

<https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.001>

Научная статья



Основные параметры прогнозирования состояний системы профессионального образования и обучения в процессе модернизации

И. С. Сергеев, В. И. Блинов ✉, Л. Н. Куртеева

Федеральный институт развития образования РАНХиГС,
Москва, Российская Федерация

✉ blinov-vi@ranepa.ru

Аннотация

Введение. Тема исследования «Анализ методик прогнозирования развития системы подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена» посвящена важной теоретической и практической проблеме применимости результатов прогнозных исследований при принятии управленческих решений.

Цель. Рассмотреть процесс прогнозирования развития системы СПО и ПО во внеэкономическом контексте, выявить и уточнить комплекс не экономических, а организационно-педагогических параметров состояния указанной системы, как объектов прогнозирования.

Методы. Комплексный анализ процессов модернизации СПО и ПО проводился с применением различных форм статистического анализа, моделирования, анализа теоретических подходов, сравнительно-сопоставительного анализа.

Результаты. Определены девять основных параметров прогнозирования состояний системы профессионального образования и обучения в процессе модернизации: приоритеты в ценностно-целевых установках системы СПО и ПО; степень практико-ориентированности образовательной системы; вариативность образовательных программ и образовательного процесса; открытость образовательной системы профессиональной образовательной организации; качество образования; преобладающие способы работы с контингентом студентов; глубина цифровой трансформации образовательного процесса; уровень интеграции образовательной организации в социально-экономическую экосистему региона; успешность выпускников в профессиональной деятельности.

Научная новизна. Предложен комплекс неэкономических организационно-педагогических параметров состояния системы СПО и ПО как объектов прогнозирования.

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что в практике управления появляется возможность оценивать воздействия модернизационных преобразований непосредственно на саму систему СПО и ПО, прогнозировать данные изменения, планировать конкретные управленческие решения в рамках данной системы.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, СПО, профессиональное обучение, модернизация системы образования, профессиональная образовательная организация, параметры прогнозирования

Для цитирования: Сергеев И. С., Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Основные параметры прогнозирования состояний системы профессионального образования и обучения в процессе модернизации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 1. С. 6–28. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.001>

© Сергеев И. С., Блинов В. И., Куртеева Л. Н., 2024

Статья поступила в редакцию 2 февраля 2024 г.; поступила после рецензирования 14 февраля 2024 г.; принята к публикации 16 февраля 2024 г.

Original article

The main parameters of forecasting the states of secondary professional education and vocational training systems in the process of modernization

Igor S. Sergeev, Vladimir I. Blinov ✉, Larisa N. Kurteeva

Federal Institute for Educational Development, RANEPА, Moscow, Russian Federation
✉ blinov-vi@ranepa.ru

Abstract

Introduction. The research topic “Analysis of forecasting methods for development of the system of training qualified workers and middle-level specialists” is devoted to an important theoretical and practical problem of the applicability of the results of predictive research in making managerial decisions.

Aim. To consider the process of forecasting the development of the secondary vocational education in a non-economic context; to identify and clarify the complex of non-economic, yet organisational and pedagogical parameters of the state of the specified system as objects of forecasting.

Methods. A comprehensive analysis of the processes of modernisation of the secondary professional education was carried out using various forms of statistical analysis, modeling, analysis of theoretical approaches, comparative analysis.

Results. Nine main parameters of forecasting the state of secondary professional education system in the process of modernization are identified: priorities in the value-oriented settings; the degree of practice-oriented educational system; variability of educational programs and the educational process; openness of the educational system of a professional educational organization; quality of education; prevailing ways of working with a contingent of students; the depth of digital transformation of the educational process; the level of integration of an educational organization into the socio-economic ecosystem of the region; the success of graduates in their professional activities.

The scientific novelty lies in the proposed set of non-economic, organizational and pedagogical parameters of forecasting the state of secondary vocational education system.

The practical significance of the research results lies in the new ability within management practice to directly assess the impact of modernization efforts on the secondary professional education system, predict forthcoming changes, and strategically plan management interventions within this system.

Keywords: secondary vocational education, VET, vocational training, modernization of the education system, vocational educational organization, forecasting

For citation: Sergeev, I. S., Blinov, V. I., & Kurteeva, L. N. (2024). The main parameters of forecasting the states of secondary professional education and vocational training systems in the process of modernization. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (1), 6–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.001>

Received February 2, 2024; revised February 14, 2024; accepted February 16, 2024.

Введение

Модернизация системы среднего профессионального образования и обучения (далее – СПО и ПО) требует относительно ясного понимания того состояния, к которому необходимо прийти в результате. Анализ практики модернизации и реформирования образовательных систем в прошлом дает понять, что ожидание реформаторов сбывались крайне редко. Фактически ни одна попытка реализовать программу развития образования в нашей стране полным успехом не увенчалась. Все федеральные целевые программы последних 20–25 лет были «брошены», не доведены до логического конца. Обычно следующая за предыдущей программа брала свое начало до завершения первой. Полноценного анализа результатов реформирования не делалось, так как в условиях начинавшейся реализации следующей программы казалось, что в этом уже нет никакого смысла.

Федеральные целевые программы развития образования фактически были программами экономическими. Конечно, в них предусматривались меры по разработке новых образовательных стандартов, внедрению новых педагогических подходов, созданию новых средств обучения и т. д., но, в сущности, данные программы регламентировали лишь объемы государственного финансирования этих мероприятий, не предусматривая развернутой содержательной оценки преобразований. В итоге прогнозировалось наличие к определенному году конкретного количества стандартов или программ, образовательных организаций, перешедших на некие новые организационные формы реализации образовательного процесса. Выводы «о новой роли образования» делались умозрительно или на основе цифр, характеризующих понятные количественные приращения.

Очевидно, что экономические параметры преобразований быть должны, но при этом важно не упустить и внеэкономический контекст рассмотрения результатов усилий по модернизации образования. Именно поэтому в данном исследовании рассматривается процесс прогнозирования развития системы СПО и ПО во внеэкономическом контексте, что предполагает выявление и уточнение комплекса не экономических, а организационно-педагогических параметров состояния указанной системы как объектов прогнозирования.

Анализ качественных изменений состояния системы СПО и ПО позволил выделить следующие направления, наиболее комплексно и явно характеризующие *управленческие и организационно-дидактические параметры системы*. Во-первых, важнейшей характеристикой и изменяющимся параметром являются приоритеты в ценностно-целевых установках системы СПО и ПО. Во-вторых, степень практико-ориентированности образовательной системы. В-третьих, вариативность образовательных программ и образовательного процесса. В-четвертых, открытость образовательной системы профессиональной образовательной организации (далее – ПОО). В-пятых, качество образования. В-шестых, преобладающие способы работы с контингентом студентов. В-седьмых, глубина цифровой трансформации образовательного процесса ПОО. В-восьмых, уровень интеграции ПОО в социально-экономическую

экосистему региона. В-девятых, успешность выпускников в профессиональной деятельности.

Методы

Комплексное исследование проблем модернизации СПО и ПО требует применения широкой гаммы теоретических и эмпирических методов научного познания. Возможно, в перспективе такие детальные исследования эффектов и последствий реформ образовательных систем будут проведены, но в рамках представленного исследования рассматривалась только проблематика, связанная с прогнозированием желаемых состояний системы СПО и ПО.

В ходе исследования осуществлялся сбор выборочных, но весьма обширных данных, слагаемых из фактов, отраженных в документах, в официальной региональной и федеральной статистике. Результаты статистического наблюдения группировались и подвергались сопоставительному анализу, сравнивались с предыдущими периодами. Конечно, обнаруживались документы, не совсем корректно отражавшие действительность, поэтому принимались во внимание соответствующие поправки. Многие факты были получены в результате опросов руководителей ПОО и сравнивались с информацией, полученной от колледжей, изъявивших желание участвовать в исследовании в качестве научно-методических площадок.

Анализ письменных источников, включая научные статьи и описания практик, реализующихся в ПОО, позволил выявить весьма интересные тенденции и точки зрения. В научный оборот было введено достаточно большое количество источников, основанных на субъективных данных. При всей кажущейся научной сомнительности отдельных точек зрения в совокупности с анализом объективных данных удалось увидеть весьма яркую картину, характеризующую состояния системы.

Результаты и обсуждение

Методологические проблемы

В результате выполнения работ на установочном этапе исследования методологических проблем прогнозирования развития системы СПО и ПО были выявлены наиболее явные качественные изменения данной системы, связанные с трансформацией целевых установок, которые определяются тремя возможными векторами.

1. *Приоритетная ценность человеческой личности (личностно-ориентированный подход или «студентоцентрированность»)*. Данная целевая установка связана с развитием субъектности, самостоятельности и ответственности, свободоспособности студента и выпускника, подготовки его к роли экономически самостоятельного субъекта. В образовательном процессе акцент делается на учет особенностей современного «цифрового поколения», опору на его сильные стороны (высокая гибкость, мобильность, готовность к новому, «новый когнитивный стиль» как способность перерабатывать большие потоки информации, уверенное самоощущение в цифровой среде, высокая толерантность

к «иному», разнообразию и неопределенности и т. д.) и поддержку и компенсацию слабых сторон (недостаточное развитие волевых качеств, избыточная амбициозность, сверхчувствительность, неготовность к соблюдению трудовой дисциплины и т. д.).

В этом случае основным бенефициаром системы СПО и ПО выступает общество, ведущим драйвером развития становится изменение общественных потребностей в подготовке по тем или иным профессиям и специальностям, связанное, с одной стороны, с качеством подготовки выпускников школы к профессиональному выбору (образовательная профорентация), с другой – с изменением общественных представлений о «престижности» и «непрестижности» тех или иных профессий.

2. *Приоритетная ценность задач развития экономики* (независимо от внешнего контекста, связанного с достижением глобальной конкурентоспособности России либо, напротив, с построением ее технологического суверенитета). Ведущим бенефициаром системы СПО и ПО выступает экономическая сфера (предприятия-работодатели, их отраслевые и территориальные объединения и др.). Основные драйверы развития – появление новых и совершенствование существующих технологий и вызванные этим изменения в профессионально-трудовой сфере (изменение компетентностной структуры профессий, появление новых и отмирание старых профессий). Подобный взгляд на систему профессионального образования может быть квалифицирован как «нормальный» или «оптимальный», если базовая миссия данного уровня образования определяется как подготовка квалифицированных кадров для экономики. На уровне образовательного процесса данный подход предполагает максимально активное взаимодействие предприятий бизнес-сферы и государственных ПОО, фокусом которого выступает организация обучения студентов на рабочем месте (непосредственно на предприятиях).

3. *Приоритетная направленность системы СПО и ПО на социально-политическую (государственную) конъюнктуру*. В этом случае ведущим (по сути, монопольным) заказчиком, диктующим свои интересы и взгляды на развитие системы, выступает государство в лице федеральных и региональных органов исполнительной власти. Подобная ситуация типична для отечественной системы профессионального образования начиная с середины XX в. В зависимости от актуальных приоритетов государственной социальной, экономической, кадровой и образовательной политики, которые могут периодически меняться, ведущими задачами системы СПО и ПО могут выступать в том или ином соотношении рекрутинг рабочих кадров для ведущих отраслей промышленности, социальное признание молодежи «группы риска», поддержка личностного развития и социализации подрастающего поколения, патриотическое воспитание и т. д.

В отдельных случаях государство может «перегрузить» систему СПО и ПО всеми этими задачами одновременно, игнорируя ее реальные возможности. Еще более существенная негативная сторона подобного подхода, особенно на протяжении последней четверти века, состоит в том, что государство, претендуя на роль монопольного заказчика, не всегда

способствует развитию горизонтальных связей «ПОО – предприятие», необходимых для эффективной реализации базовой миссии системы СПО и ПО, а нередко и прямо блокирует эти связи, например, препятствуя возможности многоканального управления и многоканального финансирования в территориальных профессионально-образовательных кластерах.

Другим важным параметром изменений состояния системы СПО и ПО является смещение по оси «практико-ориентированность – фундаментальность».

Принцип практико-ориентированности является одной из базовых характеристик профессионального образования (СПО, ПО, ДПО), отличающих его от общего образования, опирающегося на принцип научности, и от фундаментальных программ высшего образования. При этом практико-ориентированность профессионального образования может трактоваться различным образом:

- как ориентация системы СПО и ПО на потребности и интересы широко понимаемой «социальной практики» (то есть на заказ «реального сектора» экономики);
- как приоритетность практико-ориентированных результатов образования – компетенций, умений, навыков – над теоретическими знаниями в соответствующих образовательных стандартах и программах;
- как доминирование практико-ориентированных элементов образовательных программ – профессиональных модулей, различных типов практик – над учебными дисциплинами;
- как построение содержания образования на основе материала преимущественно практической направленности при вспомогательной роли теоретических разделов и тем;
- как преобладание практико-ориентированных форм и методов обучения в учебном процессе профессионального образования.

В то же время в силу ряда причин (например, деградация экономической сферы, ослабление связей между предприятиями и ПОО, традиции «вузоцентрической» ориентации отдельных ПОО либо целенаправленная образовательная политика, направленная на фундаментализацию профессионального образования), степень практико-ориентированности образовательного процесса СПО и ПО может снижаться. Так, в настоящее время доля теоретического обучения составляет в среднем 80 % от объема программ СПО, тогда как по опыту экономически развитых зарубежных стран оптимальной является приблизительно обратное отношение: 30 % теоретического и 70 % практического обучения (ситуация дуального обучения).

Таким образом, на условной оси возможных состояний системы СПО «практико-ориентированность – фундаментальность» можно выделить как полярные, так и ряд промежуточных состояний:

- высокая степень фундаментальности: в СПО реализуются образовательные программы вузовского типа (возможно, в несколько сокращенном варианте). Это может быть вызвано как тесной интеграцией данных программ в образовательную систему вуза (подразделение в составе образовательной организации высшего образования,

реализующее программы СПО и ориентирующее его выпускников к поступлению именно в данный вуз на программы ВО), так и дефицитом адекватных программ, учебников и подготовленных кадров, ориентированных на реализацию уровня СПО (и при наличии соответствующих ресурсов, отвечающих особенностям фундаментального высшего образования);

- преобладание фундаментальности над практико-ориентированностью: в образовательных программах доминирует теоретическая часть, основная часть программ реализуется на базе ПОО, связи ПОО и работодателя ослаблены, обучение на рабочем месте (ученичество на предприятиях) не предусмотрено. Это отвечает современному состоянию российской системы СПО;

- в качестве некоего промежуточного, или срединного, варианта, может рассматриваться образовательный процесс, отвечающий идее «быстрого перехода от теории к практике». Это один из принципов педагогического дизайна, сформулированный американским психологом Р. Ганье (Gagne, 1985), – быстрый переход от теории к практике, согласно которому новые знания «должны быть опробованы тут же на решении типовых задач из реальной жизни» (Лисицына, 2018, с. 67). В данном случае, очевидно, ПОО должны быть хорошо обеспечены современным профессиональным (учебно-профессиональным) оборудованием и программным обеспечением, а также иметь превосходную пространственную базу, позволяющую проводить в единых помещениях комбинированные теоретические и практические занятия – например, на основе педагогической технологии «Ротация станций» («Смена рабочих зон») (Блинов и др., 2021);

- преобладание практико-ориентированности над фундаментальностью в оптимальной пропорции, что, например, реализуется в системах дуального обучения таких стран, как Германия, Австрия, Швейцария;

- максимально возможная реализация принципа практико-ориентированности в форме обучения на рабочем месте, не сопровождающегося какими-либо иными формами обучения.

Не менее важны изменения по направлению «вариативность – единообразие». Принцип вариативности предполагает возможность построения различных типов образовательных траекторий (индивидуальных или групповых) в образовательном процессе СПО, отражающих персональные образовательные потребности обучающихся. В разные периоды истории отечественного профессионального образования принцип вариативности был реализован на основе различных механизмов: выбор специализации в рамках получаемой специальности; предметы по выбору и факультативы; национально-региональный компонент содержания образования и компонент, определяемый участниками образовательного процесса. Значительные возможности для построения вариативных образовательных траекторий предоставляет образовательная программа, реализуемая на основе сетевого взаимодействия различных ПОО, а также с участием партнерских предприятий-работодателей. При этом для студентов должны быть обеспечены возможности зачета отдельных учебных курсов (модулей,

дисциплин, стажировок или др.), освоенных на базе различных организаций.

На линии движения от «вариативности» до «единообразия» может быть выделено несколько характерных состояний, в том числе:

- абсолютная вариативность – каждый обучающийся самостоятельно (или с помощью тьютора либо цифрового помощника) строит свой образовательный трек в пространстве неформального или информального образования, используя доступный потенциал открытых либо платных курсов (онлайн, очных, смешанных);
- высокая степень вариативности может быть обеспечена в рамках образовательной организации, где обучение строится на основе индивидуальных учебных планов с минимумом обязательных предметов или без них (англо-американская модель обучения). Использование двух обозначенных моделей подходит для формирования персональных наборов компетенций для работы на конкретных рабочих местах с уникальным набором требований или, наоборот, для создания рабочего места «под себя», но не очень соответствует идее массовой подготовки квалифицированных работников под определенную квалификацию на основе профессиональных и образовательных стандартов;
- по одной и той же профессии или специальности могут быть предложены вариативные программы, отличающиеся не просто формальными признаками (например, продолжительностью обучения в зависимости от требования к образовательному цензу поступающих – после 9-го или после 11-го классов), но и составом формируемых компетенций, что может отражать особенности конкретных предприятий и реализуемых на них технологических процессов;
- в рамках единой образовательной программы может быть предусмотрен выбор профессиональных модулей и учебных дисциплин, уточняющих специализацию студента в рамках получаемой профессии, специальности, а также персональный набор сопряженных, дополнительных профессий, специальностей или специализаций, получаемых во время обучения (например, в формате «мультискиллинг» в рамках федерального проекта «Профессионалитет»);
- пространство вариативности в рамках единой программы может быть ограничено лишь выбором отдельных курсов вариативной части основных образовательных программ (факультативов, предметов по выбору);
- наконец, максимальный уровень единообразия предполагает не просто единство образовательных программ, но и единство методик, с помощью которых они реализуются в ПОО.

Еще одна ось возможных состояний – «открытость – закрытость». Открытость профессионального образования (вовлеченность ПОО в экономические и социальные процессы в отрасли, территории на основе механизмов социального партнерства) – важнейшее организационно-управленческое условие, обеспечивающее практико-ориентированность системы СПО и ПО и, в конечном счете, ее социально-экономическую эффективность. Механизмы социального партнерства могут быть реализованы на разных уровнях и в различных формах, а именно:

1) межинституциональное партнерство:

- *государственно-частное партнерство образования и бизнеса*, фокусом которого выступает организация совместных моделей обучения на рабочем месте (ученичества на предприятиях). Ключевой особенностью таких моделей, создаваемых при участии ПОО и профильного предприятия-работодателя, является гибридная образовательная среда обучения на рабочем месте, которую можно рассматривать как синтез образовательной среды ПОО и производственной среды предприятия. Другими формами государственно-частного партнерства предприятий и ПОО могут выступать: заключение целевых договоров о подготовке квалифицированных кадров для предприятия на базе ПОО (по программам СПО, ПО и (или) ДПО); участие представителей предприятия в проектировании основных образовательных программ ПОО, ведении учебных курсов, итоговой государственной аттестации выпускников (а также их независимой аттестации), в руководстве курсовыми и дипломными работами студентов, исследовательскими проектами, в мероприятиях профориентационной, воспитательной, досугово-развивающей направленности; организация на предприятии экскурсий, стажировок, практик; участие в формировании материально-технической базы ПОО, в том числе путем предоставления учебно-производственного оборудования и профессионального программного обеспечения и др. (Блинов и др., 2023b);

- *межведомственное взаимодействие ПОО* с организациями культуры, науки, спорта, молодежными центрами и т. д. с целью формирования личностно-развивающей среды социализации студентов, обеспечивающей их разностороннее развитие, участие в жизни гражданского общества, профессионально-трудовую и волонтерскую деятельность на благо родного города, района и т. д.;

- *сетевое взаимодействие образовательных организаций различного типа* (вузы, ПОО, общеобразовательные школы, организации дополнительного образования детей и взрослых), на основе которого могут быть реализованы сетевые образовательные программы, индивидуальные образовательные маршруты студентов и школьников, программы профориентационной, предпрофессиональной и профессиональной направленности для школьников с участием ПОО и т. п.;

2) межличностное партнерство (профессиональный нетворкинг) специалистов, работающих в партнерских организациях, и студентов (школьников), в них обучающихся, на основе чего могут быть реализованы разнообразные проекты и программы формального, неформального и информального образования, волонтерства, наставничества (в том числе на основе моделей «студент – студент», «студент – школьник», «преподаватель / мастер п/о – студент», «преподаватель / мастер п/о – школьник», «профессионал – студент», «профессионал – школьник», «профессионал – преподаватель / мастер п/о»).

Ситуацию, противоположную открытости, иногда обозначают как «аутичное» образование, то есть замкнутое в своем собственном мире, обращенное на себя. «Аутичное» профессиональное образование по тем или иным причинам игнорирует социальный заказ, имеющийся

со стороны экономики, государства, общества, и вместо этого «решает свои собственные задачи, чаще всего нацеленные на элементарное выживание (например, сохранение status quo, сохранение имеющегося бюджетного финансирования, обеспечение контрольных цифр приема по «провальным» профессиям и специальностям и т. д.). Все усилия направляются на избегание любых изменений, сохранение устоявшейся многолетней системы работы, даже если она уже не отвечает новым внешним условиям ... «аутичное» образование может быть достаточно качественным с дидактической точки зрения, обеспечивая задачи трансляции культурных ценностей, формирования фундаментальных знаний и т. д. Однако при этом оно остается «образованием вчерашнего дня», не связанным с современной жизнью и перспективами социально-экономического развития» (Блинов и др., 2018).

Граф возможных состояний между «аутичной» и открытой ПОО может быть прочерчен следующим образом:

1) ПОО, замкнутая сама на себя в образовательном целеполагании, де-юре реализующая ФГОС СПО по определенным профессиям и специальностям, но де-факто не согласующая количественные и качественные показатели подготовки с потребностями региональной экономики, конкретной муниципальной территории, конкретных предприятий-работодателей;

2) ПОО, включенная в локальную экосистему с вузом и нацеленная на реализацию локального образовательного заказа данного вуза (уровень СПО используется вузом как альтернативный, в обход ЕГЭ, путь набора на свои собственные специальности и направления подготовки, при этом сам вуз может находиться относительно профильных предприятий как в партнерской, так и в «аутичной» позиции);

3) ПОО, включенная в локальную экосистему конкретного предприятия-работодателя и выполняющая для него функцию системы кадрового обеспечения на основе аутсорсинга. При этом у выпускников ПОО в силу узкой направленности их подготовки на требования конкретного предприятия остается лишь минимальная возможность для трудоустройства за его пределами, что создает известные риски в условиях рыночной экономики;

4) ПОО, включенная в экосистему территориального (территориально-отраслевого) профессионально-образовательного кластера¹. Подобный уровень открытости в современных условиях может рассматриваться как «оптимальный», или «нормальный», для отечественных ПОО;

5) ПОО, функционирующие в открытом трансграничном образовательном пространстве и обеспечивающие конвертируемость полученных дипломов в зарубежных странах, включенных в данное образовательное пространство. Такой подход в определенной степени был

¹ Кластер – организационная форма, создаваемая предприятиями-работодателями и образовательными организациями для совместного использования научного, образовательного, производственного, инфраструктурного, кадрового потенциала, привлечения административного ресурса для управления качеством образования, достижения сбалансированности «спроса и предложения» в подготовке кадров, в том числе, для совместного решения профориентационных задач в работе с обучающимися. – Прим. авторов.

реализован в отечественной системе СПО в 2010-х гг. в рамках Туринского процесса (Есенина и др., 2016);

б) *ПОО совместного и иностранного учредительства*, решающие задачи кадрового обеспечения преимущественно для транснациональных и иностранных компаний, работающих в России и за ее пределами.

Примечательно, что разная степень открытости ПОО обуславливает разные типы реализуемых образовательных результатов. Это связано с тем, что компетенции, в отличие от других известных в дидактике результатов образования (знаний, умений, навыков), имеют важное концептуальное отличие – они определяются в рамках многостороннего социального диалога и рассматриваются как феномен, отражающий «существующий подвижный баланс интересов общества, государства, образовательных институтов, работодателей, а также самих обучающихся» (Бермус, 2005). Таким образом, компетенция – результат, имеющий вполне определенное, внешнего относительно системы образования, заказчика и удовлетворяющий его запрос.

С этой точки зрения, на первом («аутичном») уровне профессионального образования реализация компетенций может оставаться формальностью, поскольку фактически ПОО не ориентируется на внешний социальный заказ (и вовсе не имеет конкретных заказчиков). Эта же ситуация может повторяться на втором уровне, если партнерский вуз занимает «аутичную» позицию относительно предприятий-работодателей. Начиная с третьего уровня и выше начинается систематическая работа ПОО с профессиональными компетенциями выпускников, связанная с постоянным уточнением образовательного заказа предприятий-работодателей и непрерывной актуализацией (корректировкой) на этой основе компетентностной модели выпускника, а также подходов к ее реализации в образовательном процессе. Здесь же может возникнуть запрос (а на четвертом уровне он возникает неизбежно), связанный с формированием общих компетенций выпускника, обеспечивающий их конкурентоспособность, гибкость и профессиональную мобильность в пространстве территориально-отраслевой экосистемы (кластера). Наконец, на пятом и шестом уровнях компетентностная модель выпускника дополняется, в той или иной степени, «глобальными» компетенциями, обеспечивающими эффективное межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности и решение других подобных задач.

Отдельное направление изменений в системе СПО и ПО связано с качеством образования. Введение параметра «качества» может трактоваться в терминах «качественное» – «некачественное» образование. Эта, на первый взгляд, очевидная дихотомия тем не менее является слабой, поскольку имеет дело с дефицитом (качества образования), а не с противоречием как таковым. Вместо нее можно использовать сильную дихотомию, если учитывать, что само понятие «качество образования» может трактоваться различно (Блинов и др., 2018).

В официальных документах, под качеством образования понимается его соответствие актуальным требованиям социальных образовательных заказчиков (государства, экономики, общества). Это («социальное»)

качество образования, как общего, так и профессионального, принято фиксировать в формате образовательных стандартов (ФГОС). Обязательность ФГОС СПО для всех ПОО как основы для построения основных образовательных программ по всем профессиям и специальностям среднего профессионального образования формирует единое образовательное пространство СПО как пространство единых требований к его «социальному» качеству. Следовательно, дихотомию, выражающую разные подходы к пониманию качества образования, следует искать за пределами ФГОС. Такая дихотомия может быть выражена формулой «*дидактическое качество – административное качество*».

Дидактическое, или педагогическое, качество образования традиционно определяется как «соответствие подготовки индивида ... всей полноте раскрытия родовой человеческой сущности, возможное в данное историческое время, и его индивидуальными природным особенностям» (Пищулин и др., 1999, с. 10). Дидактическое качество образования определяется тем, насколько полно образовательный процесс соответствует всему комплексу общепедагогических и дидактических принципов (среди которых систематичность, последовательность, доступность, культуросообразность, возрастосообразность, прочность знаний, связь обучения с жизнью и т. д.), в том числе в их современной трактовке, адекватной условиям цифровой трансформации (Педагогическая концепция..., 2020). Дидактическое качество образования связано со способностью образования выполнять его неотъемлемые и тесно взаимосвязанные функции, в числе которых трансляция культурных ценностей, научных знаний, социального опыта (в том числе опыта эффективной профессиональной деятельности) новым поколениям; подготовка человека к успешной жизни в условиях современного непредсказуемого, динамично меняющегося мира; содействие становлению субъектности, самоопределению человека, развитию его личности, раскрытию его внутренних сил и возможностей.

На другом полюсе лежит «*административное*» качество образования, которое можно выразить формулой «качество отчетности о достигнутых целевых показателях качества». При этом такие показатели вполне могут оказаться поверхностными, формальными, поскольку по правилам они должны отвечать признаку измеримости («все, что не может быть выражено в финансовом эквиваленте, не заслуживает внимания»), тогда как наиболее существенные процессы, связанные с развитием личности и ее профессионализма, как уже отмечалось, не могут быть количественно измерены. «Если развитие организации оценивается по формальным показателям, то и в работе педагогов будет нарастать формализм, а обучающиеся станут относиться к задачам своего развития в лучшем случае формально... Педагог – не более чем ресурс в датацентричной машине управления образованием, призванный обеспечить выработку заданных показателей» (Кондаков и др., 2021, с. 25–26).

Не менее важная проблема состоит в том, что стратегические приоритеты развития и целевые показатели могут быть и не связаны друг с другом (и на практике, действительно, часто не связаны). Оказываясь перед выбором двигаться в направлении стратегических приоритетов

либо работать над достижением заданных значений показателей, исполнители выбирают второе, поскольку именно это связано с контролем и финансированием.

Ряд современных исследований показывает, что студенты и педагогические работники осмысливают образовательный процесс в контексте дидактического качества образования, тогда как управленцы (работники федеральных и региональных органов исполнительной власти, директора и отчасти заместители директоров ПОО) видят его исключительно с позиций административного качества, что создает между теми и другими своего рода семантическое напряжение, затрудняет взаимопонимание, выступает «хроническим конфликтогеном». Примечательный в этом отношении вывод сделан А. А. Афанасьевой, исследовавшей состояния воспитательных систем ПОО одного из российских регионов: «профессиональная позиция преподавателей в отношении воспитательного процесса в ПОО является менее формализованной и более приближенной к личностно-ориентированному и социально-ориентированному подходу, чем позиция управленцев. Преподаватели способны оценить воспитательный процесс «глазами студента», тогда как оценка представителей администрации оказывается во многом неадекватной. Очевидно, что в условиях «управления по результату» администраторы ПОО испытывают своеобразную деформацию профессионального восприятия: наиболее значимыми для процесса воспитания они считают те формы работы, которые на самом деле лишь наиболее удобны для отчетности» (Афанасьева, 2016).

В пространстве от «дидактического» до «административного» качества образования в системе СПО и ПО может быть выделено несколько состояний:

- ориентация на полноценное дидактическое качество образования, определяемое как качество образовательного процесса (результаты которого могут различаться, поскольку носят вероятностный характер – на них влияют неповторимые индивидуальные особенности личности каждого отдельного обучающегося, его врожденные, в том числе генетически унаследованные свойства, уникальные характеристики индивидуального опыта, неповторимая социальная ситуация развития). В данном случае качество образования может оцениваться в таких терминах, как «уклад образовательной организации», «образовательная среда» (которая может тяготеть к одному из типов – профессионально-деятельностному, схоластическому, общекультурному, субъекто-ориентированному (Ананьина и др., 2012), «психологическая атмосфера» (поиска, творчества, профессионализма или др.), грамотное использование определенных методик и методов обучения (прежде всего практических и интерактивных). Основным инструментом оценки качества выступает метод включенного наблюдения за деятельностью образовательной организации, педагогов, студентов, команд;

- понимание качества образования как динамики текущих результатов «в моменте», либо «в лонгитюде». В данном случае фокус внимания смещается от процесса к результату, но результат рассматривается в индивидуальном ключе, на основе «сравнения обучающегося с самим

собой», как индивидуальный прирост каждого обучающегося в компетенциях, умениях, знаниях, личностных качествах. Такой подход позволяет совместить личностно-ориентированную направленность образования и задачу формирования у каждого выпускника заданной квалификации (в соответствии с ФГОС СПО или профессиональным стандартом), но для своей реализации он требует сложной организационной модели управления образовательным процессом, основанной на индивидуальных образовательных маршрутах студентов;

- управление качеством образования «по результатам» (точнее, по конечным результатам образовательного процесса), что представляет собой более или менее удачную попытку компромисса между «административным» и «дидактическим» качеством. В данном случае, показателями качества образования выступают реальные образовательные достижения выпускников, «упакованные» в удобную, с организационно-управленческой точки зрения, форму. В системе общего образования такой формой выступают ОГЭ и ЕГЭ. В системе профессионального образования используется формат выпускной квалификационной работы (ВКР), который заимствован из практики высшего образования и может быть пригоден для некоторых специальностей по программам подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ), но не подходит для итоговой оценки результативности обучения по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС), обладающих высокой степенью практико-ориентированности. В последние годы проблема поиска оптимального формата итоговой аттестации в системе СПО оформилась в идею демонстрационного экзамена. Однако его воплощение чаще всего оказывается ресурсоемким и сложным в организационном плане, что требует, по существу, освоения всеми педагогическими коллективами нового уровня педагогической культуры;

- управление «по показателям». Этот подход в настоящее время является доминирующим в управленческой практике, наиболее полно отражая идею «административного» качества образования.

Главное требование к показателям, по которым оценивается качество работы ПОО, – измеримость, поэтому показатели заведомо не могут отражать внутренние, глубинные, наиболее значимые процессы развития личности, социализации, профессиональной идентификации, освоения компетенций. Как только вводится управление по показателям, «почти неизбежно люди начинают манипулировать показателями результативности разными способами» (Мюллер, 2019). Миссия образования в целом «состоит в том, чтобы превратить «человека, не заслуживающего доверия» (неразвитого, невоспитанного, морально не сформированного субъекта) в самостоятельную и ответственную личность, оценивающую и контролирующую свои поступки на основе высших морально-нравственных ценностей. Если же образование строится на основе философии «управления по результатам», то оно эту миссию утрачивает» (Кондаков и др., 2021), поскольку в основе «управления по результатам» лежит образ «человека, не заслуживающего доверия» и поэтому обязанного количественно отчитываться обо всем, что он сделал (или не сделал). Все, что связано с развитием личности (включая и процесс

профессионального развития), не представляет интереса для управления по показателям, не входит в соответствующую картину мира.

Достаточно ясно можно выделить дихотомию, на одном полюсе которой лежит личностно-ориентированный подход, опирающийся на субъект-субъектные отношения ПОО со студентом, на другом полюсе – подход, основанный на концепции «человеческого ресурса» и субъект-объектных отношениях. В условиях «ресурсного» подхода с контингентом абитуриентов, а затем студентов ПОО ведется работа, имеющая воздействующий характер. Она опирается на селективные механизмы¹ и соответствующую терминологию («рекрутинг студентов»), приоритетными являются задачи «закрытия КЦП» при приеме, затем – «удержания контингента» студентов и обеспечение высоких показателей трудоустройства по специальности. Эти задачи могут быть соотнесены с рамочной целью сохранения «административного» качества образования. С абитуриентами ведется профориентационная работа по формированию узкой мотивации к поступлению на определенные профессии, специальности, в определенный колледж, техникум («воздействующая» профориентация). Работа со студентами изначально направлена на поддержку профессиональной идентификации по избранной профессии, специальности и не предусматривает возможностей для профессиональной мобильности.

В условиях личностно-ориентированного подхода в работе ПОО с абитуриентами и студентами приоритетно используются инструменты педагогической поддержки, педагогического (психолого-педагогического) сопровождения процессов социально-профессионального самоопределения, профессиональной идентификации. У абитуриентов формируется широкий комплекс внутренних мотивов самоопределения, обучения (понимаемого, прежде всего, как учение и самообразование), профессиональной деятельности, профессионального саморазвития, что соответствует логике образовательной профориентации (Сергеев, 2023). В дальнейшей работе со студентами реализуются вариативные подходы, используются элективные механизмы², обеспечивающие пространство самостоятельного выбора как в учебной, так и во внеучебной деятельности. При этом возможная смена получаемой профессии, специальности в ходе обучения (или непосредственно по его завершении), изменение личного профессионально-образовательного плана студента, состоявшиеся под влиянием его продолжающегося самопознания и (или) более глубокого знакомства с профессией, либо других факторов, рассматриваются в позитивном ключе как вариант образовательной нормы.

Фактор цифровизации

Цифровая трансформация в различных отраслях экономики и сферах социальной жизни, особенно в образовании, сопровождается активной общественной дискуссией. На одном полюсе выступают

¹ Селективный – отобранный, отсортированный, от англ. elect – отбирать, подбирать. Здесь: основанный на инструментах отбора, сортировки контингента по определенным признакам. – Прим. авторов.

² Элективный – избирательный, самостоятельно избираемый, от англ. elect – избирать. Здесь: основанный на собственном выборе обучающегося. – Прим. авторов.

«технооптимисты», акцентирующие внимание на новых возможностях, которые несет с собой цифровая трансформация. Эти новые возможности исследователи выражают формулой «технологически расширенной личности» (Солдатова и др., 2021) или «дополненного человека» (Файола и др., 2016). На противоположном полюсе – «технопессимисты», алармисты и «цифровые луддиты», акцентирующие внимание на ограничениях, рисках и возможных негативных (для человека и общества) сценариях, связанных с широким внедрением цифровых технологий. Важнейшим их аргументом является следующий: «технооптимизм – обратная сторона гуманитарного пессимизма», то есть чем больше мы верим в возможности цифровых технологий и доверяем им решение значимых задач, тем меньше верим в возможность человека справиться с этими задачами и тем меньше доверяем ему.

В пространстве от «максимально возможной цифровизации» до «полной цифровизации» существует *несколько различных прогнозных состояний системы СПО и ПО*, при этом полярные состояния можно оценить как наименее вероятные.

1. *Тотальная цифровизация пространства профессионального образования* с исключением человеческого участия как непосредственно в образовательном процессе, так и в управлении. Профессиональное образование осуществляется обучающимися самостоятельно при помощи многообразных цифровых помощников (рекомендательных, экспертных систем на основе искусственного интеллекта), цифрового образовательного контента и вспомогательных ресурсов и сервисов. Цифровые сервисы помогают монтировать и осваивать персональные образовательные треки в виртуальном образовательном пространстве. Обеспечивается доступ обучающихся к профессиональным тренажерам, симуляторам, средствам дополненной реальности и т. д., позволяющих формировать профессиональные умения и навыки. «Доводка» квалифицированных работников осуществляется непосредственно на предприятиях, также широко использующих цифровые технологии. Большое распространение имеет сетевое онлайн-наставничество (открытое, отраслевое, корпоративное), реализуемое в различных формах (индивидуальное, групповое, взаимное).

2. *Продвинутый вариант цифровой трансформации в форме доминирования практик дистанционного обучения*. Теоретическая часть обучения, а также практическая там, где это возможно (например, по специальностям ИТ-профиля), реализуется в форме электронного обучения, с использованием комбинации синхронных и асинхронных подходов. Практическая часть обучения сохраняется в форме учебных и производственных практик на базе мастерских, полигонов, учебных центров предприятий и непосредственно на производстве, с максимально широким использованием цифровых тренажеров и симуляторов.

3. *Построение образовательного процесса в ПОО на основе комбинации разнообразных моделей смешанного обучения* как оптимальной конвергентной образовательной среды, использующей преимущества как очного, так и онлайн-обучения. В качестве организационно-дидактических моделей смешанного обучения могут использоваться: «Смешанный

учебный план», «Смешанный учебный предмет», «Объяснительный класс», «Перевернутый класс», «Смешанный урок» (для СПО), «Очная сессия» (для программ ДПО) и другие (Блинов и др., 2021). Реализация данного подхода потребует в ближне- и среднесрочной перспективе совершенствования нормативно-правового и технического обеспечения, а также более высокой подготовленности педагогических кадров и студентов к работе в условиях онлайн-обучения. Более или менее широкое использование гибридной формы обучения можно наблюдать в практике работы с особыми группами студентов (с ОВЗ, часто болеющими, совмещающими учебу с работой и т. д.).

4. *Сохраняющееся доминирование очного обучения в системе СПО* (как в теоретической, так и в практической части обучения) с минимальным использованием смешанного, гибридного и дистанционного обучения при очной форме организации образовательного процесса. Замедление или полная остановка дальнейшей цифровой трансформации образовательного процесса, вызванная, например, ситуацией высокого ресурсного дефицита и (или) пересмотром приоритетов образовательной политики. При этом цифровое образовательное пространство широко используется для подготовки специалистов ИТ-отрасли и для формирования цифровых компетенций, необходимых для специалистов других отраслей.

5. *Активное развитие гуманистических, человекоцентрированных подходов в образовании* (обучение по индивидуальным учебным планам, педагогическая поддержка, тьюторское сопровождение, персонализированное и групповое наставничество и др.) с утратой интереса к цифровым средствам и вытеснение их на периферию образовательного процесса (и жизни общества в целом). Сохранение ограниченного сектора формирования цифровых компетенций в пространстве СПО и ПО. Возможный прямой запрет на использование персональных цифровых средств в ходе учебных занятий. Доминирование очных форм образования, личного контакта педагога и обучающихся. Приоритетное внимание, уделяемое развитию профессионально значимых личностных качеств как педагогов, так и обучающихся. Доминирование общих компетенций над профессиональными в структуре образовательных результатов на всех уровнях образования.

Системная вариативность: образовательные экосистемы

Невозможно не обратить внимание на вариативность развития экосистемы профессиональной образовательной организации. Особенность данного параметра состоит в том, что его различные состояния могут сосуществовать параллельно в разных ПОО, в том числе в масштабах одного региона, района, города. Однако в одном случае может осуществляться приоритетная поддержка какого-либо одного состояния (в форме приоритетов образовательной политики, ресурсной поддержки, проявления «административного внимания» или др.), в другом – сбалансированное развитие различных вариантов образовательных экосистем ПОО. Наиболее типичные варианты образовательной экосистемы ПОО приведены в таблице.

Возможные типы образовательной экосистемы профессиональной образовательной организации

Possible types of educational ecosystem of a professional educational organization

Типы экосистем	Целевая направленность		Модальность образовательной среды СПО	Особенности ПОО и экосистемы	Примеры
	Обучение	Воспитание и профессиональная идентификация			
Корпоративно-отраслевая	Мульти- (поли-) профессиональное обучение на основе базовой квалификации с учетом возможных траекторий горизонтальной и вертикальной мобильности в пространстве ведущего предприятия-партнера, группы предприятий, отрасли	Погружение в корпоративную культуру, формирование лояльности к конкретному предприятию	Полипрофессиональная практико-ориентированная среда, гибридная образовательная среда обучения на рабочем месте ¹	Профессии и специальности производственного профиля. Многоканальное финансирование, участие предприятий в управлении ПОО, создание совместных программ ученичества. Модель ПОО – провайдера технологических инноваций? ²	Первоуральский металлургический колледж, г. Первоуральск Свердловской области
Вузоориентированная	Формирование учебной самостоятельности (подготовка к эффективному освоению программ высшего образования)	Мотивационная подготовка к осознанному освоению программ высшего образования на основе опережающего опыта профессиональной деятельности	Фундаментально-мировоззренческая среда (формирование общей и профессиональной картины мира)	Реализация программ ПССЗ. Функции научно-методического обеспечения СПО, фундаментальной и общедидактической подготовки кадров для системы СПО	Институт среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского ИГПУ, г. Москва
Территориальная	Подготовка к работе на основе базовой профессиональной квалификации и дополнительных компетенций в роли наемного работника, самозанятого, фрилансера, предпринимателя / онлайн-предпринимателя; формирование компетенций профессиональной и межпрофессиональной мобильности	Воспитание гражданской активности, в т. ч. в пространстве «малой родины». Взаимодействие муниципального и студенческого самоуправления, гражданская активность в формах социальных проектов, акций, волонтерства в рамках территории	Карьерная и творческая среда социальной активности	Профессии и специальности сферы услуг. Социально открытая ПОО, взаимодействие с местным самоуправлением	Байкальский колледж туризма и сервиса, г. Байкальск Иркутской области

¹ Schraap L., Baartman L., De Bruijn E. Students' Learning Processes during School-Based Learning and Workplace Learning in Vocational Education: A Review. *Vocations and Learning*, July 2012. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-011-9069-2>

² Такие ПОО могут стать не просто полноправными участниками экономической деятельности, но и факторами роста, драйверами инноваций, преподносящими обществу новые необходимые знания и способы их применения, своего рода лабораториями технологического и социального проектирования. См.: Ермаков Д. С., Ермаков А. С. Конвергенция наук, технологий и отраслей экономики как вызов системе образования // Сб. конференций НИЦ Социосфера. 2017. № 34. С. 102–104.

Системная вариативность: модели профессиональной самоидентификации

Важнейший показатель результативности работы ПОО – успешность выпускников в профессиональной деятельности и в жизни вообще. Одной из ключевых образовательных задач СПО является сопровождение процесса профессиональной идентификации студента – будущего квалифицированного работника, осваивающего профессию, специальность либо группу родственных профессий или специальностей. Просматриваются три варианта модели профессиональной самоидентификации студента СПО и ее педагогического сопровождения, которые могут быть реализованы в различных субъектах Российской Федерации в условиях неравномерности их социально-экономического развития:

- *базовая (профессионально-отраслевая) модель* предназначена для большой группы регионов, характеризующихся средним уровнем социально-экономического развития, как более, так и менее гомогенных в отраслевом, демографическом, социально-экономическом отношении. Основной сценарий профессиональной идентификации обучающегося в рамках данной модели носит отраслевой, монопрофессиональный характер (трудоустройство по полученной профессии, специальности или дальнейшее продолжение образования с сохранением профиля);

- *модель, ориентированная на самозанятость*, предназначена для регионов с низким уровнем социально-экономического развития, в том числе с депрессивной экономикой. Модель предполагает в качестве одного из основных карьерных сценариев, ориентированный на самостоятельную экономическую активность, но при сохранении значимости монопрофессионального сценария. «Самозанятость» в рамках данной модели понимается нами в широком смысле, включая такие возможные сценарии занятости, как фриланс, инновационные стартапы, онлайн-предпринимательство. Монопрофессиональный характер сочетается с освоением таких вариативных социально-трудовых (рыночных) ролей, как наемный работник, предприниматель (и онлайн-предприниматель), фрилансер, «временно безработный»;

- *полипрофессиональная (постиндустриальная) модель* ориентирована на продвинутые регионы, имеющие не только высокие количественные показатели социально-экономического развития, приближающиеся к соответствующим значениям для развитых стран, но и соответствующие структурные характеристики. Такая модель ориентирована на широкий спектр возможных сценариев профессиональной карьеры выпускника профессиональной образовательной организации, основанных на принципах мультипрофессионализма и высокой профессиональной мобильности. Профессиональная идентификация постиндустриального типа носит не только полипрофессиональный, но и полиролевой характер, что предполагает владение всеми основными социально-трудовыми (рыночными) ролями в их различных вариантах, комбинациях и чередовании друг с другом (человек служения, наемный работник, фрилансер, волонтер, предприниматель, инвестор) (Блинов и др., 2023а).

Дальнейшее уточнение представленной триады моделей позволяет представить комплекс возможных перспективных путей продвижения

выпускника – квалифицированного работника уровня СПО, на которые в том или ином соотношении может ориентировать его образовательный процесс ПОО:

- трудоустройство и дальнейшая работа по полученной профессии / специальности (либо построение карьерной траектории на основе нескольких полученных профессий / специальностей, если в образовательном процессе ПОО обеспечивается ситуация «мультискиллинга»);
- поступление в вуз по профилю полученной профессии / специальности;
- открытие собственного бизнеса (запуск стартапа) или работа в форме самозанятости либо на основе полученной профессии, специальности, либо за ее рамками, но с использованием профессиональных и общих (в том числе предпринимательских) компетенций, полученных за время обучения по программе СПО;
- построение профессиональной карьеры постиндустриального типа, предполагающей высокую профессиональную мобильность – периодическую смену профессий и сфер профессиональной деятельности, чередование проектов, формирование и непрерывное пополнение персонального набора компетенций, создание рабочего места «под себя» и т. д.

Заключение

Таким образом, помимо привычных экономических «целевых показателей», применяемых в прогнозировании и планировании развития системы СПО и ПО, появляется возможность описания, оценки и определения путей развития профессиональных образовательных организаций и их регионально-отраслевых сетей на организационно-педагогическом уровне. Внеэкономический контекст развития ПОО не менее важен для принятия конкретных управленческих решений, чем экономические оценочные параметры, поскольку помимо количественных изменений появляется возможность фиксировать и оценивать существенные изменения. В этом заключается новизна подхода, который, не исключая устоявшихся параметров и показателей развития, предусматривает введение новых в соответствии с методологическим принципом дополнительности.

Организационно-дидактические (организационно-педагогические) параметры развития могут иметь весьма определенные градации, что позволяет использовать их как при анализе текущего состояния, так и при выполнении прогнозных процедур.

Конечно, представленный комплекс параметров не исчерпывает всей глубины системы характеристических признаков развития системы. Он может дополняться и расширяться за счет иных параметров, целесообразность введения которых зависит от управленческих задач. Важно, что данный подход позволяет моделировать некое «идеальное состояние» системы, ясное представление о котором позволяет переходить от прогнозирования к этапу планирования изменений, формировать комплексные проекты, нацеленные на достижение конкретных решений.

Список литературы

1. Ананьина Ю. В., Блинов В. И., Сергеев И. С. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции. / Под общ. ред. В. И. Блинова. Москва: АВАНГЛИОН-ПРИНТ, 2012. 152 с.
2. Афанасьева А. А. Управление процессом воспитания в региональной системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... к. п. н. Москва, 2016. 17 с.
3. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Эйдос. 2005. № 3.
4. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю., Куртеева Л. Н. набросок типологии некачественного образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2018. № 2(38). С. 8–12.
5. Блинов В. И., Сергеев И. С., Родичев Н. Ф. Модели сопровождения профессиональной самоидентификации обучающихся в условиях неравномерности социально-экономического развития регионов России // Современная профорientация: синтез воспитания и самоопределения: Сб. науч. тр. / Авторы-составители: В. М. Жураковский, В. Г. Мартынов, А. А. Туманов. Москва: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, 2023. С. 56–65.
6. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Готовность отечественной системы СПО к достижению технологического суверенитета: результаты исследования // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 2. С. 6–31. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.001>
7. Блинов В. И., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 4–25. <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-04-25>
8. Есенина Е. Ю., Рыкова Е. А., Сатдыков А. И. Туринский процесс в России: шестилетний опыт // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 10. С. 12–14.
9. Кондаков А. М., Сергеев И. С. Устойчивость к будущему. От датацентризма – к человекоцентризму // Образовательная политика. 2021. № 4. С. 20–41. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-20-39>
10. Лисицына Л. С. Педагогический дизайн электронных курсов. Санкт-Петербург: Университет ИТМО, 2018. 67 с.
11. Мюллер Д. Тирания показателей. Как одержимость цифрами угрожает образованию, здравоохранению, бизнесу и власти. Москва: Альпина Паблицер. 2019. 266 с.
12. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / Под науч. ред. В. И. Блинова. Москва: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2020. 112 с.
13. Пищулин Н. П., Огородников Ю. А. Философия образования. Москва: Центр инноваций в педагогике, 1999. 10 с.
14. Сергеев И. С. Образовательная профорientация – методологическая основа профорientационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 1. С. 24–44. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.002>

15. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
16. Файола Э., Войскунский А. Е., Богачева Н. В. Человек дополненный: становление киберсознания // Вопросы философии. 2016. № 3. С. 147–162.
17. Gagne R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. Wadsworth Pub Co, 1985. 352 p.

References

- Afanasyeva, A. A. (2016). *Management of the process of education in the regional system of secondary vocational education* (Unpublished PhD thesis). Moscow. (In Russ.)
- Ananyina, Yu. V., Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2012). *Educational environment: the development of the educational environment of secondary vocational education in the context of network cluster integration*. AVANGLION-PRINT. (In Russ.)
- Bermus, A. G. (2005). Problems and prospects of implementing a competence-based approach in education. *Eidos*, 3. (In Russ.)
- Blinov, V. I. (Ed.). (2020). *Pedagogical concept of digital vocational education and training*. Delo Publishing, RANEPА. (In Russ.)
- Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2023). Models of blended learning in vocational education: typology, pedagogical effectiveness, implementation conditions. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 4–25. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/PORT.2307-4264-2021-01-04-25>
- Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., & Sergeev, I. S. (2023b). Readiness of the domestic system of secondary vocational education to achieve technological sovereignty: research results. *Vocational Education and Labour Market*, 11 (2), 6–31. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.001>
- Blinov, V. I., Sergeev, I. S., & Rodichev, N. F. (2023a). Models of support for professional self-identification of students in conditions of uneven socio-economic development of the regions of Russia. In V. M. Zhurakovsky, V. G. Martynov, A. A. Tumanov (Eds.), *Modern career guidance: synthesis of education and self-determination*: Gubkin Publishing House (pp. 56–65). (In Russ.)
- Blinov, V. I., Sergeev, I. S., Yesenina, E. Yu., & Kurteeva, L. N. (2018). Outline of the typology of low-quality education. *Additional professional education in the country and in the world*, 2 (38), 8–12. (In Russ.)
- Fayola, A., Voiskunsky, A. E., & Bogacheva, N. V. (2016). Augmented human beings: Developing cyberconsciousness. *Voprosy Filosofii*, 3, 147–162. (In Russ.)
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. Wadsworth Pub Co. (In Russ.)
- Kondakov, A.M., & Sergeev, I. S. (2021). Resistance to the future. From datacentrism to humanocentrism. *Educational Policy*, 4, 20–41. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-20-39>
- Lisitsyna, L. S. (2018). *Pedagogical design of electronic courses*. ITMO University. (In Russ.)
- Muller, D. *The tyranny of indicators. How the obsession with numbers threatens education, healthcare, business and government*. Alpina Publisher. (In Russ.)
- Pishchulin, N. P., & Ogorodnikov, Yu. A. (1999). *Philosophy of education*. Center for Innovations in Pedagogy. (In Russ.)

- Sergeev, I. S. (2022). Educational career guidance – Methodological basis of professional orientation work with children and youth. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 24–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.002>
- Soldatova, G. U., & Voiskunsky, A. E. (2021). Socio-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18 (3), 431–450. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
- Yesenina, E. Yu., Rykova, E. A., & Sadykov, A. I. (2016). The Turin process in Russia: six years of experience. *Vocational education. Capital*, 10, 12–14. (In Russ.)

Информация об авторах

Сергеев Игорь Станиславович, д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

Блинов Владимир Игоревич, член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор, заместитель директора по науке Федерального института развития образования РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-9159>, blinov-vi@ranepa.ru

Куртеева Лариса Надировна, канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1070-1030>, kurteeva-ln@ranepa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Igor S. Sergeev, Dr. Sci. (Pedagogy), Leading Researcher, Federal Institute for Educational Development, RANEPa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

Vladimir I. Blinov, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Deputy Director of the for Science Federal Institute for Educational Development, RANEPa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-9159>, blinov-vi@ranepa.ru

Larisa N. Kurteeva, Cand. Sci. (Pedagogy), Leading Researcher, Federal Institute for Educational Development, RANEPa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1070-1030>, kurteeva-ln@ranepa.ru

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.