нашем случае сдача дизайн проекта заказчику и исполнение его на территории города Бийска.

Далее хотелось бы представить еще один вариант реализации имитационного моделирования, который применяется в образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина. Этапы имитационного моделирования для некоторых экономических и социально-образовательных проектов представлены на рисунке 29.



Рисунок 29. Этапы имитационного моделирования

Отличие применения этапов имитационного моделирования от ранее описанных при дизайн-проектировании в том, что здесь, как правило, нет готовых решений, но требуется: подбор математических методов и средств; создание моделирующего алгоритма; формирование стратегии и тактики образовательных действий; выбор цифровых электронных ресурсов; составление концептуальной и собственно имитационной модели; планирование и проведение направленного эксперимента с использованием имитационной модели [233].

Наиболее эффективно исполненными и реализуемыми в практике обучения в АГГПУ им. В.М. Шукшина являются образовательные проекты, подготовленные с применением методов имитационного моделирования:

1. Инновационный образовательный проект «Бизнес-проектирование в учебном процессе». Применение имитационного моделирования позволило создать универсальный алгоритм деятельности при создании различных учебных бизнес-проектов, которые получили награды на Пятнадцатом ежегодном Всероссийском конкурсе молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия»:

- проект: «Поддержка товаров отечественного производителя посредством открытия мобильной пекарни в сельской местности» в номинации «Мое село»;
- проект: «Развитие субъектов малого бизнеса как предпосылка создания дополнительных рабочих мест в городе» в номинации «Мой город».

2. Инновационный образовательно-воспитательный проект «Мастерская развивающей игрушки», получивший грант на Десятом Международном молодежном управленческом форуме «Алтай. Точки Роста» в номинациях:

- развивающая игрушка при работе с детьми с ОВЗ;
- тактильная книга в психологическом развитии детей с ОВЗ.

3. Образовательный проект «Проектирование учебного оборудования средств обучения народным ремеслам для организации работы школьных кружков технологического направления». В рамках национального проекта

«Образование» для усиления подготовки учителей направления «Технология» в образовательную деятельность включено имитационное моделирование по обучению народным ремеслам. Кроме того, обучающиеся постоянно занимаются организацией и проведением выставок декоративно-прикладного творчества.

Это далеко не полный перечень вариантов применения имитационного моделирования в образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина, который позволяет при инновационном изменении образовательной деятельности сохранить педагогические традиции как университета, так и принятые образовательным педагогическим сообществом.

Наш опыт применения имитационного моделирования позволяет сделать выводы о том, что задача оптимизации обучения с применением данного инновационного направления в образовательной деятельности, базирующегося на достижениях кибернетической педагогики складывается из: формирования четкой педагогической стратегии как системы способов оптимизации обучения; подбора этапов проектирования оптимального варианта обучения; имитационного моделирования педагогической деятельности с сохранением традиций и обеспечения их инновационного преобразования; обоснования и внедрения основных подходов к тактике оптимизации методов обучения; подбора основных форм, методик, проектирования и реализации оптимальных образовательных технологий; информационно-кибернетического подхода к управлению обучением и самообучением.

Завершая вторую главу и вторую часть монографии «Педагогика XXI века: смена парадигм» мы приглашаем академическое сообщество к обсуждению предложенных нами подходов. Мы понимаем, что рассматриваемая нами проблема требует дальнейшего исследования. Коллектив авторов собирается продолжать исследование в направлении рассмотрения особенностей педагогики профессионального образования XXI века, а также инновационных образовательных технологий профессионального образования в обучении и оценивании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вторая книга коллективной монографии «Педагогика XXI: смена парадигм» выполнена коллективом авторов научной педагогической школы АГГПУ им. В.М. Шукшина с привлечением коллег, занимающихся некоторыми значимыми для педагогического сообщества проблемами в педагогической науке XXI века.

Социальные изменения, проходящие в обществе в результате пандемии, поставили перед всем педагогическим сообществом новые, весьма сложные задачи. Мы невольно вспомнили высказывания некоторых известных людей, которые помогли нам осмыслить, понять и включиться в решение возникших задач. Так Карлос Кастенеда, американский писатель, доктор философии по антропологии, этнограф, мыслитель еще в прошлом столетии сказал: «Чтобы извлечь из жизни максимум, человек должен уметь изменяться. К сожалению, человек изменяется с большим трудом, и изменения эти происходят очень медленно. Самым трудным является по-настоящему захотеть изменяться». Польский философ, футуролог, писатель Станислав Лем не менее образно обобщил: «Мир нужно изменять, иначе он неконтролируемым образом начнет изменять нас самих». Не менее интересно высказывание Роберта Джордана, получившего широкую известность как автор цикла «Колесо Времени»: «Меняй то, что можно изменить, если это нужно, но научись жить с тем, что изменить не в силах».

Написание второго тома коллективной монографии было начато задолго до случившихся событий с пандемией, режимом самоизоляции и спешным переходом всех образовательных организаций на режим электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В связи с тем, что научная школа АГГПУ им. В.М. Шукшина уже достаточно давно занимается научными исследованиями в данной области, проблемы реагирования на изменившиеся условия образовательной деятельности не застали нас врасплох. Об этом свидетельствуют уже опубликованные в первом томе материалы, посвященные следующим темам: электронное обучение и дистанционные образовательные техноло-

гии; цифровизация образования: тенденции и перспективы; роботизированное обучение и Roweb-технологии; смешанное обучение как соединение традиций и инноваций. На наш взгляд, не менее интересным окажется для читателя второй том монографии, ответивший еще более полно на запросы сегодняшней социальной и образовательной ситуации. В этой части авторы предлагают весьма интересные подходы к решению многих социальных, образовательных и профессиональных проблем.

Данный том мы начали с подробного рассмотрения инновационных изменений дидактики в педагогике XXI века, так как это один из наиболее остро поставленных вопросов педагогики сегодняшнего дня. Педагогическое сообщество понимает, что инновационные изменения в образовательных технологиях и образовательной деятельности влекут за собой достаточно серьезные изменения в дидактике. Поэтому авторы монографии постарались рассмотреть эти инновационные изменения с точки зрения дидактических особенностей структуры и содержания образования в XXI веке. Не менее важными, с точки зрения авторов, становятся ответы на вечные вопросы «Как учить» и «Чему учить» в условиях смены парадигм. Авторы понимают, что любые изменения – это не только благо, но и неизменно возникающие проблемы. Поэтому исследование дидактических проблем инновационного обучения и поиска путей их преодоления также включено в текст монографии. Практика применения инновационных изменений дидактики в педагогике XXI века изложена как варианты дидактических методов активизации образовательной деятельности в АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Практическая реализация образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века представлена в самостоятельной главе коллективной монографии. Авторы предлагают авторские варианты инновационной образовательной деятельности, которые, на наш взгляд будут весьма полезны для изучения и применения. Так, например, современный подход к индивидуализации обучения студентов рассматривается через сетевое образование с учетом индивидуальных психолого-педагогических особенностей

студентов и практики учета этих особенностей с точки зрения педагогики XXI века. Несомненно, такой подход будет весьма востребованным в условиях полномасштабного применения дистанционных образовательных технологий.

Еще одна из проблем, которая исследуется в педагогике XXI века, – это проблема использования опыта и включения в плодотворную социальную деятельность пожилых людей предпенсионного и пенсионного возраста. Этим проблемам посвящен в коллективной монографии параграф, рассматривающий геронтологическое образование и эйджен-педагогику как практическую реализацию образовательной деятельности в новых социальных и педагогических условиях XXI века. Авторы в этом параграфе рассматривают, как решить проблемы людей серебряного возраста путем различных вариантов образовательной деятельности и включения образовательных организаций в данное взаимодействие. Эти проблемы особенно остро стали ощущаться в период самоизоляции для всех в возрасте 65+, даже если они были переведены на режим дистанционной работы или на социальный больничный.

Важной частью монографии является рассмотрение электронной информационной образовательной среды (ЭИОС) и образовательного контента. Авторы предлагают свой опыт формирования и реализации ЭИОС и образовательного контента в условиях АГГПУ им. В.М. Шукшина.

В завершающем параграфе коллективной монографии рассмотрены практические варианты соединения традиций и инноваций в следующих направлениях:

1. успешного реинжиниринга образовательной деятельности через систему академического администрирования образовательного процесса в АГГПУ им. В.М. Шукшина;
2. индивидуализации обучения с применением единой электронной библиотечной системы университета;
3. применения электронного портфолио студентов как средства оценивания практико-ориентированной деятельности в студенческих проектах;

4. соединения традиционных и инновационных направлений образовательной деятельности через имитационное моделирование с применением роботизированных веб-технологий.

Авторы понимают актуальность и сложность исследуемых проблем и уже наметили некоторые направления дальнейшего исследования. Считаем, что крайне необходимо изучение и представление имеющегося опыта в инновационных процессах XXI века, развитие которых значимо для успешности профессионального образования, таких как: педагогика профессионального образования при обучении и оценивании; университетское взаимодействие как эффективный механизм обеспечения качества подготовки специалистов различных профилей; персонифицированный подход в профессиональной подготовке; исследовательски-ориентированный и проектный подход в профессиональном обучении; применение концепции «треугольника знаний» как фактора повышения конкурентоспособности вуза и другие социально и профессионально значимые направления педагогики.

Авторы надеются, что данная работа не оставит читателя равнодушным, и призывают к широкому и конструктивному диалогу по обозначенным в коллективной монографии проблемам. Коллектив авторов благодарит всех коллег, которые непрерывно занимаются исследованием поставленных в монографии вопросов и своими публикациями оказали неоценимую помощь в более глубоком изучении исследуемой тематики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеев В.Н. Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование / В.Н. Агеев, Ю.Г. Древс. – М.: МГУП, 2003. – 234 с.

2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – К.: Port-Royal, 1997. – 76 с.

3. Алексеев А.Н. Инновационный менеджмент: учебный курс (учебно-методический комплекс) / А.Н. Алексеев. – М.: МИЭМП, 2010. – 112 с.

4. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 413 с.

5. Асмолов А.Г. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ – к реформации / А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева // Вестник РГГУ (Серия: Психология. Педагогика. Образование). – 2019. – №1. – С. 18-43.

6. Аткинсон М. Наука и Искусство коучинга: Внутренняя динамика коучинга. Компас для коучей / М. Аткинсон, Р.Т. Чойс. – М.: Международная Академия Трансформационного Коучинга и Лидерства, 2008. – 278 с.

7. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом / В.Г. Афанасьев. – М.: РАГС, 2014. – 408 с.

8. Балалаева Е.Ю. Дидактические риски использования электронных средств обучения / Е.Ю. Балалаева // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – Выпуск 4 (16). – URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3326 (дата обращения: 02.04.2020)

9. Балахонов Г.Г. Комплементарная модель формирования и управления индивидуальных образовательных маршрутов в технологии «Продуктивного обучения» / Г.Г. Балахонов, М.В. Довыдова // Материалы региональной научно-практической конференции (г. Нижний Новгород, 29-30 марта 2007 г.) – Нижний Новгород, 2007. – С. 34-38.

10. Барахович И.И. Проблемы инноваций в образовании / И.И. Барахович // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – №1. – С. 19-25.

11. Бахтызин А.М. Инновационные процессы в современном образовании: сущность, проблемы, перспективы / А.М. Бахтызин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 4. – С. 67-70.

12. Башмаков А.И. Систематизация информационных ресурсов для сферы образования: классификация и метаданные / А.И. Башмаков, В.А. Старых. – М.: Европ. центр по качеству, 2003. – 383 с.

13. Бедрина, С.Л. Реинжиниринг бизнес-процессов в условиях внедрения инновационных методов управления вузом: автореф. дис. … канд. экон. наук / С.Л. Бедрина. – Владивосток, 2009. – 22 с.

14. Бендлер Р. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии / Р. Бендлер, Дж. Гриндер. – М: АСТ, 2019. – 608 с.

15. Берулава Г.А. Методологические основы развития личности в системе высшего образования / Г.А. Берулава // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 4. – С. 27-33.

16. Берулава Г.А. Методология современной психологии: монография / Г.А. Берулава. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2009. – 214 с.

17. Берулава Г.А. Психологические основы развития личности / Г.А. Берулава. – Москва: Изд-во Ун-та Российской акад. образования, 2009. – 175 с.

18. Берулава М.Н. Гуманистическая педагогика: монография / М.Н. Берулава. – Сочи: Изд-во ЧГА, 2009. – 152 с.

19. Берулава М.Н. Нация в опасности / М.Н. Берулава // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 3-6.

20. Берулава М.Н. Проблемы и перспективы развития современной высшей школы / М.Н. Берулава // Гуманизация образования. – 2015. – №2. – С. 8-12.

21. Богданов И.В. Психология и педагогика: методические рекомендации по изучению курса / И.В. Богданов, С.В. Лазарев, С.С. Ануфриенко. – М.: Академия. 2002. – 435 с.

22. Болонский процесс: проблемы и перспективы / под ред. М.М. Лебедевой. – М.: «Оргсервис-2000», 2006. – 208 с.

23. Болотина Л.А. Психология и педагогика: конспект лекций / Л.А. Болотина, Е.А. Ильина. – М.: МИЭМП, 2005. – 68 с.

24. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования / В.А. Болотов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. – № 3. – С. 32-40.

25. Болотов В.А. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» / В.А. Болотов, В.В. Рубцов, И.Д. Фрумин, А.А. Марголис, А.Г. Каспржак, М.А. Сафронова, С.П. Калашников // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 13-28.

26. Болтенко В.В. Изменение личности у престарелых, проживающих в домах-интернатах: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.04 / В.В. Болтенко. – Москва, 1980. – 135 с.

27. Боровикова Я.В. Современное образование взрослых в контексте деятельности ЮНЕСКО как интеллектуального центра межправительственного сотрудничества по вопросам образования, науки и культуры // Актуальные проблемы гуманитарных наук (педагогика, психология, история, социология, политология): межвузовский сборник науч. работ. – М.: Изд-во РГСУ, 2010. – Вып. 8. – С. 86-90.

28. Ван Хойтен К. Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых / Х.К. Ван. – К.: Изд-во «НАИРИ», 2005. – 184 с.

29. Вербицкий А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход / А. Вербицкий // Новые знания. – 2001. – № 2. – С. 7-11.

30. В.В. Путин о молодежной политике // Центр молодежных и предпринимательских инициатив. Поколение 2025. – URL: https://pokolenie2025.com/v-v-putin-o-molodezhnoy-politike/ (дата обращения: 21.06.2019).

31. В Ростове заработал «Университет третьего возраста» // Новости региона. 2014. – 19 ноября 2014. URL: https://161.ru/text/gorod/867535.html (дата обращения: 19.04.2020)

32. Волкогонова О.Д. Методы преодоления сопротивления изменениям / О.Д. Волкогонова. – Элитариум: Центр дистанционного образования, 2008. – URL: http://www.elitarium.ru/izmenenija-soprotivlenie-metody-upravlenie-strategija-menedzhment-gruppa-podhody/ (дата обращения 19.04.2020)

33. Воробьева, С.В. Управление образовательными системами / С.В. Воробьева. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 491 с.

34. Воронина Т.П. Образование в эпоху новых информационных технологий / Т.П. Воронина, В.П. Кашицин, О.П. Молчанова. – М.: Информатика, 1995. – 220 с.

35. Гаврутенко Т.В. Технология управления проектной деятельностью учителей: методические рекомендации / Т.В. Гаврутенко, Л.А. Мокрецова; Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. – 90 с.

36. Глотов М.Б. Поколение как категория социологии / М.Б. Глотов // Социологические исследования. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/295/764/1231/005.GLOTOV.pdf (дата обращения: 14.06.2019).

37. Голубев В.В. Высшее образование и некоторые проблемы современной цивилизации / В.В. Голубев // Вестник евразийской науки. – 2011. – №2 (7). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-i-nekotorye-problemy-sovremennoy-tsivilizatsii (дата обращения: 05.04.2020).

38. Гребнев Л.С. Общество, учебные заведения, академические свободы (образование в России: грань тысячелетий) / Л.С. Гребнев // Мир России. – 2001. – №4. – С. 162-179.

39. Григорьев С.Г. Учебник – шаг на пути к системе обучения «Информатизации образования» / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун // Проблемы школьного учебника: сборник научных трудов. – М.: ИСМО РАО, 2005. – С. 219-222.

40. Грундтвиг (Grundtvig) – программа образования для взрослых // Сайт Пражский экспресс – еженедельная газета – 2013. URL: https://www.prague-express.cz/more-news/33104-grundtvig2013 (дата обращения: 25.01.2018)

41. Демографический прогноз до 2035 года // Сайт Федеральной службы государственной статистики. 2017. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 05.05.2019).

42. Диалог поколений: социальный проект // Портал Социальная сеть работников образования. URL: http://nsportal.ru/konkurs/ya-klassnyi-rukovoditel/2012/04/21/sotsialnyy-proekt-dialog-pokoleniy (дата обращения: 14.06.2019).

43. Динер А.А. Обзор зарубежного опыта в сфере дополнительного профессионального образования взрослых и пожилых людей / А.А. Динер, И.С. Стуров // Экономика. Профессия. Бизнес. – 2016. – №1. – С. 80-90.

44. Дистервег Ф.А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / Ф.А. Дистервег // Народное образование. – 1998. – №7-8. – С. 193-197.

45. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования // Тьюторство: идеология, проекты, образовательная практика. – М., 2004. – URL: www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii/159- tyutorstvo-v-aspekte-rezultativnosti-obrazovaniya.html (дата обращения: 02.04.2020)

46. Довыдова М.В. Моделирование индивидуально-образовательного маршрута как фактор повышения эффективности подготовки бакалавров / М.В. Довыдова, Е.П. Шабалина // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №1(44). – С. 87-89.

47. Довыдова М.В. Структурно-функциональная модель индивидуальных образовательных маршрутов в системе подготовки педагога профессионального обучения / М.В. Довыдова, Р.М. Кузнецов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №1(50). – С 82-85.

48. Дронов В.П. Информационно-образовательная среда XXI века / В.П. Дронов // Вестник образования. – 2009. – №15. – С. 44-52.

49. Дубов И.Г. Эффекты идивидуально-специфического влияния личности педагога на учащихся / И.Г. Дубов // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 56-65.

50. 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.

51. 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.

52. Европейская экономическая комиссия. Шестьдесят четвертая пленарная сессия. Доклады конференции европейских статистиков. Париж, 27–29 апреля 2016 года. – 33 с.

53. Егоров В.В. Педагогика высшей школы / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД, 2008. − 260 с.

54. Ермак Н.А. Педагогическая поддержка людей пожилого возраста в геронтообразовании / Н.А. Ермак. – Ростов-на-Дону, 2007. – 230 с.

55. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2007. – 192 с.

56. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников: на примере общетехнических дисциплин / Л.Х. Зайнутдинова. – Астрахань: ЦНТЭП, 1999. – 363 с.

57. Зарубежная психология: классические труды / А. Адлер, А. Анастази, А. Бандура, Д.С. Брунер, А. Валлон, М. Вертгеймер, Р.Б. Вудвортс, Д.Д. Гибсон, Э. Дарвин, К.Э. Изард и др. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2009. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01004392285 (дата обращения: 02.04.2020)

58. Зимовина О.А. Индивидуализация обучения в информационно-образовательном пространстве вуза в условиях компетентностного подхода / О.А. Зимовина // Гуманизация образования. – 2015. – №4. – С. 58-62.

59. Зимовина О.А. Индивидуализация обучения в информационно-образовательном пространстве вуза / О.А. Зимовина, А. Эллис // Гуманизация образования. – 2016. – № 4. – С. 47-54.

60. Зимовина О.А. Педагогические инновационные технологии индивидуализации обучения в информационно-образовательном пространстве вуза / О.А. Зимовина // Теория целостного и педагогического процесса - основа профессиональной подготовки будущего учителя: материалы Международной научно-практической конференции (г. Алматы, 28-29 марта 2014 г.). – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2014. – С. 428-431.

61. Зимовина О.А. Поведенческие стереотипы студентов в межнациональной сфере / О.А. Зимовина, А.В. Казарян // Гуманизация образования. – 2015. – №5. – С. 26-30.

62. Змеев С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / С.И. Змеев. – Москва: Моск. гос. лингвистический ун-т, 2000. – 44 с.

63. Зуб А.Т. Стратегический менеджмент. Теория и практика / А.Т. Зуб. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 415 с.

64. Иванченко Д. Информатизация высшей школы. Современные подходы и инструменты реализации: монография / Д. Иванченко. – М: Издательство: «Октопус», 2014. –192 с.

65. Истрофилова О.И. Инновационные процессы в образовании: Учебно-методическое пособие / О.И. Истрофилова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 133 с.

66. Используй время с пользой // Интерактивный Российский онлайн-сервис актуальной информации по услугам для лиц пожилого возраста. URL: http://baba-deda.ru (дата обращения 13.04.2020)

67. Каплан С.Л. Становление и развитие инновационных процессов в российском образовании: дис. ... д-ра пед. наук / С.Л. Каплан. – М., 2004. – 347 с.

68. Карпенко М.П. 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.

69. Карпов Е.Б. Реинжиниринг образовательных процессов / Е.Б. Карпов, А.Я. Фридланд // Экономика, Статистика и Информатика. – 2005. – №1. – С. 11-14.

70. Келли Дж. Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели / Дж. Келли // Техники консультирования и психотерапии / Сост.: У.С. Сахакиан. – М.: «Апрель-пресс»; «Эксмо-пресс», 2000. – 617 с.

71. Кларин М.В. Дидактика XXI века и вызовы современного образования: обращаясь к наследию общедидактической теории содержания общего среднего образования и процесса обучения / М.В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – №5(26). – С. 97-108.

72. Кларин М.В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик / М.В. Кларин // Образовательные технологии. – 2014. – №1. – С. 19-29.

73. Кларин М.В. Новая развивающая практика – коучинг. Новая профессия – коуч / М.В. Кларин // Образовательные технологии. – 2014. – №1. – С. 71-80.

74. Ключарев Г.А. Непрерывное образование в политическом и экономическом аспекте/ Г.А. Ключарев. – Москва, 2018. – 400 с.

75. Колесникова И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – 1. URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=1941 (дата обращения 30.09.2016).

76. Комаровская Е.П. Геронтологическое образование в Российской Федерации в системе непрерывного образования / Е.П. Комаровская, Я.В. Боровикова, Г.П. Жиркова // Вестник ВГПУ. – 2018. – 10 (133). – С. 10-15.

77. Комаровская Е.П. Третий возраст в системе отечественной образовательной стратегии / Е.П. Комаровская, Я.В. Боровикова // Перспективы науки и образования: международный электронный журнал. – 2018. – № 4(34). – URL: https://pnojoumal.files.wordpress.com/2018/08/pdf_180445.pdf (дата обращения: 10.09.2018).

78. Компетентностная модель современного педагога // О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. –158 с.

79. Кон И.С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология / И.С. Кон. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 608 с.

80. Коновалова В. Преодолевая сопротивление персонала / В. Коновалова // Кадровый менеджмент. – 2009. – №3. – С. 27-37.

81. Кононыгина Т.М. Концепция геронтообразования в Российской Федерации / Т.М. Кононыгина // Психология зрелости и старения. – 2009. – №1. – С. 64-81.

82. 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.

83. Костяева Н.А. Коучинг как инновационная технология повышения профессионального мастерства педагогов / Н.А. Костяева, Е.В. Кузнецова// Педагогическая мастерская. – 2015. – №9 (45). – С. 19-22.

84. Краснова О.В. Порождение заблуждений: пожилые люди и старость / О.В. Краснова // Отечественные записки. Журнал для медленного чтения. – 2005. – № 3. – URL: http://www.strana-oz.rU/2005/3/porozhdenie-zabluzhdeniy-pozhilye-lyudi-i-starost (дата обращения: 14.08.2019).

85. Кочерова В.В. Обзор способов классификации рисков инновационных проектов / В.В. Кочерова // Проблемы и перспективы экономики и управления: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 119-123.

86. Краснова О.В. Социальная психология старения / О.В. Краснова, А.Г. Лидере. – М: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.

87. Креативность и пожилые: возможности образования // Расширение возможностей участия пожилых людей в социальных и политических процессах демократического развития России: материалы регионального проекта (г. Челябинск, 19-23 ноября 2001 г.) / [Сост. Н. Седачева]. – Челябинск: Лурье, 2001. – 67 с.

88. Кудрявцев Д.И. Ресурсы преодоления сопротивления управленческим инновациям в вузовской организации / Д.И. Кудрявцев // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 1. – С. 12-15.

89. 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.

90. Кузьмина Н.В. Специалисты – субъекты изучения продуктивности своей деятельности (в свете акмеологической теории фундаментального образования) // Акмеология-2005. Методологические и методические проблемы. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2005. – С. 9-12.

91. Кукуев А.И. Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модели // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона. № 3-4. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – С. 29-34.

92. Левин В.Г. Творческий потенциал современной школы: философско-педагогические очерки. / В.Г. Левин. – М.: Эдитус, 2017. – 298 с.

93. Левинтов А.Е. Серебряный университет. Исследование SEDeC // Серия авторских концепций. М. – 2015. URL: http://www.studfiles.ru/preview/5920298/page:71/ (дата обращения: 12.06.2019).

94. Леднев В.С. Содержание образования / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 359 с.

95. Майерс Д. Дж. Социальная психология / Д. Дж. Майерс / пер. З. Замчук. – СПб.: Питер, 2013. – 800 с.

96. Манузина Е.Б Психолого-педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики / Е.Б. Манузина // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования: материалы VII Международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 8-9 ноября 2018 г. / под ред. О.Г. Холодковой, О.В. Обласовой, Л.И. Сигитовой. – Барнаул, 2019. – С. 66-68.

97. Манузина Е.Б. Содержание деятельностного подхода в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов / Е.Б. Манузина // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 18 мая 2018 г.) / Отв. ред. Л.А. Мокрецова. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2018. – 283 с. – С.113-118.

98. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 2009. – 308 с.

99. Марфенин Н.Н. О научных основах образования для устойчивого развития / Н.Н. Марфенин // О необходимых чертах цивилизации будущего; под ред. А.Т. Никитина, С.А. Степанова. – М.: МНЭПУ, 2008. – С. 289-299.

100. Маслоу А.Х. Экзистенциальная психология / А.Х. Маслоу, Р.Р. Мэй, Г.В. Оллпорт, К.Р. Роджерс. – М.: Инициатива. 2005. – 287 с.

101. Межрегиональный ресурсный центр «Серебряный возраст» // Сайт Автономной некоммерческой организации социальной адаптации пожилых (АНО САП) – 2017. URL: http://silveryears.ru/ (дата обращения: 28.04.2019).

102. Митина А.М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике / А.М. Митина // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 100-106.

103. 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.

104. Мокрецова Л.А. Международные телекоммуникационные проекты: влияние технологии управления на самоорганизационные умения студентов /

Л.А. Мокрецова, Н.А. Швец // Модернизация психолого-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы международной научно-практической конференции (г. Барнаул, 13-15 октября 2014 г.) / под ред. М.П. Тыриной. – Барнаул: АлтГПА, 2014. – 399 с. – С. 15-18.

105. Мокрецова Л.А. Подготовка к инновационному предпринимательству в гуманитарном вузе в региональных социально-экономических условиях / Л.А. Мокрецова, Е.В. Дудышева, Е.Б. Манузина и др. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014. – 160 с.

106. 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.

107. 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.

108. 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.

109. Мокрецова Л.А. Управление разработкой и реализацией студенческих международных телекоммуникационных проектов: теория и практика: монография / Л.А. Мокрецова, Н.А. Швец. – М.: Издательство «Спутник+», 2011. – 193 с.

110. 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.

111. Мокрецова Л.А. Blended Learning как технология XXI века / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы XI международной научно-практической конференции (г. Пенза, 20 апреля 2019 г.) – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 163-169.

112. Мотышина М.С. Особенности рисков инновационной деятельности вузов / М.С. Мотышина, О.Г. Шарипа // Образование и наука. – 2014. – № 1(4). – С. 31-43.

113. Нагорнова Н.А. Образование пожилых людей как педагогическая система / Н.А. Нагорнова // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 3 (98). – С. 118-123.

114. Найт Ф.Х. Понятие риска и неопределенности / Ф.Х. Найт; пер. с англ. С.А. Афонцева // THESIS. – 1994. – №5. – С. 12-29.

115. Народное образование. Сайт Народное образование. URL: https://narodirossii.ru/?p=16400 (дата обращения: 14.06.2019).

116. Нестеров А.К. Управление вузом / А.К. Нестеров // Энциклопедия Нестеровых. URL: http://odiplom.ru/lab/upravlenie-vuzom.html (дата обращения: 19.02.2020)

117. Никитина И.В. Информационно ли информационное общество, или современность как точка бифуркации общественного сознания в джунглях интернета / И.В. Никитина // Глобальные проблемы и развитие современного общества: материалы Международной научно-практической конференции, состоявшейся (г. Бийск, 1-4 июля 2016 г.) / под ред. Е.А. Дегальцевой; Алт. гос. техн. ун-т, БТИ. – Бийск: Изд-во Алт. гос. техн. ун-та, 2016. – 310 с.

118. Ним Т.В. Проблемы инновационной деятельности в сфере образования / Т.В. Ним, К.Е. Пешкова, С.А. Ромель // Экономика и социум. – 2016. – №12(31). – URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjWqeDdtcvoAhVB

1qYKHc3pBUoQFjAAegQIBhAB&url=http%3A%2F%2Fiupr.ru%2Fdomains_data%2Ffiles%2Fzurnal_31%2FNim%2520T.V.%2520(Sovremennye%2520nauki%2520i%2520obrazovanie).pdf&usg=AOvVaw1pi6dl-Sfru0P8lljlMB6o (дата обращения: 02.04.2020)

119. Ниматулаев М.М. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе дидактических возможностей web-технологий / М.М. Ниматулаев. – М.: Финансовый университет, 2017. – 107 с.

120. Ницше Ф. Сочинения / Ф. Ницше. – В 2-х тт. Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – 830 с.

121. Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.

122. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. – М.: Издательский отдел НМС СПО, 1998. – 248 с.

123. Образовательное пространство «третьего возраста»: Зачем и как учить пожилых? Методическое пособие для специалистов по образовательной работе с пожилыми людьми. – Новосибирск: ООО «Знание». 2014. – 60 с.

124. Овчинников Г.А. Влияние образования и просветительской работы на формирование ориентации пожилых людей в современном обществе –2013 / Г.А. Овчинников. URL: http://skachate.ru/ekonomika/85613/index.html (дата обращения: 19.04.2019).

125. Осмоловская И.М. Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования / И.М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №5 (8). – С. 25-37.

126. Основы деятельности тьютора: учебно-методическое пособие / под науч. ред. С.А. Щенникова, А.Г. Теслинова, А.Г. Чернявской. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002. – 104 с.

127. Остапенко А.А. Моделируем систему школьной оценки / А.А. Остапенко // Школьные технологии. – 2004. – №1. – С. 39-45.

128. Отечественная психология: классические труды / Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.И. Жинкин и др. – Москва: Директмедиа Паблишинг, 2009. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01004392290 (дата обращения: 02.04.2020)

129. Отчет о научно-исследовательской работе по теме «Разработка механизмов вовлечения студентов и школьников в реализацию образовательных программ для лиц пожилого возраста». – М.: МГПУ, 2017. – 154 с.

130. Отчет о научно-исследовательской работе по теме «Разработка и внедрение модели вовлечения студентов в просветительскую работу с лицами пожилого возраста «Серебряный университет». – М.: МГПУ, 2018. – 237 с.

131. Официальный сайт Тюменского индустриального университета URL: https://www.tyuiu.ru (дата обращения: 25.04.2020)

132. Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рей. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.

133. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.

134. Переверзев В.Ю. Оценка ключевых компетенций учащихся / В.Ю. Переверзев, Г.В. Ярочкина // Профессиональное образование. – 2012. – №3. – С. 26-27.

135. Перминова Л.М. Дидактика на рубеже эпох (XX-XXI вв.): курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования / Л.М. Перминова, Е.Н. Селиверстова. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 428 с.

136. Поздняков С. Продуктивное обучение и информационные технологии. / С. Поздняков // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 119-127.

137. Полторацкая Т.Б. Развитие теоретических представлений о риске в экономической науке / Т.Б. Полторацкая // Развитие экономики и менеджмента в современном мире: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (8 декабря 2014 года, г. Воронеж). – Воронеж, 2014. – С. 15-20.

138. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С.Д. Поляков. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – С. 20-22.

139. Поносов И. На нижегородском IT-форуме прошли уроки «Бабушка и дедушка онлайн» / И. Поносов // Российская газета. – 2013. – 18 апреля.

140. Послание по случаю Международного дня пожилых людей // Сайт ООН. Добро пожаловать в ООН. Это Ваш мир! (страница Генеральный секретарь). URL: http://www.un.org/ru/sg/messages/2014/olderpersonsday.html (дата обращения: 19.01.2018).

141. Потемкина О.Ю. Европейский Союз в XXI веке: время испытаний / О.Ю. Потемкина, Н.Ю. Кавешникова. – Москва: Весь мир, 2010. – 35 с.

142. 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.

143. 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.

144. 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.

145. 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.

146. 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.

147. Попова О.В. Некоторые аспекты единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды при подготовке студентов к вхождению в единую социально-профессиональную среду на основе дистанционно-модульного подхода при изучении иностранного языка / О.В. Попова, С.А. Кокшаров // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №2. URL: http://www.science-education.ru/102-5681 (дата обращения: 20.11.19)

148. Попова О.В. Особенности универсальной модели в педагогических исследованиях // Методология и практика научных исследований: тезисы докладов Международной научной школы-конференции (Бийск, 15-17 сентября 2017 г.) – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2017. – С. 5-7.

149. Попова О.В. Персонифицированные информационные технологии в процессах нравственно-правового воспитания личности / О.В. Попова // Информационные технологии в социально значимых отраслях экономики – ИТСОЭ – 7: материалы Межвузовской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во РИНГУ, 2016. – С. 74-77.

150. Попова О.В. Персонифицированные информационные технологии в процессах социализации личности / О.В. Попова // Персонифицированные информационные технологии в процессах социализации личности и экономике. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. ун-та, 2006. – С. 6-10.

151. 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.

152. Попова О.В. Система проектирования персонифицированного экономического образования в условиях единого образовательного пространства /

О.В. Попова, Т.В. Цыганкова. – Новосибирск: Изд-во РИВС, 2014. – 32 с.

153. 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.

154. 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.

155. Попова О.В. Эдукологическое исследование управления процессом занятости выпускников учебных заведений (проверка реализации персонифицированного подхода в современных условиях): монография / О.В. Попова, Е.Н. Ткаченко, Т.В. Цыганкова, Е.А. Аксютина. – Новосибирск: Изд-во РИВС, 2013. – 130 с.

156. Попова О.В. Эдукология как методологическая основа развития коммуникаций / О.В. Попова, Е.Н. Ткаченко, С.А. Кокшаров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: http://www.science-education.ru/120-16384 (дата обращения: 20.06.2019)

157. Пришвин М.М. Собрание сочинений / М.М. Пришвин. – Т. 3. – СПб.: Знание. 1958. – 542 с.

158. Прокопцов В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования / В.И. Прокопцов. – СПб.: Изд-во СПбГЛТА, 2013. – 86 с.

159. Пронина Е.Н. Психология и педагогика: учебник для студентов / Е.Н. Пронина, В.В. Лукашевич. – М. Элит, 2004. – 351 с.

160. Путин В.В. Строительство справедливости. Социальная политика для России / В.В. Путин // Комсомольская правда. – 2012. – 13 февраля.

161. Распоряжение Правительства РФ №164-р от 5 февраля 2016 г. «Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» URL: https://rosmintrud.ru/docs/government/173 (дата обращения: 21.06.2019).

162. Реванс Р. Метод обучения действием (Action Learning): материалы

международной организация по обучению и развитию метода «Обучения Действием» / Р. Реванс. – М.: Institute for Action Learning (WIAL) в России, 2017. – 23 с.

163. Репина Л.В. Тенденции развития образования в XXI веке в условиях современной глобализации / Л.В. Репина, Е.Г. Реутова // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 22-24.

164. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

165. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования / И.В. Роберт. – М.: Изд. «Бином», 2013. – 69 с.

166. Роджерс К.Р. Свобода учиться / К.Р. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

167. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: хрестоматия / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

168. Саати Т. Аналитическое планирование. Организация систем / Т. Саати, К. Керис; пер. с англ. – М. Радио и связь, 1991. – 224 с.

169. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий / Т. Саати. – М.: Радио и связь, 1993. – 278 с.

170. Самойлов А.Н. Дистанционное образование: культура, среда, социализация / А.Н. Самойлов, Л.В. Быкасова // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 37-42.

171. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М.: Олимп-Бизнес, 1999. – 417 с.

172. Сергеева О.С. Образование взрослых в Европе: роль гамбургской декларации об обучении взрослых / О.С. Сергеева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXXI Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 47-51.

173. Сидорчук Т.А. Образовательные программы для пожилых людей // Известия Саратовского университета. – 2013. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-programmy-dlya-pozhilyh-lyudey (дата обращения: 14.06.2019).

174. Силина Е.А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия: монография / Е.А. Силина, Т.В. Евтух. – Пермь, Перм. гос. пед.ун-т, 2004. – 136 с.

175. Ситаров В.А. Дидактика / В.А. Ситаров / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

176. Скиннер Б.Ф. По ту сторону свободы и достоинства / Б.Ф. Скиннер. М.: Издательство «Оперант», 2015. – 192 с.

177. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.

178. Сликишина И.В. Реинжиниринг бизнес-процессов в образовательном учреждении / И.В. Сликишина // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2011. – №1. – С. 13-16.

179. Смайлс С. Долг = Duty / С. Смайлс. – М. и СПб.: Товарищество М.О. Вольфа, 1914. – 396 с.

180. Создание общества для людей всех возрастов. Доклад Второй Всемирной ассамблеи по проблемам старения. ООН. Мадрид, Испания 8-12 апреля 2002 г. – 86 с.

181. Социальная защита населения // Сайт Социальная защита Русской православной церкви URL: http://social-orthodox.info/3_2.htm (дата обращения 23.06.2019).

182. Социальный проект «Сосед мудрого возраста» продолжил свою работу в Мурманске // Новости региона. – 2015. – 19 октября. URL: https://www.rospensioner.ru/node/3005 (дата обращения: 14.06.2019).

183. Столичный Народный университет третьего возраста начинает учебный год // Уфимское время. URL: http://pressaufa.ru/2019/09/04/stolichnyj-

narodnyj-universitet-tretego-vozrasta-nachinaet-uchebnyj-god/ (дата обращения: 14.04.2020)

184. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.

185. Теслинов А.Г. Обоснование подходов к образованию развивающего типа / А.Г. Теслинов, И.А. Протасова, А.Г. Чернявская // Economics and Management. – 2013. – № 2 (5). – С. 147-175.

186. Титенко Е.А. Реинжиниринг организационной структуры вуза как источник развития высшей школы России / Е.А. Титенко // В мире научных открытий. – 2011. – №15 (3.1) – С. 462-469.

187. Трапицын С.Ю. Управление инновационными процессами в образовательном учреждении / С.Ю. Трапицын // Вестник Балтийской педагогической академии: интенсивные методы и технологии в обучении и профессиональном развитии личности: зарубежный и отечественный опыт. – СПб, 2009. – №88. – С. 8-13.

188. Углубленный анализ статистики старения населения // Сайт Европейской экономической комиссии ООН. URL: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/2013/9.pdf (дата обращения: 14.04.2020)

189. Указ Президента Российской Федерации № 204 от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Общенациональная общественно-политическая газета Российская газета. – М.: Издательство «Российская газета». – 2018. – №105(7568). – 44 с.

190. Университет старшего поколения URL: http://fond-52.ru/page5408570.html (дата обращения: 23.06.2019)

191. Университет третьего возраста // Сайт КФУ. URL: https://kpfu.ru/odo/universitet-tretego-vozrasta (дата обращения: 23.06.2019)

192. Урсул А.Д. Направления и особенности становления образования для устойчивого развития в России: к завершению Декады ООН / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // Политика и Общество. – 2014. – № 7. – С. 753-773.

193. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 26.07.2019 г.) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.11.2019)

194. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн. – Воронеж: Институт практической психологии, 1996. – 512 с.

195. Фельдштейн Д.И. Развитие психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века / Д.И. Фельдштейн // Человек и образование. – 2013. – № 1(34). – С. 4-11.

196. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2008. – №2. – С. 58-63.

197. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – С-Пб.: Питер, 2017. – 130 с.

198. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьерр, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

199. Цой Л.Н. Практическая конфликтология / Л.Н. Цой. – Кн. 1. – М: Глобус, 2001. – 233 с.

200. Цыганкова Т.В. Универсальная модель персонифицированного дополнительного профессионального образования / Т.В. Цыганкова, О.В. Попова, И.М. Зельцер // Инновации в жизнь. – 2014. – № 5. – С. 56-62.

201. Частоколенко Я.Б. «Контакт с неизвестностью» как одно из коммуникативных оснований творчества / Я.Б. Частоколенко, О.А. Котиков // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 286. – С. 145-151.

202. Чекалева Н.В. Основные концепции проектирования учебно-методического обеспечения / Н.В. Чекалева, Р.Р. Валиулин // Медицина и обра-

зование в Сибири. – 2007. – № 3. – С. 15-16.

203. Чекалева Н.В. Педагогические основы учебной деятельности в вузе / Н.В. Чекалева. – Омск: Омский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького, 1993. – 91 с.

204. Через формы к смыслам: о новой университетской образовательной модели / Под ред. Ю.Н. Афанасьева М.: РГГУ, 2006. – 224 с.

205. Шауцукова Л.З. Краткая историческая справка / Л.З. Шауцукова // Информатика. – М.: Просвещение, 2004. – Т. 1. – 420 с.

206. Щедровицкий П.Г. Феномен тьюторства в контексте становления новой институциональной матрицы сферы образования / П.Г. Щедровицкий. URL: http://www.gosbook.ru/node/64814 (дата обращения: 27.04.2019)

207. Эльконин Б.Д. Поле и задачи посреднического действия / Б.Д. Эльконин. – URL: https://thetutor.ru/biblioteka/teoriya-i-istoriya/pole-i-zadachi-posrednicheskogo-dejstviya/ (дата обращения: 02.04.2020)

208. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике // Сайт «Академик». URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения 17.02.2020)

209. Эренбург И.Г. Люди, годы, жизнь: книги шестая и седьмая / И.Г. Эренбург. – Том третий. – М: ООО «Издательство АСТ», 2018. – 702 с.

210. Энциклопедия социальной работы. В 3 т. Т. 2.: Пер. с англ. – М., 1994. –248 с.

211. Allport G.W. (1937) Personality: A psychologial interpretation. New York: Holt, Rinehart and Winston. 295 p.

212. Bloom B.S. (Ed.). (1956) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman. 54 p.

213. Barrett H. (2005) White paper: Researching electronic portfolios and learner engagement. The REFLECT Initiative. P. 436-449.

214. Basharina O.K. (2007). An activity theory perspective on student-reported contradictions in international telecollaboration. Language Learning & Technology,

11(2), 36–58. URL: http://llt.msu.edu/vol11num2/basharina/default.html (дата обращения 04.05.2020)

215. Berulava M.N. (2008) Basics of Modern Education. Seattle; Los Angeles; Vancouver; London: North American University Press. 192 p.

216. Bystray E. (2003) Intercultural-participative approach as a theoretical and methodological strategy of the intercultural pedagogical competence development. Orenburg University Bulletin. 6. P. 78-83.

217. Conversation with Gene Cohen. Aging, Health & Humanities at The George Washington. Aging, Health & Humanities at The George Washington. 2013. 12 p.

218. Effective Practice with e-Portfolios. Higher Education Funding Council for England. 2008. 44 p.

219. Gardner R.C. (1985) The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. University of Western Ontario. 26 p.

220. Garvin D.A. (2000) Learning In Action: A Guide To Putting The Learning Organization To Work. Boston. P. 17-19.

221. Gweon G., Jun S., Lee J., Finger S., Rosé C.P. (2011) A Framework for Assessment of Student Project Groups On-Line and Off-Line. Analyzing Interactions in CSCL. Springer Science+Business Media, LLC. P. 293-318.

222. Jarvis P. (2004) Adult education and lifelong learning: theory and practice. London; New York, NY: Routledge Falmer. 144 p.

223. International Association "Academy for Academic Freedoms" URL: https://www.afaf.org.uk/ (дата обращения: 11.12.2019)

224. Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D. (2006) Evaluating Training Programs. San Francisco. 379 p.

225. Lieb S. (1991) Principles of Adult Learning. URL: https://ru.scribd.com/document/394137815/Lieb-1991-Adult-Learning-Principles-pdf (дата обращения: 03.05.2020)

226. Lifelong learning policies: Europe, Australia and the place of education in the post-2015 sustainable development goals: report of a policy briefing conducted

by the European Union Centre at RMIT, April 2014. URL: http://cradall.org/content/lifelong-learning-and-sustainable-development-goals-post-2015 (дата обращения 03.05.2020)

227. Mokretsova L.A., Popova O.V. (2020) Inclusion of research-oriented education in the training of the university in the training of teachers. Materials of the International Conference «Process Management and Scientific Developments». Birmingham, United Kingdom (Novotel Birmingham Centre, January 16, 2020). P. 63-70.

228. Mokretsova L.A., Popova O.V. (2019) Innovative support for the formation of cognitive interests of university students. Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. Beijin, China. August 31. Part 2. P. 55-61.

229. Mercken Ch. (2004) Education in ageing society European trends in senior citizens' education. The Netherlands: Odyssey. P. 59-63.

230. Oxford R.L. (1990) Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House. 208 p.

231. O'Malley J.M. & Chamot A.U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, England: Cambridge University Press.

232. Orlova T. (1999). Participatory methods in motivation-aimed activity of the school principal. PhD thesis. Moscow. 211 p.

233. Popova O.V., Dovidova M.V. (2020) Advanced industry technologies: theory and practice of implementation in vocational education. Process Management and Scientific Developments: Materials of the International Conference (Birmingham, United Kingdom, February 6, 2020). P. 33-40.

234. Rogers C. (1967) The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. In Humanizing Education; Ed. T. Leeper. National Education Association, Association for Supervision and Curriculum Development. 1967. P. 1-18.

235. Saaty Thomas L. (2008) Relative Measurement and its Generalization in Decision Making: Why Pairwise Comparisons are Central in Mathematics for the Measurement of Intangible Factors - The Analytic Hierarchy. Network Process

(англ.) RACSAM (Review of the Royal Spanish Academy of Sciences, Series A, Mathematics). June (Vol. 102, no. 2). P. 251-318.

236. Sheils J. (1993). Communication in the Modern Language Classroom. Strasbourg: Council of Europe Press, 146 p.

237. Shoshina I.I., Shelepin Yu.E. (2014) Effectiveness of Discrimination of the Sizes of Line Segments by Humans with Different Cognitive Style Parameters. Neuroscience and Behavioral Physiology. Vol. 44. Issue 7. P. 748-753.

238. Stern W.L. (1998) Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. M.: Nauka. 335 p.

239. Trinitatskaya O. (2009). Management of the developing environment in the innovative educational institution. PhD thesis. Moscow. 514 p.

240. Winne P.H. & Hadwin A.F. (2008) The Weave of Motivation and Self-Regulated Learning. In Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Application. New York: Routledge. P. 297-314.

241. Zubizarreta J. (2004) The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning. Bolton, MA : Anker. 20 p.

Научное издание

Авторы:
Мокрецова Людмила Алексеевна
Попова Ольга Викторовна
Швец Наталья Алексеевна
Манузина Елена Борисовна
Довыдова Марина Викторовна
Зимовина Ольга Алексеевна
Грушникова Елена Васильевна
Дудышева Елена Валерьевна
Макарова Ольга Николаевна

ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: смена парадигм часть 2

Коллективная монография

Научный редактор: О.В. Попова
Технический редактор: Н.А. Швец

Сдано в набор 27.12.2020. Подписано в печать 27.12.2020.
Формат 60х90/16. Гарнитура Times.
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 24,3. Тираж 500 экз.
Заказ 2712.

Издательский дом ООО «Бия»
659300, г. Бийск, пер. Муромцевский, 2.