

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО
РТ**

№ 3 (38) 2019

ISSN 2307-4264

МОДЕЛИ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ **КОМПЕТЕНЦИИ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

И КВАЛИФИКАЦИИ

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ

**НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

МЕТОДИКА

РЫНОК ТРУДА **РЕГИОНАЛЬНЫЕ
МОДЕЛИ**

Подписка на журнал «Профессиональное образование и рынок труда»



ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА ЖУРНАЛ МОЖНО В ЛЮБОМ РЕГИОНЕ РОССИИ

- Во всех отделениях Почты России по каталогу «Пресса России». Подписной индекс: 80983;
- через специализированное подписное агентство «Урал-Пресс», подписной индекс ВН005901 (телефоны региональных представительств смотри на сайте www.ural-press.ru);

Для оформления редакционной подписки пришлите заявку в произвольной форме на адрес: po-rt@bk.ru



ISSN 2307-4264

Свидетельство о регистрации ПИ № ТУ 66-01095 от 27.12. 2012 г. выдано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
И РЫНОК ТРУДА**
№ 3 (38) 2019



УЧРЕДИТЕЛИ:

ГБПОУ СО «Уральский техникум «Рифей»

Ассоциация учреждений по содействию и развитию начального и среднего профессионального образования Свердловской области

Журнал выходит при поддержке Министерства общего и профессионального образования Свердловской области

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Биктуганов Юрий Иванович, кандидат педагогических наук, министр образования и молодежной политики Свердловской области, Екатеринбург

Вертиль Владимир Васильевич, кандидат экономических наук, директор Екатеринбургского экономико-технологического колледжа, Екатеринбург

Гайнеев Эдуард Робертович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры технологий профессионального обучения УГПУ им. И. Н. Ульянова, Ульяновск

Гузнов Борис Николаевич, доктор технических наук, заведующий кафедрой инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, РГППУ, Екатеринбург

Дорожкин Евгений Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, ректор РГППУ, Екатеринбург

Есенина Екатерина Юрьевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС при Президенте РФ, Москва

Зеер Эвальд Фридрихович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития РГППУ, Екатеринбург

Зуев Валерий Михайлович, доктор экономических наук, профессор, Москва

Кислов Александр Геннадьевич, доктор философских наук, заведующий кафедрой философии, культурологии и искусствоведения РГППУ, Екатеринбург

Коковihin Александр Юрьевич, кандидат экономических наук, доцент, директор Центра менеджмента и информационных технологий УрГЭУ, Екатеринбург

Кязимов Карл Гасанович, доктор педагогических наук, профессор Академии труда и социальных отношений, Москва

Некрасов Сергей Иванович, кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПО, директор Каменск-Уральского агропромышленного техникума, Каменск-Уральский

Никитин Михаил Валентинович, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО, Москва

Олейникова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, Москва

Сыманюк Эльвира Эвальдовна, доктор психологических наук, профессор, директор Уральского гуманитарного института, зав. кафедрой общей и социальной психологии УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

Чапаев Николай Кузьмич, доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования РГППУ, Екатеринбург

Чистякова Светлана Николаевна, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь отделения базового профессионального образования РАО, Москва

Адрес редакции и издателя:

620066, г. Екатеринбург,
ул. Студенческая, д. 4, кв. 16
+7 (343) 268-01-84,
e-mail: po-rt@bk.ru, www.po-rt.ru

Главный редактор: Александр Михайлович Вайнштейн

Зам. главного редактора: Марина Тюлькина

Дизайн, верстка: Олег Клещев

Помощник гл. редактора: Ирина Бандарчукене

Корректор: Марта Шарлай

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальности 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования

Периодичность: 4 номера в год
Тираж 650 экз.
Отпечатано в типографии ООО «АлтерПринт»,
620076, Екатеринбург, пер. Корейский, 6/2
Заказ № 850 от 19 августа 2019 года.
Подписано в печать 19 августа 2019 года.
Выход из печати 27 августа 2019 года.
Цена свободная. 16+

*Электронная версия журнала
размещается в Научной электронной
библиотеке (eLibrary.ru)
и включается в Российский индекс
научного цитирования (РИНЦ)*

10 августа 2019 года на 81 году жизни скончалась Светлана Николаевна Чистякова, выдающийся российский ученый, академик РАО, профессор, доктор педагогических наук, автор и член редакционной коллегии нашего журнала.



Светлана Николаевна Чистякова является основателем научной школы по профессиональной ориентации молодежи, основными направлениями которой являются научно-методическое обеспечение подготовки кадров высокой квалификации, формирование ценностных ориентаций молодых кадров.

Отличительной особенностью научной школы С. Н. Чистяковой является ее практико-ориентированность. На протяжении многих лет Светлана Николаевна и ее ученики занимались разработкой и внедрением практико-ориентированных технологий педагогической и психологической помощи школьникам для принятия ими решений о выборе профессионального пути.

В последние 10 лет Светлана Николаевна возглавляла отделение профессионального образования РАО.

Светлая память.

Содержание

МЕТОДОЛОГИЯ

Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент.....	4
Бутров А. С. Методологические противоречия в управлении профессиональным образованием.....	19
Третьякова В. С. Ретроинновации: творческое осмысление идей А. С. Макаренко в контексте современности.....	26

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ананишнев В. М., Зотов Н. И., Гордиенко О. А., Зотова М. В. Социологический аспект в развитии современного института профессионального образования.....	35
---	----

ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гузанов Б. Н., Баранова А. А., Ловцевич Т. Л. Проектное обучение при транспрофессиональной подготовке в техническом вузе.....	44
Игнатьев В. П., Архангельская Е. А. Учет мнения работодателей при разработке программы прикладного бакалавриата.....	53
Лавина Т. А., Зверева Е. А. Формирование мотивационного компонента ИКТ-компетентности студентов.....	59

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Беликова Л. Ф. Возможности организационной диагностики в формировании управленческих компетенций у бакалавров профессионального образования.....	65
Викторук Е. Н., Минеев В. В. Инновационные образовательные технологии в преподавании биоэтики.....	71
Чаптыкова О. Ю. Подготовка будущего учителя к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников.....	78

КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сенашенко В. С., Марушина М. К. Алгоритм разработки корпоративной модульной программы обучения кадрового резерва.....	84
---	----

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кетриш Е. В., Андрюхина Т. В. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования специалистов сферы физической культуры и спорта.....	92
---	----

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ

Кондратьева О. Г., Сергеев И. С. Региональный атлас перспективных компетенций — новый профориентационный проект Иркутской области ...	98
Лыжин А. И., Шаров А. А. Многоуровневая профориентация как основа развития кадрового потенциала экономики региона.....	105

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Маркелова Ю. В. Тенденции развития профессионального образования и обучения: контекст ЕС.....	113
---	-----

ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Казанцева И. А. Об институциональной миссии профессиональных образовательных организаций в условиях малого города.....	122
Summary.....	124
Contents.....	126

Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент



БЛИНОВ

Владимир Игоревич,
доктор педагогических наук,
профессор, директор Центра
профессионального образования
и систем квалификаций ФИРО
РАНХиГС,
Москва



ЕСЕНИНА

Екатерина Юрьевна,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
Центра профессионального
образования и систем
квалификаций ФИРО РАНХиГС,
Москва



СЕРГЕЕВ

Игорь Станиславович,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
Центра профессионального
образования и систем
квалификаций ФИРО РАНХиГС,
Москва

Аннотация

Авторами статьи поставлена цель — рассмотреть методологический аспект наставничества в образовании. В фокусе их внимания чрезвычайно широкий охват сферы наставнической деятельности.

Предложен методологически обоснованный взгляд на задачи наставнической деятельности, типы, формы и методы наставничества; функции и компетенции наставника в образовании, его личностные качества. Предложены подходы к определению результатов и критериев оценки деятельности наставников; определены условия результативного функционирования наставничества и риски масштабного введения наставничества в социальную и образовательную практику

Ключевые слова:

наставничество, методология наставничества, типология наставничества, наставник в образовании, наставник на производстве, оценка деятельности наставника, педагогическая поддержка

Потребность в расширении практик наставничества в образовании (а также в других сферах, прежде всего на производстве) на протяжении нескольких последних лет осознается на различных уровнях управления. 23 декабря 2013 года на совместном заседании Государственного совета РФ и Комиссии при Президенте РФ по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития В. В. Путин подчеркнул, что необходимо возрождать институт наставничества. С этого момента наставничество становится одним из приоритетов федеральной образовательной и кадровой политики. В начале 2018 года был проведен Всероссийский форум «Наставник», организованный Агентством стратегических инициатив, по результатам которого 23 февраля 2018 года был сформирован перечень поручений Президента РФ.

В настоящее время тема наставничества в образовании является одной из центральных в нацпроекте «Образование» (включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы»). Так, федеральный проект «Современная школа» содержит целевой показатель: до конца 2024 года не менее 70% обучающихся общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества [12].

Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 4–18.

Потребность возрождения института наставничества породила ряд общественных инициатив, в том числе региональных, таких как «Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества», «Союз Наставников России». Сформировалось общее понимание того, что система наставничества может стать инструментом повышения качества образования, механизмом создания эффективных социальных лифтов, одним из катализаторов для «технологического рывка» российской экономики.

Проблематизация

Как известно, в образовании исполнение поручений в логике «взять под козырек» не работает. Необходимо хотя бы минимальное осмысление вводимых изменений, а на основе этого — комплекс работ по подготовке участников и созданию других необходимых условий. В частности, продвижение темы наставничества будет успешным, если будут получены ответы на три главных вопроса.

1. Чем на практике обусловлена актуализация проблемы наставничества?

2. Что именно делает наставник и что отличает его деятельность от любого другого вида деятельности?

3. Какие условия должны быть созданы, чтобы институт наставничества эффективно функционировал и развивался?

Задача этой статьи — дать ответы на эти вопросы, а также осветить другие сопутствующие аспекты, например, как может выглядеть типология наставников в образовании, и с какими рисками сопряжено «введение» наставничества в систему образования.

Актуальность: смысловой ракурс

Актуализация проблемы наставничества в современной России обусловлена обострением следующих противоречий.

1. *Противоречие между возрастанием насыщенности образовательной (и более широкой социальной) среды и тенденцией к усилению ее несогласованности и противоречивости.* С одной стороны, непрерывно увеличивается количество и многообразие образовательных услуг и образовательно значимых социальных практик. С другой — этот процесс развивается стихийно, в условиях рыночной конкуренции и недостаточного развития механизмов оценки качества этих услуг и практик. В результате самонавигация обучающегося в «океане возможностей» становится все более затруднительной. Кроме того, неупорядоченность и противоречивость средовых воздействий по механизму интериоризации становится характеристикой внутреннего мира обучающегося. Возникает эффект дезориентации растущего человека в социальной среде, выражающийся в его неспособности освоить необходимые этапы базовых процессов развития личности (социализации, социального и профессионально-образовательного самоопределения, гражданской и профессиональной идентификации и т. д.) без внешней поддержки.

2. *Противоречие между требованием максимальной включенности современного человека в широкую систему социальных отношений*

и тенденциями социальной дезадаптации растущего поколения. Данная тенденция обусловлена рядом факторов:

- замыкание современных детей и молодежи в пространство виртуального (сетевого) общения;

- стремление значительной части родительского и педагогического сообщества к «стерильности», «герметичности», социальной закрытости образовательного процесса, вызванное нарастающим переживанием тревоги и страха за детей, их жизнь, физическое, психическое и нравственное здоровье;

- нарастание доли формализованного общения, подчиненного логике стандартов, программ, планов и жесткого контроля результативности (учебный процесс, «развивающие занятия», «подготовка» к следующей образовательной ступени, репетиторство, раннее трудоустройство и т. д.), при уменьшении доли неформального, лично значимого общения. При этом успешность процессов развития, социального и профессионального самоопределения ребенка во многом зависит от баланса формального и неформального общения с взрослыми. Это условие, необходимое для развития самостоятельности ребенка, навыков принятия решений, проявления собственной личностной позиции;

- распространение потребительских позиций, развитие на этом фоне стихийного эгоизма и эгоцентризма, стремление оставаться в инфантильном состоянии, запаздывающее социальное развитие;

- явление «социального чайлдфри» — снижение интереса общества к детям и подросткам, возрастание по отношению к ним проявлений враждебности, в том числе в результате скрытой конкурентной борьбы поколений.

Результатом обозначенных факторов становится резкое снижение готовности новых поколений к самостоятельному вхождению во взрослую жизнь, неразвитость субъектной позиции, неспособность понять самого себя. Усиливается эффект отчуждения человека, с его внутренним миром, от общества, с его правилами и требованиями. Возникает необходимость в посреднике между растущим человеком и миром (представленным множеством локальных социальных и образовательных сред). В качестве такого посредника и выступает наставник.

Специфика деятельности наставника

В основе деятельности наставника лежит восполнение того или иного образовательного дефицита сопровождаемого. В этом отношении деятельность наставника близка педагогической поддержке, теоретико-методологические и научно-практические основы которой разработаны в трудах отечественных авторов 1990–2000-х годов. (О. С. Газман [3], С. С. Гиль [4], Н. Б. Крылова [7], Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин [8; 9] и др.). По мнению большинства авторов, суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы оказать помощь человеку в преодолении тех или иных внешних барьеров, которые самостоятельно он не способен преодолеть. В качестве внешнего барьера может выступать дефицит ресурсов для реализации собственных инициатив, отсутствие организационных или иных механизмов (например, нормативно-правовые и организаци-

онно-технические сложности на этапе становления школьного или студенческого самоуправления [6]; реализации школьных или студенческих проектов, стартапов и т. д.).

Однако во всех случаях внешний барьер является вторичным относительно внутренней неготовности сопровождаемого самостоятельно преодолеть этот барьер. Такая неготовность и названа «образовательным дефицитом». Когда внутренний образовательный дефицит будет восполнен, сопровождаемый будет самостоятельно преодолевать внешние препятствия.

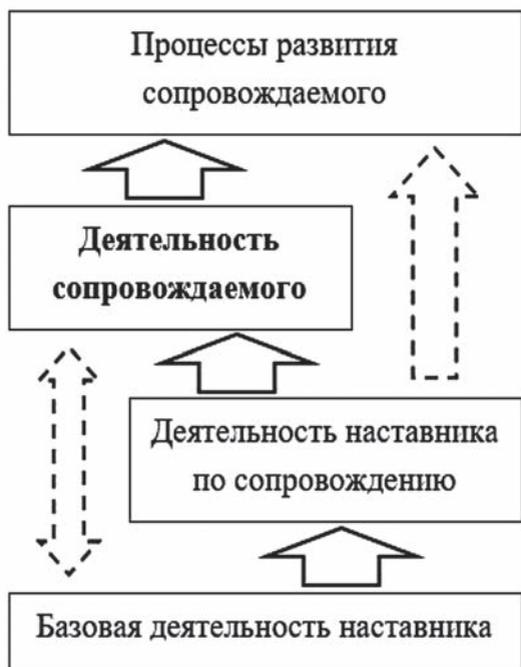
Таким образом, сущность деятельности наставника в образовании включает не только педагогическую поддержку, но и устранение внутренних образовательных дефицитов обучающихся, т. е. создание условий для формирования у них готовности самостоятельно разрешать тот или иной тип социальных, образовательных или профессиональных проблем.

Общим признаком всех типов образовательных дефицитов является недостаток самостоятельности сопровождаемого. Соответственно конечным результатом деятельности наставника (и важнейшим поведенческим показателем успешности его деятельности) является обретение сопровождаемым способности к самостоятельным действиям, решению проблем, преодолению барьеров, самоуправлению процессами собственного развития, образования, адаптации, карьерного роста и т. д. (в зависимости от типа наставничества).

Психолого-педагогическая основа наставничества может быть представлена как четыре пары взаимодействующих процессов, при этом в каждой паре первый процесс является основным, второй — вспомогательным.

1. *Базовая деятельность наставника — деятельность наставника по сопровождению.* Базовая деятельность наставника — основной вид профессиональной деятельности, в которую наставник включен (в качестве человека (профессионала), обладающего соответствующим опытом) и в которую он призван погрузить сопровождаемого. Это может быть образовательная, профессиональная, досугово-развивающая, творческая, коммуникативная деятельность. Но во всех случаях само наставничество — это второй вид деятельности для наставника, который можно рассматривать как своего рода производную от его базовой деятельности. В наиболее простой и ясной форме это положение отражается в работе наставника на производстве: его основная трудовая функция — участие в определенном производственном процессе в качестве рабочего или специалиста; дополнительная трудовая функция — наставничество, т. е. поддержка начинающих рабочих или специалистов, включенных в тот же производственный процесс.

2. *Деятельность сопровождаемого (образовательная, профессиональная, волонтерская, предпринимательская и т. д.) — деятельность наставника.* Наличие сопровождаемого, обладающего определенным образовательным дефицитом, является центральным фактором, требующим необходимости наставника, и одновременно центральным условием, обеспечивающим возможность наставничества. При этом вид наставнической деятельности



**Структура взаимодействия
наставника и сопровождаемого**

и компетенции наставника должны соответствовать типу образовательного дефицита.

3. *Базовый процесс развития сопровождаемого (социализации, самоопределения, идентификации и т. д.) — наставничество.* Вид наставнической деятельности и компетенции наставника должны соответствовать типу базового процесса развития.

4. *Развитие сопровождаемого в процессе деятельности — деятельность сопровождаемого (учебная, игровая, трудовая, проектно-исследовательская) и т. д.* Наставник оказывает педагогическое воздействие на базовые процессы развития не непосредственно, а путем вовлечения сопровождаемого в ту или иную деятельность, с последующей организацией ее обсуждения и осмысления полученного опыта. Соответственно значимыми методами работы наставника являются организация деятельности сопровождаемого и совместное обсуждение.

Взаимосвязь всех основных процессов представлена на рисунке.

В фокусе внимания наставника находятся:

- личность сопровождаемого и его внутренний мир;
- базовые процессы личностного развития, социализации, самоопределения, идентификации, адаптации сопровождаемого в социальной и образовательной среде;
- деятельность сопровождаемого;
- система социальных отношений сопровождаемого, в которые он включен в контексте своей деятельности.

Специфика наставнической деятельности проявляется также в ее длительности. Достижение цели наставничества, связанное с преодолением образовательного дефицита, невозможно в ходе одного или немногих разовых мероприятий (консультация, беседа, мастер-класс) и требует более или менее продолжительного взаимодействия наставника и сопровождаемого (сопровождаемых) в процессе деятельности последних. Корректное завершение периода наставничества требует фиксации того факта, что у сопровождаемого преодолен внутренний образовательный дефицит, показателем чего служит комплекс устойчивых поведенческих изменений. В связи с этим распространенная практика «прикрепления наставника» на какой-либо заранее фиксируемый период, например на полгода, представляется спорной.

Обозначенные особенности наставничества определяют чрезвычайно широкий охват сферы деятельности наставников в образовании, включая различные ступени образования (общее, среднее профессиональное,

высшее, дополнительное профессиональное), а также профессиональное обучение, неформальные образовательные практики (дополнительное образование детей и взрослых, общественные детские и молодежные объединения), профориентационную работу с различными категориями населения.

Задачи наставнической деятельности и типы наставничества

Деятельность наставника предполагает решение комплекса следующих задач.

1. Трансляция ценностно-смысловых установок деятельности, в которую совместно вовлечены обучающийся и наставник.

2. Выявление и актуализация у сопровождаемого «сильной» (внутренней, устойчивой) мотивации к деятельности.

3. Педагогическая поддержка сопровождаемого в процессе его обучения деятельности (прежде всего получения, закрепления новых знаний, умений и компетенций).

4. Создание условий освоения деятельности, сочетающих психологический комфорт и «развивающий дискомфорт», безопасность для жизни и здоровья — и определенную степень риска, необходимую для формирования самостоятельности и ответственности сопровождаемого.

Частные задачи наставнической деятельности определяются типами наставничества, которые могут быть выделены: 1) по типам базового процесса развития сопровождаемых; 2) по типам образовательных дефицитов. Типы наставничества, определяемые исходя из типов базового процесса, приведены в табл. 1.

Таблица 1

Типология наставничества (по типам базового процесса)

№	Типы базового процесса	Варианты институционализации наставничества
I	Личностное развитие	Коуч, тьютор
II	Физическое и эмоционально-психологическое развитие	Тренер
III	Социализация	Общественный воспитатель [10; 11]
IV	Социальное и образовательное самоопределение	Тьютор
V	Самообразование (например, в процессе освоения онлайн-курсов)	Тьютор
VI	Профессиональное самоопределение	Наставник в профориентации, ментор, психолог-профконсультант*
VII	Профессиональная идентификация	Мастер производственного обучения (выполняющий функции наставника)
VIII	Профессиональная адаптация, профессиональное развитие	Наставник на производстве, ментор
IX	Формирование предпринимательских компетенций в процессе разработки и продвижения стартапа	Ментор

* Психолог-профконсультант может считаться наставником лишь в том случае, если его взаимодействие с оптантом носит более или менее продолжительный характер. Разовая процедура профконсультирования не может быть отнесена к разновидностям наставничества.

Другая классификация наставничества может быть построена исходя из следующих типов образовательных дефицитов.

1. Ограниченные возможности здоровья.
2. Несформированность субъектной позиции, возрастная или индивидуальная несамостоятельность («ограниченные возможности самоопределения»).
3. Социальная дезадаптация.
4. Осложненная социальная ситуация развития — группы риска:
 - 4.1. дети-сироты;
 - 4.2. подростки, состоящие на учете в органах внутренних дел;
 - 4.3. семьи мигрантов;
 - 4.4. социально незащищенные категории населения и т. д.
5. Субъективная новизна ситуации для сопровождаемого (адаптационный период):
 - 5.1. переход на новую образовательную ступень (1-й и 5-й класс школы, 1-й курс профессиональной образовательной организации или вуза);
 - 5.2. молодой рабочий/специалист;
 - 5.3. новый на данном предприятии работник (школьник/студент, перешедший в другую образовательную организацию);
 - 5.4. новая должность;
 - 5.5. изменение программы обучения, технологии предприятия, корпоративной культуры, введение других инноваций;
 - 5.6. новые ситуативные требования к сопровождаемому (например, в связи с участием в соревновании, конкурсе).
6. Дефицит мотивации к деятельности.

Сочетание двух обозначенных классификаций дает матрицу возможных видов наставничества (табл. 2).

Таблица 2

Матрица видов наставничества

Типы базового процесса	Типы образовательных дефицитов					
	1	2	3	4	5	6
Виды наставничества						
I	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6
II	II.1	II.2	II.3	II.4	II.5	II.6
III	III.1	III.2	III.3	III.4	III.5	III.6
IV	IV.1	IV.2	IV.3	IV.4	IV.5	IV.6
V	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5	V.6
VI	VI.1	VI.2	VI.3	VI.4	VI.5	VI.6
VII	VII.1	VII.2	VII.3	VII.4	VII.5	VII.6
VIII	VIII.1	VIII.2	VIII.3	VIII.4	VIII.5	VIII.6
IX	IX.1	IX.2	IX.3	IX.4	IX.5	IX.6

При этом необходимо учитывать следующее:

- не все виды наставничества, обозначенные в таблице 2, могут иметь практическое значение;
- деятельность наставника во многих случаях включает одновременно несколько смежных видов наставничества.

Вид наставнической деятельности определяет то или иное сочетание трудовых действий наставника (в рамках его трудовых функций), а также конкретизирует требования к его личностным качествам, компетенциям и опыту.

Формы и методы наставничества

Формы наставничества:

1. *Индивидуальная* — предполагает персонализированное сопровождение наставником обучающегося, с учетом индивидуальных образовательных дефицитов и других индивидуальных особенностей последнего.

2. *Групповая* — сопровождение одним наставником (или командой наставников) группы обучающихся, обладающих общим или сходным образовательным дефицитом.

3. *Коллективная* — организация наставничества в работе с коллективом (большой группой) обучающихся, обладающих различными типами образовательных дефицитов.

4. *Взаимная (peer)* — организация взаимной поддержки обучающихся, обладающих разными типами образовательных дефицитов.

5. *Онлайн* — поддержка обучающихся, находящихся в удаленном доступе, с использованием интернет-технологий (социальные сети, скайп, Youtube и т. д.).

Методы наставнической деятельности отличаются большим разнообразием. Это связано с тем, что в работе наставника, в зависимости от вида наставничества и особенностей конкретной ситуации, могут быть использованы методы, заимствованные из педагогики, андрагогики, социальной работы, профконсультирования, психотерапии и других отраслей практической психологии, коррекционной педагогики (в последних случаях необходимо наличие у наставника специальной подготовки). Среди основных (общеупотребительных) методов наставнической деятельности можно обозначить:

- методы организации деятельности сопровождаемого (группы сопровождаемых), выступающей фактором его развития и накопления личностно значимого опыта;

- организация обсуждения (беседа, групповая рефлексия), в процессе которого осуществляются оценка и осмысление опыта, полученного в деятельности;

- создание специальных ситуаций (развивающих, деятельностных, коммуникативных, проблемных, конфликтных), расширяющих опыт сопровождаемого и активизирующих процессы его развития;

- создание внешних условий, среды освоения деятельности (в том числе предметно-пространственной среды, оптимальной для развития наставника);

- методы диагностико-развивающего и контролирующего оценивания (в том числе «включенное наблюдение», беседа, анкетирование, социометрия и т. д.);

- методы управления межличностными отношениями в группе сопровождаемых;

- нетворкинг — метод организации контактов и взаимодействия

сопровождаемых с актуально и перспективно значимыми социальными партнерами (например, школьников — с представителями профессиональных образовательных организаций, вузов, предприятий-работодателей);

- методы актуализации индивидуальной мотивации и фасилитации;
- личный пример (наставник как носитель образа «успешной взрослости», эффективных стратегий самообразования и саморазвития, профессионализма, обладающий определенными компетенциями и демонстрирующий определенные образцы деятельности);
- информирование (в том числе в форме инструктирования);
- консультирование.

Функции наставника в образовании

Функции наставника в образовании и соответствующие им возможные трудовые действия представлены в табл. 3.

Таблица 3

Трудовые функции и трудовые действия наставника в образовании

Трудовые функции наставника	Основные трудовые действия
Педагогическая поддержка обучающегося в деятельности	<p>Диагностика мотивов и образовательных дефицитов сопровождаемого</p> <p>Создание комфортных психологических условий освоения деятельности сопровождаемого</p> <p>Мотивационная (эмоционально-психологическая) поддержка сопровождаемого</p> <p>Формирование у сопровождаемого установки на преодоление образовательных дефицитов и переход к самоуправляемой деятельности</p> <p>Помощь в организации деятельности (планирование, подготовка рабочего места, тайм-менеджмент)</p> <p>Оказание ситуативной помощи в выполняемой деятельности</p> <p>Организация оптимальных и безопасных условий (среды) деятельности сопровождаемого</p> <p>Демонстрация образцов поведения, отвечающих требованиям определенной (корпоративной) культуры</p> <p>Диагностико-развивающая оценка базовых процессов</p> <p>Совместная с сопровождаемым оценка и рефлексия личностного роста</p>
Обучение	<p>Информирование</p> <p>Демонстрация или организация демонстрации продуктивных приемов осваиваемой деятельности</p> <p>Организация учебной деятельности сопровождаемого</p> <p>Создание учебных (в том числе проблемных) ситуаций</p> <p>Консультирование</p> <p>Контроль и оценивание результатов учебной деятельности сопровождаемого</p>
Медиация	<p>Диагностика межличностных отношений в коллективе (группе)</p> <p>Выявление проблемных и конфликтных ситуаций с участием сопровождаемого</p> <p>Разрешение проблемных и конфликтных ситуаций с участием сопровождаемого</p> <p>Посредничество во взаимодействии сопровождаемого и коллектива (обучающихся, педагогов, родителей, интернет-партнеров, администрации, представителей внешнего контекста)</p>
Самообразование	<p>Самодиагностика и самооценка собственных образовательных дефицитов</p> <p>Проектирование программы и плана самообразования в соответствии с выявленными образовательными дефицитами</p> <p>Овладение знаниями, умениями, компетенциями, приемами деятельности</p>

Представленная в таблице структурно-функциональная модель профессиональной деятельности наставника в образовании является примерной и требует уточнения с учетом особенностей конкретной ситуации. Многообразие и неформальный характер деятельности наставника препятствует возможности формирования «профессионального стандарта наставника» в строгом понимании этого термина. Кроме того, существует мнение о том, что наличие профессионального стандарта наставнической деятельности ограничит общественную инициативу в данной области и вступит в противоречие с принципом добровольности наставничества. Скорее, речь должна идти о «гештальте» или «абрисе» профессиональной деятельности наставника.

Личностные качества и компетенции наставников

В общем случае наставник — это лицо, существенно превосходящее сопровождаемого в следующих отношениях:

- у наставника отсутствует образовательный дефицит, существующий у сопровождаемого;
- у наставника есть личный опыт преодоления образовательного дефицита (на собственном примере или в процессе практического обучения при работе с другими сопровождаемыми);
- личный опыт отрефлексирован наставником и может использоваться им в работе с сопровождаемым и (или) для передачи сопровождаемому.

Личностные качества наставника:

- устойчивая внутренняя мотивация к наставнической деятельности, оказанию помощи и поддержки другим людям;
- содержательный интерес к деятельности, которую осваивает обучающийся;
- открытость, общительность, коммуникабельность;
- лидерские качества;
- настойчивость, нацеленность на результат;
- терпение и толерантность;
- соответствие личных ценностей ценностям деятельности наставника, организации, корпоративной культуры;
- склонность к постоянному саморазвитию.

Личностные качества, препятствующие занятию наставнической деятельности:

- избыточная авторитарность;
- эгоцентризм;
- тревожность, невротизм;
- стремление к гиперопеке;
- перфекционизм;
- выраженная интроверсия, замкнутость.

Компетенции наставника:

- эмоциональный интеллект;
- коммуникативная компетенция (включая готовность к межпоколенческой коммуникации; владение различными стилями педагогического общения);

- педагогический такт;
- готовность к сотрудничеству;
- креативность, способность решать нестандартные задачи.

При работе с особыми категориями сопровождаемых (лица с ОВЗ; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, и т. д.) необходима специальная подготовка наставников. Например, при работе с сиротами необходимо знать особенности подростковой депривации (склонность к формированию иждивенческих установок, отсутствие элементарных бытовых навыков и пр.). При работе с детьми с ОВЗ необходима специальная подготовка соответственно группе заболевания.

Подходы к отбору наставников:

- «хэдхантинг» (целенаправленный поиск наставника по заданным требованиям);
- закрытый конкурс (в рамках образовательной организации, предприятия, сети);
- открытый конкурс;
- выбор сопровождаемого из числа знакомых ему лиц (при необходимости с последующей подготовкой выбранного лица в наставники);
- обучение предварительно отобранных кандидатов.

На практике желательно использовать в комплексе несколько подходов.

Условия результативного функционирования наставничества:

- наличие внутреннего образовательного дефицита у сопровождаемого (группы сопровождаемых);
- достаточный уровень зрелости социокультурной среды и/или корпоративной культуры, для которого характерна атмосфера сотрудничества;
- стимулирование деятельности наставника (дополнительная оплата, уменьшение объема основной нагрузки, различные формы нематериального стимулирования);
- наличие у наставника специального образования/подготовки (необходимое условие для определенных, наиболее сложных случаев, таких как работа с сопровождаемыми-инвалидами или с лицами из группы риска).

Результаты деятельности наставников и критерии их оценки

Существует мнение о том, что оценка деятельности наставников может войти в противоречие с принципом добровольности наставничества. Такое мнение, безусловно, имеет право на существование, однако сама постановка вопроса о наставничестве как о деятельности исключительно добровольной, т. е. по сути волонтерской, не требующей внешнего стимулирования, является спорной. Но даже в том случае, если наставник является добровольцем, он должен отчетливо понимать не только суть, социальную миссию и конкретные задачи своей деятельности, но и показатели успешности ее хода и результатов. И главное, он должен знать и осмысленно использовать ключевой показатель достижения цели наставничества. Таким показателем является способность сопровождаемого самостоятельно осуществлять деятельность, в рамках которой

осуществлялось наставничество, иными словами, готовность сопровождаемого с определенного момента обходиться без наставника. Этому важнейшему моменту в восполнении образовательного дефицита сопровождаемого могут предшествовать те или иные промежуточные этапы, например переход от потребности в постоянной и систематической поддержке к потребности в эпизодической помощи в наиболее сложных ситуациях.

Другими показателями результативности деятельности наставника могут выступать:

- собственные высокие результаты деятельности, демонстрируемые сопровождаемым;
- ускорение процессов развития сопровождаемого и освоения им деятельности (например, для наставников на производстве — быстрота «вработываемости» новых работников, высокая скорость их выхода на нормативные показатели производительности и качества труда);
- качество отношений сопровождаемого с другими представителями группы, в которую он включен в процессе деятельности (принятие, поддержка сопровождаемого группой, его групповой статус, наличие или отсутствие конфликтов).

Процессуальные показатели успешности наставнической деятельности могут быть соотнесены с ее общими задачами:

- сформированность у сопровождаемого ценностно-смысловых установок, присущих той деятельности и/или организационной культуре, в которую он погружается при поддержке наставника;
- устойчивая внутренняя мотивация сопровождаемого к деятельности;
- компетентность сопровождаемого в деятельности, которую он осваивает;
- качество образовательной среды и социально-психологической атмосферы, созданной вокруг сопровождаемого.

Риски, связанные с введением наставничества

Первая группа рисков связана с известной тенденцией «административного упрощения» и «ускорения» модернизационных процессов, внедряемых «сверху вниз». Следует признать, что главным риском для формирования института наставничества в российском образовании, как это ни парадоксально, выступает сам нацпроект, по своему замыслу призванный максимально расширить практику наставничества. Проблема состоит в том, что в рамках нацпроекта введение наставничества выступает самоцелью, количественные показатели охвата практиками наставничества заданы в качестве целевых. В этой ситуации неизбежна политика механического «введения» наставничества, во многих случаях — имитация его наличия вместо планомерных и систематических усилий по возвращению условий, обеспечивающих востребованность наставничества как определенной образовательной культуры, предполагающей определенный стиль работы с сопровождаемыми — носителями образовательных дефицитов. Например, «в Норвегии — до 92% педагогов... общаются с подопечными

вне класса! Учитель становится партнером в жизни, обсуждает с учениками свой предмет, жизненные проблемы. Скажем, дети идут в зоопарк или в музей сначала с учителем, потом самостоятельно работают: делают мини-исследования, презентации. В любом случае партнерская организация учеников и педагогов — неотъемлемая часть креативного образования» [1, с. 197–198]. Очевидно, наставничество в этом примере возникло не в результате «внедрения», а как отклик на созревший социальный запрос на наставническую деятельность учителя в условиях зрелой социально-образовательной среды. Противоположным (и совершенно неправильным) решением было бы «навесить» наставничество на школьного учителя в качестве дополнительной трудовой функции, обязательной для выполнения, причем «на общественных началах» и с поверхностной, чисто формальной, подготовкой на очередных краткосрочных курсах.

Вторая группа рисков — смещение цели деятельности наставника с педагогической поддержки сопровождаемого на другой объект. Анализ некоторых современных практик наставничества показывает, что механизм наставничества предполагается использовать для продвижения в детской и молодежной среде определенной системы ценностей, например ценностей научно-технического развития, опредмеченных в рамках Национальной технологической инициативы. В этом случае главным предметом беспокойства организаторов «наставнических» практик выступает не сопровождаемый, а специально подготовленный ими «наставник» (например, школьник), его активность и жизнестойкость его позиции после возвращения в прежнюю среду, где ему предстоит продвигать усвоенные им ценности, «наставляя» других школьников. Безусловно, история с продвижением тех или иных ценностей имеет право на существование (и более того, выступает одной из общих задач любого наставника), но при этом не должно происходить подмены целей. Целью деятельности наставника является поддержка сопровождаемого, восполняющая образовательный дефицит последнего. Что касается лица, главной, а подчас и единственной целью деятельности которого является систематическое продвижение определенных ценностей в среде, которая эти ценности не разделяет, то такое лицо называется миссионером. В отличие от наставника, поддерживающего человека, нуждающегося в помощи, миссионер поддерживает ту или иную религию (понимаемую в широком смысле как определенный, четко регламентированный тип мировоззрения), нуждающуюся в адептах.

Первые две группы рисков имеют между собой нечто общее. И в том и в другом случае мы видим некую «наставникоцентрированность» процесса, когда все внимание сосредоточено на фигуре и деятельности самого наставника, тогда как сопровождаемые остаются в тени. Они оказываются нужны лишь в качестве вспомогательного средства для введения наставничества. Все это вызывает парадоксальные ассоциации с «бездетной педагогикой», существовавшей в нашей стране в середине прошлого века.

Наконец, еще один риск — использование идеи наставничества как скрытого ресурса для повышения экономической эффективности

образования, с надеждой на то, что наставники-волонтеры смогут дополнить, а со временем, возможно, и потеснить педагогов в образовательном процессе, демонстрируя при этом более высокую педагогическую результативность. На вопрос: откуда возьмутся эти волонтеры-наставники? — следует ответ: из числа наиболее эффективных работников-профессионалов, желающих передать свой опыт детям и молодежи. Очевидно, что при этом не учитывается множество препятствий, главное из которых лежит на поверхности: «две трети (64%) россиян работают сверх трудовой нормы: вечером, ночью и в выходные дни <...> При этом, как отмечается, в реальности отклонения от трудовой нормы могут быть еще больше, так как исследование проводилось по основному месту работы, а значительная часть российских работников имеет дополнительную занятость» [5].

Выводы

Несмотря на активное обсуждение темы наставничества в последние годы на различных площадках, в СМИ и интернете, нам пока не удалось встретить ничего похожего на методологическое обоснование проблемы наставничества, которое отвечало бы на основные вопросы, обозначенные в начале статьи. Вывод, который следует из этого факта, выходит далеко за пределы темы наставничества. Каждый проект, особенно если это нацпроект, должен иметь серьезное научно-методологическое обоснование. В противном случае возникает очень большая угроза того, что проект будет не выполнен, а симитирован. И на вопрос «Что осталось после того, как проект был завершен?» мы получим безрадостный ответ.

Что касается собственно наставничества, то здесь нам представляются наиболее значимыми два вывода.

Во-первых, наставничество — это не цель, а средство. Нужно отчетливо понимать, для каких целей это средство подходит (и как именно его использовать), а для каких целей не подходит. Логика «сначала введем наставничество, а потом посмотрим, для чего оно нам может пригодиться» заставляет в очередной раз вспомнить известную метафору: «мы купили отличную лошадь, да только оказалось, что она не знает, куда надо ехать».

Во-вторых, наставничество — это практика, которая (как и большинство образовательных практик) не внедряется, а возвращается. Возвращается на определенном уровне образовательной культуры, социального доверия, гражданской активности. Прийти к полноценной системе образовательного наставничества, «перепрыгнув» через эти ступени, вряд ли возможно.

Литература

1. Абанкина И. В. Образование: устремленность в будущее // Притяжение образования: 5-е Сабуровские чтения: тез. докл. — М.: Логос, 2015. — С. 188–199.
2. Акенина А. В. Педагогическая поддержка процесса взросления учащихся в отечественных и американских исследованиях второй половины XX века: дис. ... канд. пед. наук. — Хабаровск, 2006. — 210 с.

3. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М., 1995. — Вып. 3. — С. 58–64.

4. Гиль С. С. Муниципальная система социально-педагогической поддержки молодежных инициатив: дис. ... д-ра пед. наук. — Оренбург, 2001. — 352 с.

5. Две трети россиян работают сверх трудовой нормы [Электронный ресурс] // Esquire, 10 июля 2019 г. URL: https://esquire.ru/articles/110942-dve-treti-rossiyan-rabotayut-sverh-trudovoy-normy/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (дата обращения — 20.07.2019).

6. Кондратьева О. Г. Региональная система поддержки самоуправления обучающихся в учреждениях профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2012. — 500 с.

7. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // Классный руководитель. — 2000. — № 3. — С. 92–103.

8. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. — М.: Мирос, 2001. — 207 с.

9. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Александрова Е. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Academia, 2006. — 288 с.

10. Об общественных воспитателях. Закон Республики Бурятия от 05.05.2011 г. № 2015-IV. [Электронный ресурс] // Консорциум Кодекс. Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/895297574> (дата обращения — 09.08.2019).

11. Об общественных воспитателях несовершеннолетних. Закон Воронежской области от 03.02.2017 № 5-ОЗ. [Электронный ресурс] Воронежская область. Официальное опубликование нормативных правовых актов. URL: <http://pravo.govrn.ru/content/закон-воронежской-области-от-03022017-№-5-оз> (дата обращения — 09.08.2019).

12. Паспорт федерального проекта «Современная школа». Приложение к протоколу заседания проектного комитета по направлению стратегического развития Российской Федерации от 7 декабря 2018 г. № 3. [Электронный ресурс] // Администрация Владимирской области. Официальный портал. URL: <https://new.avо.ru/documents/33446/1306658/Современная+школа.pdf/82dc2bf1-04ce-9d57-5f14-6f94d1bce9aa> (дата обращения — 09.08.2019).

Методологические противоречия в управлении профессиональным образованием



БУГРОВ

Антон Сергеевич,
кандидат педагогических наук, преподаватель Уральского железнодорожного техникума, Екатеринбург

Аннотация

В статье критически осмыслено взаимное влияние параллельно реализующихся в системе образования проектов (единого государственного экзамена, компетентностного подхода, цифрового образования) и выявлены причины их низкой когерентности. Показана необходимость взвешенного подхода при разработке и внедрении образовательных новаций в систему образования

Ключевые слова:

профессиональное образование, управление образованием, инновационный образовательный проект, компетентностный подход, цифровое образование

Результативность управления системой образования неоднозначно оценивается российским обществом и вызывает жаркие дискуссии практически по всем проводимым в ней изменениям. Управление — это целенаправленное влияние на объект с целью его стабилизации или изменения в соответствии с поставленными задачами. Оно ставит перед субъектом задачу принятия (выбора) определенного решения из множества имеющихся вариантов и включает в себя процессы прогнозирования, планирования, организации, мотивации, координации и контроля, что в полной мере соответствует структуре управления системой образования. В рамках настоящей статьи дается оценка эффективности стратегического планирования и уровня когерентности (согласованности) управленческих задач в процессе реформирования системы образования.

Опыт подсказывает, что любые, даже несовместимые друг с другом системы (политические, научные, экономические, организационно-управленческие), на практике могут быть вполне эффективными в том случае, если применяются соразмерно своему предназначению и не испытывают воздействия противоречащих этой системе способов организации деятельности. Так, общество может успешно развиваться в условиях республики или монархии, рыночной или плановой экономики, демократии или административно-командной системы, а одинаковые результаты можно получить при помощи несовместимых друг с другом научных подходов (методологически это даже необходимо для подтверждения истинности научной теории). Но это верно лишь в том случае, если в отлаженную деятельность системы случайно или сознательно не встраивается сторонний элемент, нарушающий целостность протекающих в ней процессов.

Образование является социальной, а значит, открытой неравновесной самоорганизующейся (синергетической) системой, чутко реагирующей на любые внешние изменения. На внешнее воздействие оно способно отвечать самоорганизацией своих структур, которые будут или поддерживать инициированные сверху процессы, или активно им противостоять. Система образования способна обеспечить собственное существование, или гомеостаз, при помощи имеющих циклических структурных

Бугров А. С. Методологические противоречия в управлении профессиональным образованием // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 19–25.

связей. В это же время образовательные организации регулярно испытывают различные административно-управленческие воздействия, зачастую не отвечающие их вектору развития, в результате чего запускаются антагонистические процессы. Сложность трансформации системы образования как синергетической единицы определяется противоречиями по следующим векторам:

- социокультурному — несоответствие предполагаемых изменений традициям и мировоззрению педагогического сообщества и социума в целом;
- субъективному — неточность понимания участниками образовательного процесса сущности происходящих перемен или отсутствие у них необходимых профессиональных компетенций;
- организационно-управленческому — несвоевременность или неточность передачи информации относительно процедуры и сущности предполагаемых изменений;
- экономическому — несоответствие материальных ресурсов поставленным задачам;
- правовому — отсутствие достаточной правовой регламентации и возникновение правовых коллизий, не позволяющих участникам трансакции реализовать все задуманное, отсутствие полномочий у субъектов образовательного процесса.

Однако наиболее разрушительными для системы образования как синергетической системы, на наш взгляд, являются противоречия, возникающие на этапе стратегического планирования будущих трансформаций, которые приводят к несогласованности управленческих задач, в результате чего возникает эффект взаимной аннигиляции достижений этих проектов. Несмотря на законодательную проработку вопроса стратегического планирования в Российской Федерации [1] остаются вопросы к результатам этой деятельности, прежде всего в сфере образования на федеральном, региональном и местном уровнях.

В последнее десятилетие в педагогическом сообществе прочно утвердился компетентностный подход, определяющий цели образования, отбор содержания образования, организацию образовательного процесса и оценку образовательных результатов. Термин «компетенция» означает круг полномочий лица или учреждения, а также круг вопросов, для решения которых лицо имеет опыт и соответствующие знания. Компетентность — это способность действовать в ситуациях неопределенности. Весь смысл образования с точки зрения компетентностного подхода состоит в том, чтобы развить у обучающихся способность к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности с использованием личного учебного и социального опыта. Содержанием образования, таким образом, является дидактически адаптированный социальный опыт решения мировоззренческих, познавательных, политических, нравственных и других проблем. Смысл организации процесса обучения состоит в создании необходимых условий для формирования у обучающегося опыта, необходимого для самостоятельного решения проблем [8]. Эксперты в области профессионального образования и работодатели говорят о необходимости формирования таких профессиональных навыков, как *Soft skills* и *Hard skills* [15].

Soft skills — это навыки, проявление которых сложно отследить, проверить и наглядно продемонстрировать. К ним относятся навыки коммуникации, работы в команде, управления временем, проведения презентаций, продаж, лидерство, личное развитие, самомотивация и т. д.

Hard skills — это набор профессиональных навыков и умений, связанных с технической стороной деятельности, которые можно наглядно продемонстрировать. Сюда можно отнести знание технологии, ГОСТов и иных стандартов [12].

Стандарт основного общего образования устанавливает следующие требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы:

– личные, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, антикоррупционное мировоззрение, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме;

– метапредметные, включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности;

– предметные, включающие освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами [2].

С одной стороны, фактически провозглашена ориентация на формирование компетенций уже на уровне школы, с другой — образовательный процесс ориентируется на подготовку к сдаче ЕГЭ. Компетенции — это интегративные характеристики личности. ЕГЭ — система заданий, требующих стандартизованности мышления. Это является явным методологическим противоречием в управлении образованием в России. Происходит столкновение двух различных подходов, которые не дают друг другу реализоваться в полной мере. В результате выпускники школ не соответствуют не только требованиям обучения в профессиональных образовательных организациях, но даже самой модели выпускника, описанной в стандарте основного общего образования. Причем в странах, где подобные стандартизированные задания стали нормой, например в США, все настойчивее и громче раздаются голоса их противников [6].

Думается, что многовекторность и противоречивость проводимой в настоящее время образовательной политики может выступать фактором, способствующим конфликту различных образовательных целей, концепций, идей и методов. На наших глазах возникает новый раскол в сфере профессионального образования, обусловленный противоречием компетентностного подхода и провозглашенным курсом на цифровизацию образования. Причем, как это обычно бывает, запускаемый проект в процессе реализации приобретает черты тотальной универсальности, «подминающей» под себя все прежние ориентиры без оглядки на последствия и согласованность с иными проектами.

Тематика большинства текущих педагогических конференций непременно ориентирована на цифровизацию педагогического пространства, а органы власти торжественно анонсируют предстоящие изменения. «Приоритетный проект «Цифровая школа» — важнейший этап на пути реализации программы «Цифровая экономика в Российской Федерации». В рамках проекта будет создана цифровая экосистема, благодаря которой станет возможным переход к автоматизированному делопроизводству, работе с цифровыми инструментами, использованию широкого спектра современных методик и технологий обучения» [13]. Помимо этого указ предполагает создание «современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [10].

Однако не стоит забывать, что функцией и социальным предназначением профессионального образования является обеспечение производства высокопрофессиональными кадрами. В этом видится глубинный смысл социального партнерства, предполагающего системные связи образовательных организаций с работодателями в процессе согласования и реализации учебных планов. Россия — огромная страна, в которой экономическое и технологическое развитие регионов разительно отличается. Так, возможности работодателей в столице РФ, в столицах регионов и в глубинке сильно разнятся, а значит, и подходы к обучению, востребованность тех или иных технологий, применяемых в производственном процессе, требования, предъявляемые к молодым специалистам, будут совершенно разными. Как правило, в малых городах образовательные организации не имеют возможности вести подготовку с использованием передовых технических средств (да и сами работодатели на них не ориентированы) и вынуждены использовать морально и технически устаревшее оборудование. Можно ли в этих условиях говорить о федеральном проекте цифровизации образования?

Впрочем, какое образование в итоге окажется более успешным, тоже еще вопрос, ведь использование исключительно передовых технологий таит в себе явные и неявные опасности. Освоение ранних (устаревших) технологий приводит к пониманию обучающимися базовых принципов работы производственного оборудования. Приборостроение развивается путем преемственности, и понимание основополагающих принципов устройства и работы механизмов облегчает в дальнейшем процедуру освоения технических новинок. В то же время у студентов, привыкших полностью доверять технике и программному обеспечению (т. е. не имевших опыта работы с готовальной или «ручной» работы на станках и ориенти-

рованных на модель получения образования, предполагающую освоение алгоритма действий без понимания сути протекающих процессов), движение вслед техническому прогрессу может вызвать значительные затруднения. Они привыкают во всем надеяться на механизмы, видя свое предназначение только в своевременном вводе данных и контроле показателей.

Тотальное использование программного обеспечения в образовательном процессе приведет к формированию специалиста с программируемым мышлением, не способного проверить результат вычислительной машины и уж тем более доработать его, так как он не обладает ни достаточной компетентностью в области чтения чертежей, ни способностью к объемному видению, ни достаточно развитыми личностно и профессионально значимыми качествами. Данные умения могут формироваться только в условиях безмашинного обучения (труда). Эту неясную опасность еще предстоит осмыслить педагогическому сообществу, в том числе в рамках конференций, посвященных цифровизации образования (пока критически ориентированных публикаций пугающе мало).

К явным угрозам можно отнести и опасности, очевидные многим специалистам в области социологии, образования и медицины, касающиеся социального и физического здоровья человека, а также показателей его индивидуального развития. «Кажущаяся доступность любой информации в условиях информационного общества приводит к возникновению ряда образовательных противоречий, главное из которых — отсутствие у студентов знаний (интериоризированной информации, усвоенной и встроенной в систему знаний) при широкой информированности (характеризующейся поверхностностью и субъективностью трактовок)» [5, с. 10]. Информация в процессе обучения должна формироваться в устойчивую энграмму, отражающую функциональные связи, характерные для знаний, однако в широкоформатном информационном потоке достичь этого не представляется возможным.

Западные исследователи диагностировали связь между уровнем потребления цифровых услуг и уровнем бедности [16]. «Вы бедный, если ваш врач консультирует вас по интернету, а не в ходе личной встречи. Бедный, если ваши дети учатся онлайн, а не у офлайн-преподавателей. Бедный, если покупаете товары онлайн, а не в красивом магазине в центре города» [9]. Эксперты пророчат возникновение следующих проблем в случае широкого применения цифрового образования.

1. Формирование кастовости (одни — творцы, другие — «люди одной кнопки»).

2. Утрата навыков письма и, как следствие, утрата способностей к творчеству.

3. Утрата способностей воспринимать объемные тексты.

4. Экранная зависимость.

5. Снижение социальных навыков.

6. Снижение умственных способностей, цифровое слабоумие.

7. Усиление фона электромагнитного излучения.

8. Проблемы с коммуникацией у детей.

9. Проблемы со зрением.

10. Компьютерная, игровая зависимости [14].

В противовес тенденции цифровизации образования и ориентации на программированного узкого специалиста существует альтернативный подход, нацеленный на подготовку транспрофессионала, готового в сжатые сроки трансформироваться и освоить новые профессии, готового развиваться, творить, т. е. быть личностью, а не придатком технологии. Именно такой образовательный результат исторически заложен в нашу систему образования, изначально нацеленную на освобождение человека и возвышение его над социальными, культурными, физическими ограничениями [4]. Впрочем, большинство гуманистически ориентированных педагогических технологий также нацелены на формирование самосознания свободного человека [7; 11].

Какая тенденция одержит верх, пока неясно, но, учитывая то обстоятельство, что тотальная ориентация на цифровизацию образования в нашем обществе встречает некоторый протест в силу нравственных оснований российского образования, а уровень финансирования образования оставляет желать лучшего, можно надеяться, что именно транспрофессиональность. Если же, вопреки нашей исторической памяти, нас поглотит тотальная цифровизация, то мы рискуем получить не свободный народ и творческую личность, а программируемый электорат и элемент системы производства. Да и само образование из сакрального акта приобщения к таинствам профессии рискует превратиться в мимолетный эпизод технологического характера, как в фантастической повести А. Азимова «Профессия». Напомним ее сюжет. В будущем процесс освоения профессии сведен к одномоментному воздействию машины на психику индивида. По достижении человеком 18-летия компьютер определяет оптимальную для него профессию и закладывает в его мозг соответствующую программу. Повторное проведение процедуры невозможно, и «выпускник» до конца жизни становится «рабом» конкретной трудовой функции независимо от степени ее востребованности. Главный герой повести был забракован компьютером и направлен в специальное учреждение для обучения «по старинке» с использованием учебников. Долгое время он остро ощущает свою ущербность, пока не осознает, что используемые компьютером обучающие программы должен был кто-то создавать и это явно были люди, получившие образование без помощи этих машин [3].

Литература

1. Федеральный закон от 28.06.2014 № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70684666/> (дата обращения — 29.04.2019).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения — 29.04.2019).
3. Азимов А. Профессия [Электронный ресурс] // ЛитМир. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=2257&p=1> (дата обращения — 29.04.2019).
4. Астэр И. В. Понимание свободы в христианстве и либерализма. Свобода как служение и свобода как произвол // Russian Journal of Education

and Psychology (Электронный научный журнал). — 2015. — № 7. [Электронный ресурс] URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6619> (дата обращения — 29.04.2019).

5. Бугров А. С. Перспективы компетентностного подхода к среднему профессиональному образованию // Профессиональное образование и рынок труда. — 2018. — № 4 (35). — С. 9–15.

6. Данюшенков В. С., Ракипова М. Ш. Тестирование в США: за и против // Педагогика. — 2004. — № 4. — С. 82–86.

7. Паулу Ф. Образование как практика освобождения [Электронный ресурс] // Просвещение. URL: http://www.school-russia.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf (дата обращения — 29.04.2019).

8. Пономарева Ж. Компетентностный подход. Компетентностный подход в профессиональном образовании [Электронный ресурс] // SYL. URL: https://www.syl.ru/article/173512/new_kompetentnostnyiy-podhod-kompetentnostnyiy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii (дата обращения — 29.04.2019).

9. Потребление цифровых услуг — это признак бедности. [Электронный ресурс] // SPb.media. URL: <https://zen.yandex.ru/media/spbmedia/cifrovaia-ekonomika-ekonomika-uslug-dlia-bedniakov-5c99dbcd86350300b322fead> (дата обращения — 29.04.2019).

10. Россия до 2024 года должна войти в топ-10 стран по качеству образования [Электронный ресурс] // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/5182103> (дата обращения — 29.04.2019).

11. Румянцев О. К. Образование как освобождение человека: обязательность оков отчуждения [Электронный ресурс] // Обсерватория культуры. — 2016. — Т. 13 — № 4. — С. 288–298.

12. Топ-10 soft skills навыков востребованных работодателями. [Электронный ресурс] // HR-Portal. URL: <https://hr-portal.ru/article/top-10-soft-skills-navykov-vostrebovannyh-rabotodateljami> (дата обращения — 29.04.2019).

13. «Цифровая школа» изменит роль педагогов в образовательных организациях [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://минобрнауки.рф/м/новости/12933> (дата обращения — 29.04.2019).

14. Цифровизация образования, все минусы электронной школы. Что будет с детьми? [Электронный ресурс] // URL: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoy-shkoly-что-будет-s-detmi> (дата обращения — 29.04.2019).

15. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития [Электронный ресурс] // Корпоративный менеджмент. URL: https://www.cfn.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения — 29.04.2019).

16. Bowles N. Human Contact Is Now a Luxury Good [Электронный ресурс] // The New-York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2019/03/23/sunday-review/human-contact-luxury-screens.html> (дата обращения — 29.04.2019).

Ретроинновации: творческое осмысление идей А. С. Макаренко в контексте современности



ТРЕТЬЯКОВА

Вера Степановна,
доктор филологических наук,
профессор кафедры психологии образования и профессионального развития
Российского государственного профессионально-педагогического университета,
Екатеринбург

Аннотация

В статье представлен анализ педагогических идей А. С. Макаренко с позиции современности. Речь идет о педагогическом феномене А. С. Макаренко, об уникальности его педагогических технологий и цикличности их востребованности в определенное время

Ключевые слова:

А. С. Макаренко, Макаренковские педагогические чтения, педагогические отношения, советская педагогика, формирование и развитие личности, педагогическое мастерство

А. С. Макаренко — выдающийся педагог, писатель, драматург, критик, философ, публицист, чей вклад в теорию воспитания и развитие личности уникален и признан во всем мире. Его по праву можно считать основателем советской педагогики. Имя Макаренко ставится учеными в один ряд с Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Я. Корчаком, К. Д. Ушинским. Многочисленные труды Антона Семеновича переведены на многие языки мира. Он имеет миллионы последователей среди прогрессивных педагогов всего мира. Жизнь показывает, что педагоги, являющиеся его приверженцами, получают прекрасные результаты.

Почему же сегодня личность Макаренко и его педагогическая теория вызывают большой интерес у педагогической общности?

Вопрос, насколько сегодня актуальны педагогические идеи Макаренко, ставится очень часто. И педагогами, и учеными высказываются сомнения: мол, сегодня мы живем в других условиях; у Макаренко все держалось на труде, на жесткой дисциплине, а сегодня ученикам в школе запрещено даже пол мыть; какие трудовые бригады, какой коммунарский коллектив, если дети в школе общаются с учителем только на уроке, а внеклассная деятельность ограничена по времени и заключается лишь в походах в музей и театр? Педагогика Макаренко — это педагогика для беспризорных, сирот, это авторитарное воспитание, которое неприменимо в современных условиях, утверждают критики А. С. Макаренко.

Чтобы понять роль Макаренко для современного образования, необходимо расширить те традиционные рамки, в которых обычно оценивается значение той или иной идеи.

Любой феномен, в том числе педагогический, цикличен, т. е. та или иная идея, процесс, концепция из «старой» системы возвращаются в новую тогда, когда в них возникает потребность. В разные периоды развития страны актуализировались те или иные идеи Макаренко. Так, во время Великой Отечественной войны, когда катастрофически выросла детская преступность, возвращается в жизнь педагогика Макаренко. В 1990-е годы, когда, по официальным данным МВД и Генпрокуратуры, число беспризорников в стране достигло 2–2,5 миллионов человек

Третьякова В. С. Ретроинновации: творческое осмысление идей А. С. Макаренко в контексте современности // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 26–34.

[10, с. 9], вновь актуализировалась методика воспитания Макаренко. Сегодня нет достоверных статистических данных о числе беспризорных в нашей стране, но из исследований известно, что «только за январь и февраль 2002 года в органы внутренних дел МВД, ГУВД и УВД субъектов Российской Федерации было доставлено 71 677 безнадзорных, беспризорных и находящихся в трудной жизненной ситуации детей и подростков» [2]. И опять, уже в XXI веке, повысился интерес к воспитательной системе Макаренко.

Сегодня актуализируются многие явления советской педагогики, созданные в том числе и А. С. Макаренко: возвращается единая школьная форма, общественно-полезный труд, нормы ГТО, детские движения, аналогичные пионерскому, зеленый патруль и отряды юнармейцев, самоуправление и ставка вожатого в школы. Наблюдаемое появление своеобразной «ресоветизации» ставит макаренковскую педагогику в новый контекст [5].

Говоря о феномене цикличности, стоит также обратить внимание на возвращение в современную систему образования дореволюционной педагогики, отрицаемой в течение 70 лет: вернулись лицеи, гимназии, воскресные школы. Сейчас эти новшества воспринимаются как инновации, на самом деле их можно назвать ретроинновациями. Макаренко обвиняли в увлечении дореволюционной педагогией, в отступлении от партийных постановлений, Н. К. Крупская назвала его систему «идеологически вредной». Тогда почему же он получил от ЮНЕСКО редчайшее по своей значимости звание «Учитель всех времен и народов», которое было провозглашено с трибуны ЮНЕСКО в день празднования 100-летия со дня его рождения?

На Западе знают двух наших педагогов: Л. Н. Толстого и А. С. Макаренко [4]. Толстого — за теорию ненасилия, а Макаренко — за создание новых педагогических отношений человека с окружающим миром: между воспитанниками, воспитанником и педагогом, между младшими и старшими, между педагогами, детским и педагогическим коллективами, отношений в общем коммунарском коллективе. Что за новые педагогические отношения? Это гуманистические, личностные отношения педагогов и детей, отношения товарищества и требовательности в коллективе. В те тяжелые для людей и страны 1920-е годы, когда число беспризорников достигло семи миллионов, никто не знал, что с ними делать, их считали дефективными, неполноценными. Макаренко, став директором колонии под Полтавой, взял их под свою опеку, и никого, ни одного человека, каким бы он ни был — отщепенцем, преступником с негативным жизненным опытом и исковерканным характером, — не отчуждал, не отторгал. В его колонии человек чувствовал себя принятым, нужным, востребованным, частью коллектива, частью позитивного целого, ощущал связь со страной. Становление же системы отношений человека с другими людьми происходит в процессе труда. Именно поэтому Макаренко считал труд, организованный определенным образом и с определенной целью, частью всего воспитательного процесса. В результате в колонии царили порядок, полное послушание и принцип: что заработал, то и получил.

Однако ему не верили. Не верили, что беспризорники могут стать людьми.

Макаренко, Корчак, Песталоцци — все работали с сиротами, находились с подростками 24 часа в сутки. Сухомлинский, работая в сельской школе, также весь день, с утра до вечера, проводил со своими воспитанниками. О чем это говорит? Для этих подростков педагоги стали родными, семьей, и их педагогику можно назвать «родительской»: их личный ПРИМЕР, поведение, поступки, отношение уважительной требовательности и внимания, заботы и предупредительности — вот что главное в воспитании и развитии подростка. Принципом Макаренко в отношениях с воспитанниками был — «Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему».

В педагогической деятельности Макаренко более всего известна теория воспитательного коллектива как формы педагогического процесса. Другими известными его теориями являются теории соединения воспитания и обучения с производительным трудом, создания коллективных традиций, формирования сознательной дисциплины. Макаренко наполнил их новыми формами: разновозрастные отряды, советы командиров, общее собрание, самоуправление, которые сегодня возрождаются в российской школе и оказываются привлекательными для современных подростков.

Широко известен и его «метод параллельного действия»: отсутствие прямого педагогического вмешательства, воздействие на личность воспитанника через ядро коллектива, совет командиров. «Я ни разу не позволил себе лишиться права члена коллектива и голоса ни одного коммунара вне зависимости от его возраста или развития. Общее собрание членов коммуны было действительно реальным, правящим органом» [8, т. 4, с. 133]. Макаренко считал, что человека нельзя воспитать воздействием одной личности, какими бы замечательными качествами она ни обладала. «Главная задача нашего воспитателя, — писал он, — отнюдь не воспитывать... Воспитывает не сам воспитатель, а среда» [8, т. 1, с. 47]. Но важно то, что эту среду создает педагог, а самая благотворная среда для развития личности — это коллектив.

В различных исследованиях Макаренко представлен как выдающийся педагог, но, к сожалению, никто не говорит о нем как о выдающемся управленце. Между тем анализ его теоретического наследия дает нам полные основания утверждать, что он был не только хорошим практиком-управленцем, но и одним из создателей теории управления. В 1920–30-е годы, когда науки о социальном управлении в России еще не существовало, А. С. Макаренко увидел путь к решению организационных задач в создании специальных управленческих технологий. Подобно корифею управленческой науки Э. Мэйю, он создал свою школу человеческих отношений, а концепция потребностей А. С. Макаренко схожа с иерархией потребностей А. Маслоу: те же пять уровней, та же последовательность и логика. А ведь теория мотивации Маслоу появилась в 1940-е годы, когда просвещенный мир уже был знаком с произведениями А. С. Макаренко.

Анализ теории и методики воспитательной работы А. С. Макаренко показывает, что у него были свои особые находки. Одной из них является

ся прием «эмоционального ВЗРЫВА». «Взрыв» применяется, когда личность или коллектив ставятся в новую ситуацию, в которой конфликт личности и коллектива доводится до кульминации и выражается в коллективном гневе, общем осуждении, бойкоте. Это и есть «взрыв», который лишает воспитанника возможности сопротивляться требованиям, предъявляемым к нему коллективом. При этом четко ставится альтернатива: измениться, чтобы стать уважаемым членом коллектива, или покинуть его, чтобы стать объектом презрения товарищей. Макаренко предупреждал об осторожности применения этого метода, поскольку он является сильнодействующим средством воспитания и требует большого педагогического мастерства и такта.

Еще одной находкой Макаренко является прием авансирования «завтрашней радости», выстраивания оптимистической перспективы (понятие введено в педагогику А. С. Макаренко, им же выстроена иерархия перспектив). Для Макаренко значимым был эмоциональный настрой воспитанников, мажорный тон их жизни, вера в возможности будущего и предвкушение достижимости цели, что спланировало подростков, приносило им чувство удовлетворения, укрепляло их чувство собственного достоинства, гордости и в целом создавало оптимистическую атмосферу в коллективе. Он верил в позитивное изменение своих воспитанников, их личностный прогресс. Сегодня идея «завтрашней радости» воплощена в трудах современных ученых как прием/технология создания «ситуации успеха». В 1980-е годы концепцию ситуации успеха впервые предложил А. С. Белкин как ожидание радости, сопровождающее процесс обучения [3], как результат продуманной, подготовленной деятельности учителя [3, с. 63]. Общим в теориях «завтрашней радости» и «ситуации успеха» является то, что радость, ожидание успеха являются внутренней мотивацией и главной движущей силой развития ребенка. Макаренко писал: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути» [8, т. 1, с. 311].

Другая находка А. С. Макаренко — «авансирование доверием». Дать аванс — значит в определенной ситуации дать подростку такое поручение/дело, которое сопровождается определенным риском его невыполнения, и верить, что подросток справится с ним, покажет себя с лучшей стороны. У А. С. Белкина такой же прием в ситуации успеха называется «даю шанс». Опыт применения приема «авансирования» в современной образовательной деятельности описывается в работах современных исследователей [1, с. 61].

Именно вера в лучшие качества человека является мощным стимулом личностного развития и самореализации. На это направлен прием «забвение негативного прошлого», который Макаренко применял по отношению к своим подопечным, у каждого из которых было тяжелое прошлое: не напоминать, не интересоваться тем, что было, а жить будущим, строить перспективы и достигать их. Макаренко ставил задачей «преодоление нездорового социально-нравственного опыта прошлого» [8, т. 1, с. 31], что создается мотивацией на успех, изменением собственного «Я», а не застреванием в своем прошлом. Педагогический оптимизм

Макаренко выражался в том, что он верил в подростков, в их возможности, в полноценное развитие каждого из них и умел видеть перспективу.

Оценивая роль Макаренко в педагогике, психологии и в воспитании, следует отметить, что он был гениальным в понимании особенностей подросткового возраста (энергия подростка, его стремление к ярким захватывающим явлениям, к романтике и большому делу). Он был образованнейшим человеком своего времени, с золотой медалью окончил Полтавский учительский институт [13]. Макаренковеды отмечают, что в студенческий период никто из студентов не знал столько, сколько знал Макаренко. Казалось, невозможно было подыскать такой вопрос, на который бы он не смог ответить, назвать книгу, которую бы он не прочитал. Друзья отмечали поразительную память А. С. Макаренко (он цитировал наизусть целые страницы из произведений Толстого, Чернышевского, Чехова, Горького, Ушинского), его желание все узнать, все прочитать, все увидеть [7].

Младший брат Макаренко, Виталий Семенович, в своих воспоминаниях писал, что его старший брат постоянно был с книгой. Он обладал колоссальной памятью, и без преувеличения можно сказать, что в то время в Крюкове на 10 тысяч населения он был самым образованным человеком. Сплавом личностных качеств одаренного от природы человека во многом объясняется его педагогическое мастерство.

А. С. Макаренко — неординарная, сильная, творческая личность, которой свойственны гениальные удачи и, конечно же, сомнения, а порой и ошибки. Известно, что в советской воспитательной практике принципы А. С. Макаренко зачастую трактовались узко, упрощенно, порой искажалась, известны и запреты на изучение его трудов из идеологических соображений [15]. Но посмотрим на теорию Макаренко шире, с точки зрения мировой педагогики.

Один из ведущих зарубежных исследователей деятельности, творчества и биографии А. С. Макаренко немецкий педагог, доктор философии Гетц Хиллиг в своих трудах неоднократно комментировал дискуссионные темы относительно биографии и творчества педагога [11; 12; 13; 16]. Многие годы, изучая биографию Макаренко (его называют главным биографом Макаренко), он рассеивал мифы, «странные выдумки» о Макаренко, оспаривал недостоверные сведения о «классике мировой педагогики (каким считается Макаренко на Западе до настоящих дней)» [12]. Только в ФРГ в 1950–60-е годы существовало более десяти научных центров, всесторонне изучавших творчество Макаренко, что выразилось в более чем 800 публикациях и защищенных диссертациях.

Приведу еще один интересный факт. После Второй мировой войны в Германии появился интерес к феномену «советского человека», в реальность существования которого не верили идеологи фашизма. Немецкие оккупационные власти на Украине и в Белоруссии, столкнувшись с реально существующим «советским человеком», а не мифом, созданным советской пропагандой, уже в 1942 году впервые услышали имя Антона Макаренко от полтавского профессора Ващенко. Его докладная записка содержала вывод: колония им. М. Горького — самое выдающееся педагогическое явление, которое он когда-либо видел [11].

Чем же был вызван интерес Германии к Макаренко? Т. Ф. Кораблева считает, что идеологической борьбой с Советским Союзом, «педагогическим проникновением на Восток», частью грандиозного проекта «Остфоршунг»* [6].

Практический же интерес к Макаренко был вызван тем, что он превзошел американца Д. Дьюи («школа опыта»), и немецких разработчиков трудового воспитания и обучения Г. Кершенштейнера («школа работы»), и В. Лая («школа действий»), чьи теории трудового воспитания и обучения были взяты за основу ускоренного послевоенного восстановления немецкой экономики. Г. Кершенштейнера называли отцом «немецкого чуда», легендой мировой педагогики, при этом он воплотил лишь четыре уровня трудовой подготовки из восьми возможных и полностью достигнутых в деятельности не востребовавшего Макаренко. Если Кершенштейнер больше настаивал на трудовых навыках, которые необходимы для рабочих профессий, то Макаренко обеспечивал рост своих воспитанников до «рабфаков» и высшего образования. Если работа у Кершенштейнера была скорее элементом обучения, то у Макаренко — настоящей трудовой деятельностью («труд-забота» и «хозрасчет» — лучшие воспитатели). Если Кершенштейнер ограничивался освоением технологических процессов, то Макаренко поднимался до организации коллективного труда — его воспитанники были мастерами, бригадирами, конструкторами и пр. [9].

Очень ценят А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского в Китае. Известный исследователь Сухомлинского и Макаренко М. В. Богуславский свидетельствует о том, что ни один китайский студент не получит диплом об окончании педагогического университета, если он не прочитал книги этих педагогов [4].

Значению наследия Макаренко для становления гражданского общества в Италии посвящена статья Николы Сичилиани де Кумис «Наследие А. С. Макаренко и перевоспитание заключенных в парадигме Конституции Итальянской Республики»**.

При оценке теории и методики воспитания А. С. Макаренко необходимо учитывать то сложное время, в которое он работал, и, конечно, нельзя механически переносить его педагогические новаторские эксперименты в массовую практику. Применение любого приема, механизма, метода вне системы воспитания не принесет желаемого результата — в этом Макаренко был убежден. Он рассматривал свою теорию воспитания как целостную систему организации жизнедеятельности воспитанников и считал, что средства воздействия могут применяться в зависимости от времени, особенностей личности подростка, мастерства педагога и других обстоятельств.

* «Остфоршунг» — проект всестороннего исследования стран Восточной Европы, осуществлялся более чем в 400 центрах с привлечением методик и финансирования спецслужб разных стран.

** Президент Международной макаренковской ассоциации профессор Н. Сичилиани де Кумис обучает заключенных двух итальянских тюрем чтению и письму на итальянском языке по текстам «Педагогической поэмы». Владеличим итальянским, наоборот, предлагается перевести «Поэму» на родной язык. Не ограничиваясь этим, профессор де Кумис на примере героев «Поэмы» пытается вселить в заключенных веру в себя. Подробнее см.: Сичилиани де Кумис Н. Наследие А. С. Макаренко и перевоспитание заключенных в парадигме Конституции Итальянской Республики // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: Сб. статей по итогам 15-х Международных Макаренковских студенческих педагогических чтений. Екатеринбург, 28–31 марта 2019 г. — Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. — С. 65–74.

Человечество платит высокую цену за утрату своих технологий. Будущее не линейно, оно циклично. Никто не может сказать, какие технологии, где и когда могут стать востребованными. Одновременно они являются выражением способов мышления человечества, их смены, от эпохи к эпохе сохраняют свой познавательный-эвристический потенциал [5].

Применительно к современности идеи А. С. Макаренко мало кем рассматриваются серьезно. Да, сегодня в России около тысячи школ макаренковского типа, но направления теории и практики Макаренко по-прежнему недостаточно исследованы и не получили должного освещения с позиций их применения в современном образовании. Фактически А. С. Макаренко во многих своих взглядах, образно выражаясь, плыл против течения, весьма бурного и опасного, ведь речь идет о 1930-х годах. Так, решительный противник теории бесконфликтности, исходящей из метафизической трактовки единства советского народа, Макаренко, напротив, характерной особенностью нашей жизни считал ее конфликтный характер: «Секрет и прелесть нашей жизни не в отсутствии конфликтов, а в нашей готовности и в умении их разрешать» [8, т. 6, с. 420]. Как современно звучит мысль, тогда как конфликтология как наука в России начала складываться лишь в 1980-е годы.

Совершенно не затрагиваются исследователями подходы А. С. Макаренко к вопросам полового воспитания и связанных с ними вопросов любви. Очень «тонкая» тема, но Макаренко решил написать книжку о любви, «потому что я поневоле сделался специалистом в этом вопросе» [8, т. 5, с. 297]. Категория любви занимает значительное место в его работах. Она включена в общий контекст жизнедеятельности человека: любовь к Родине, любовь к своей семье, любовь к родителям, своим друзьям и др. Особое внимание уделяет А. С. Макаренко любви между юношами и девушками, заявляет о признании возможности существования любви в детско-юношеском коллективе. Пожалуй, впервые об этой проблеме написал профессор Н. К. Чапаев в своей статье «Опыт разрешения антиномий любви в ювенальной педагогике А. С. Макаренко» [14].

Психолого-педагогическое наследие А. С. Макаренко содержит богатейший материал, представляющий целостную систему целенаправленного управления процессом формирования и развития личности. Многие педагогические эксперименты А. С. Макаренко, его воспитательная практика «во плоти и крови» — педагогика практического действия, противостоящая умозрительной, востребованы в современной педагогике, одни — в определенные временные этапы, другие живут ежедневно, их используют педагоги, изучают студенты в университете, делая свой шаг к педагогическому мастерству. Стоит прочесть лишь «Педагогическую поэму» и можно найти что-то, приближающее к более высокому уровню понимания особенностей развития детской личности, а также много увлекательного и дающего повод для размышлений, новых идей и удивительно современных подходов к оказанию помощи молодым людям.

Трудно найти педагогическую проблему, которой А. С. Макаренко не посвятил бы свои работы. Сегодня, в эпоху практически полно-

го отсутствия ориентиров в воспитании подростков и молодежи, есть прекрасная возможность обратиться к наследию советской педагогики и решать вопросы воспитания «детей миллениума», исходя из степени целесообразности применения реального педагогического опыта исключительно в данное время и в данном месте.

Литература

1. Андреева Ю. В. Оптимистическая направленность воспитательной педагогики А. С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — Т. 1. — № 3 (50). — С. 51–65.

2. Арефьев А. Ненужные дети России [Электронный ресурс] // Электронная версия бюллетеня «Население и общество». Центр демографии и экологии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН. — № 113–114. — 2003. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/0113/tema01.php> (дата обращения — 15.04.2019).

3. Белкин А. С. Ситуация успеха: книга для учителя. — Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 1997. — 185 с.

4. Богуславский М. В. Почему Макаренко до сих пор актуален? [Электронный ресурс] // Передача «Инновационное образование». Эфир 25.02.2018. URL: https://www.youtube.com/watch?v=GcS_QzrDQc0 (дата обращения — 15.04.2019).

5. Кораблева Т. Ф. Гуманистическая парадигма воспитания и этико-педагогические позиции А. С. Макаренко // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. — 2014. — № 3. — С. 49–56.

6. Кораблева Т. Ф. «Свой среди чужих, чужой среди своих» (к истории восприятия наследия А. С. Макаренко в СССР и за рубежом) // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: Сб. статей по итогам 15-х Международных Макаренковских студенческих педагогических чтений. Екатеринбург, 28–31 марта 2019 г. — Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. — С. 28–40.

7. Кроль Т. Г. А. С. Макаренко: Биография: пособие для учащихся. [Электронный ресурс] // М.; Ленинград: Просвещение, 1964 — 92 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006230612>.

8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / Гл. ред. М. И. Кондаков. — М.: Педагогика, 1983–1986.

9. Моргун В. Ф. Школа-хозяйство после А. С. Макаренко: забвение или возрождение? // Альманах Макаренко. — 2008. — № 1. — С. 132–136.

10. Сколько в России беспризорных? // Комсомольская правда. — 2002, 24 янв.

11. Хиллиг Г. В поисках истинного Макаренко / Русскоязычные публикации (1976–2014) // Изд. Р. В. Шевченко. — Полтава: ПНПУ им. В. Г. Короленко. 2014. — 778 с.

12. Хиллиг Г. Странные выдумки об А. С. Макаренко [Электронный ресурс] // Народное образование. — 2011. — № 2. — С. 150–155. URL: http://makarenko-museum.ru/alm/n08/ASM_alm_2011_2_Hillig_G_Strange_legends_about_ASM.htm (дата обращения — 16.04.2019).

13. Хиллиг Г. Миф о «дипломной работе» выпускника Полтавского учительского института А. С. Макаренко [Электронный ресурс] / Музей Макаренко. URL: http://makarenko-museum.ru/alm/n09/ASM_alm_2012_1_Hillig_G_Legend_about_ASM_diplom_work.htm (дата обращения — 16.04.2019).

14. Чапаев Н. К. Опыт разрешения антиномий любви в ювенальной педагогике А. С. Макаренко // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: Сб. статей по итогам 15-х Международных Макаренковских студенческих педагогических чтений. Екатеринбург, 28–31 марта 2019 г. — Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. — С. 85–95.

15. Halvorsen T. Key Pedagogic Thinkers: Anton Makarenko // *Journal of Pedagogic Development*. — 2014. — № 4 (2). — Pp. 58–71.

16. Hillig G. Anton Semyonowitsch Makarenko — Was bleibt? // In: Hörner W., Schulz, D., Krüze, A. (toim) / *Große europäische Pädagogen*. — Leipzig: Leipziger, 2004. — S. 41–72.

Социологический аспект в развитии современного института профессионального образования



АНАНИШНЕВ

**Владимир
Максимович,**

доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва



ЗОТОВ

Никита Игоревич,

аспирант кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва



ГОРДИЕНКО

Ольга Александровна,

аспирант кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва



ЗОТОВА

Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва

Аннотация

В статье рассматривается вклад социологии в понимание института образования. Проанализированы социологические аспекты в развитии современного института образования, включая теории и методы в социологии образования, взаимосвязь изменений в системе образования и мировой глобализации, вопросы перехода обучающихся от школы к работе, дуальная система профессионального обучения. Уделено внимание проблемам, возникающим в социологии образования

Ключевые слова:

социология образования, профессиональное образование, дуальное образование, социологическое сопровождение, глобализация, эффективность управления, диагностика социальных процессов

DOI 10.24411/2307-4264-2019-10304

В современном мире изменяются функции, организационная структура и технологическая основа деятельности образовательных институтов. В социальном плане образование все больше играет роль массового коммуникатора, постоянно развивающегося социального субъекта, обладающего мировыми информационными ресурсами. При этом не меняется роль образования в качестве адаптационной системы индивида для его интеграции в структуру современного общества. Происходит изменение подхода социальных субъектов к самому процессу образования и своей роли в нем. Увеличивается социальная ценность образования, выступающего не только как отдельный этап социализации, но и как непрерывный процесс обучения на протяжении всей жизни. Социальные установки обучающихся, связанные с получением образования, трансформируются в желание быть постоянно включенными в этот процесс.

Социологический аспект в развитии современного института профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 35–43.

Теория в социологии образования

Социология образования играет жизненно важную роль в развитии социологии. Эмиль Дюркгейм, считающийся основателем социологии образования, представил социологическую концептуализацию образования как систему, которая передает культуру общества и общественный порядок новым поколениям. Своими концептуальными и теоретическими основами социология образования также обязана Максус Веберу, разработавшему многомерный подход, в котором были объединены структура, человеческое агентство, материал и нормативы.

На основе этого фундамента появилось несколько новых направлений. Среди структурных теорий конфликтов теория практики Пьера Бурдьё (1984), теория языковых кодов Бэзила Бернштейна (1996) и веберовская теория социальной изоляции Рэндалла Коллинза (1979) оказали большое влияние на современную социологию образования.

Согласно теории практики Бурдьё социальный мир состоит из истории накопления [3]. Образование связано с культурным капиталом и социальными различиями между учащимися. Точно так же, согласно «теории кодов» Бернштейна, исследование учащихся из среды рабочего класса подтверждает, что социализация основана на классе [12]. Доминирующая школьная педагогика, помимо языка и культуры, воспроизводит социальные различия между классами.

Согласно социокультурному подходу Л. С. Выготского к познанию, обучение зависит от взаимодействия между учеником и социальной средой (сверстники, родители, учителя) [9].

Современные и постмодернистские школьные системы отражают эклектическую смесь философских и педагогических идей, таких как педагогический позитивизм, спиритизм, гуманизм, нормализм и теории человеческого капитала, а также влияют на теорию и исследования.

Методы в социологии образования

В своих исследованиях социология образования использует арсенал различных методов для изучения образовательных организаций и процессов. Стандартные «методы дня» с самого начала характеризовали исследования в области образования. Стратегии как качественного, так и количественного исследования преобладали и часто были смешанными.

В ранних социологических исследованиях стандартными методами являлись анкетные опросы, интервью, социометрические карты и наблюдения в качестве источников данных.

В этот период социологи образования понимали, что изучение школ и учащихся в них было более сложным, чем имеющиеся методы их изучения. Поскольку ученики размещаются в классных комнатах, классные комнаты в школах и школы в других границах, таких как школьные округа или страны, была признана возможность того, что называлось «контекстными эффектами», но не было эффективных методов, с помощью которых эти эффекты могли быть изучены.

К концу 1960-х годов начали разрабатываться новые статистические методы, которые открыли возможность исследования контекстуальных эффектов вложенных данных и одновременного анализа большего числа

переменных. С развитием многомерных причинно-следственных моделей Сьюэлла и его коллег («Висконсинская модель») была открыта новая методологическая эра не только в социологии образования, но и в социологии в целом [10].

В последние несколько десятилетий наблюдается расширение статистических методов, особенно обусловленных уникальными требованиями анализа образовательных данных. Эти методы позволили создать скрытые переменные из измеренных переменных в одной и той же причинно-следственной модели, тем самым продвигая использование моделей пути, таких как «Висконсинская модель» [10]. Метод иерархического линейного моделирования стал радикальным прорывом, что позволило исследователям учитывать вложение данных на два или три уровня. Достижения в методах исследования касались не только количественной области. В течение недавнего периода развивались и качественные методы исследования, что повысило обоснованность изучения образовательных процессов. Ранние процессы наблюдения, совместного участия и изучения содержания документов были расширены и теперь включают как биографические, так и нарративные методы. Во многих отношениях эти методы обеспечили более глубокое и деликатное понимание того, как обучающиеся, учителя и администраторы приписывают смыслы и понимание повседневной жизни преподавания и обучения на всех уровнях.

Методы в социологии образования развивались в ответ на уникальные проблемы исследований в области образования. Большинство из этих методов, когда-то разработанных в рамках исследований в области образования, в настоящее время стали широко использоваться в самой дисциплине социологии и сделали возможным внести столь же ценный вклад в другие области социологии. Таким образом, правильно сказать, что уникальные проблемы в образовательных исследованиях, особенно с социологической точки зрения, означают, что социология образования лидирует в развитии методов исследования и статистических методов.

Образование и глобализация

Глобализация оказала глубокое влияние на системы образования в развитых и развивающихся странах, причем многие ее последствия оказались непредвиденными. Наиболее очевидные последствия глобализации в образовательной политике обусловлены реорганизацией приоритетов государств в повышении их конкурентоспособности, а именно в целях привлечения инвестиций транснациональных корпораций в их страны. В этом смысле центр управления образованием остается в значительной степени под контролем государства, хотя можно выявить новые формы реконфигурации.

Одним из элементов рыночной экономики в структуре образования современного социума являются некоммерческие организации (далее — НКО), занимающие значимое место среди организационно-правовых форм данной сферы [8].

За последнее время в Российской Федерации, согласно статистическим данным, наблюдается рост некоммерческих организаций в целом и в системе образования в частности. Благодаря деятельности НКО

взаимодействуют государственная структура и предприниматели. Данное взаимодействие не обошло стороной и сферу образования [11].

Основные нововведения в работе некоммерческих организаций в сфере образования должны быть направлены на действенное создание конкурентоспособности, эффективности и значимости предоставляемых образовательных услуг на рынке вакансий. В последнее время выходом из данной ситуации считают полную передачу образовательных активов инвесторам [1].

Переход от школы к работе

Беспокойство многих стран вызывает подготовка молодежи к продуктивной роли в обществе. Социологи образования заинтересованы в моделях трудоустройства, при которых программы обучения интегрируют в себе полученные знания в учебных заведениях, как теоретические, так и апробированные на практике стандарты профессиональной подготовки, и их эффективность. В ряде стран ступеньками являются рабочие места — от ученичества до работы. Плановая экономика заранее определяет потребности своих работников и готовит их к работе.

Во многих странах отмечается рост «кризиса учетных данных», когда выпускники больше не могут рассчитывать на свою степень, открывающую доступ к высокооплачиваемым должностям [4]. Серьезной проблемой также является недостаточная занятость хорошо образованных людей в таких важных для общества сферах, как образование, медицина, журналистика и т. д.

Проблемы организации качественной профессиональной подготовки выпускников

Одной из доминирующих и общепризнанных проблем образования в нашей стране остается несоответствие уровня и содержания подготовки выпускников потребностям производств и предприятий. Недостаток качественных и современных практических знаний ограничивает возможности трудоустройства выпускников и одновременно уменьшает объем рынка квалифицированной рабочей силы, доступной для бизнеса и государственных структур. Несмотря на то что современные вузы предлагают различные виды практики, зачастую она носит формальный характер. По данным ВЦИОМ на 15 апреля 2019 года, четверть россиян (28%) никогда не работали по полученной специальности. На сегодняшний день по специальности работает каждый второй респондент (51%). Напротив, 47% россиян не работают по специальности. Чтобы работать в новой сфере деятельности, 37% тех, кто трудится не по специальности, проходили курсы профессиональной переподготовки. Среди людей со средним образованием эта доля ниже — 24% [2].

Одним из потенциальных способов решения проблемы качественной практической подготовки является система дуального обучения, предполагающая совместное участие образовательного учреждения, предприятия и государства в организации и осуществлении профессионального обучения. Мировым лидером в разработке и реализации концепции дуального обучения является Германия. Дуальная система предполагает, что образовательный процесс осуществляется параллельно в учебном

заведении и на предприятии, это позволяет успешно комбинировать получение студентами теоретических знаний с освоением профессиональных компетенций непосредственно на рабочем месте. Дуальная система рассматривается как одно из перспективных направлений повышения качества рабочей силы, особенно в таких областях, как промышленность, социальное обеспечение, торговля и др.

Принято выделять преимущества системы дуального образования:

– обеспечение рынка труда квалифицированными компетентными сотрудниками;

– поддержание тесных взаимосвязей образования и бизнеса;

– высокий коэффициент трудоустройства;

– повышение конкурентоспособности;

– стимулирование профессионального развития преподавателей;

– рост мотивации обучающихся, высокая результативность обучения.

Безусловно, существуют определенные трудности на пути внедрения модели дуального образования в России, поэтому в современных условиях важны инициативы, исходящие от Министерства образования и науки РФ и Агентства стратегических инициатив (АСИ). Стоит отметить, что, по данным ВЦИОМ, россияне с энтузиазмом воспринимают проекты властей, призванные помочь им форсировать свое развитие и карьеру. О желании принять участие в подобных проектах в целом заявила половина опрошенных (50%). Высокая заинтересованность в участии зафиксирована среди молодежи от 18 до 24 лет (75%) и от 25 до 34 лет (70%), а также жителей городов-миллионников (59%). Кроме того, три четверти (76%) участников опроса хотели бы, чтобы их дети или внуки приняли участие в одном из проектов [7]. Системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования» был одобрен решением совета автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» 14 ноября 2013 года. В реализации проекта принимают участие 13 пилотных регионов: Калужская область, Ульяновская область, Ярославская область, Свердловская область, Волгоградская область, Московская область, Нижегородская область, Белгородская область, Тамбовская область, Самарская область, Пермский край, Красноярский край, Республика Татарстан. Участниками проекта стали 150 учебных заведений и 1100 предприятий.

Дуальная модель подготовки кадров в регионе предполагает участие в процессе подготовки, профориентации и независимой оценки качества подготовки как предприятий и образовательных учреждений, так и органов исполнительной власти, бизнес-объединений, объединений работодателей. Лучшие практики пилотных регионов будут положены в основу методических рекомендаций в рамках тиражирования проекта.

При анализе социологического исследования, проведенного в двух группах (студентов, обучающихся традиционно, и студентов, обучающихся по дуальной модели), в первую очередь стоит отметить, что важнейшей проблемой системы образования, препятствующей повышению уровня конкурентоспособности выпускников учебных

заведений, является недостаточная адаптация учебных программ профессионального образования к потребностям рынка труда — 56,1%. 34,1% опрошенных также отметили несовершенство механизмов, обеспечивающих взаимосвязь рынка труда и учебных заведений.

Респондентам было предложено оценить уровень (высокий, средний, низкий) достижения целей профессиональной образовательной программы, по которой они обучаются: «Насколько полно, по Вашему мнению, достигаются важнейшие цели образовательной программы?». В группах студентов, обучающихся по дуальной модели, отмечен высокий уровень (более 60%) по трем из предложенных позиций: обучение максимально приближено к запросам производства — 60,0% (в группах традиционного обучения высокий уровень отмечен 23,2% респондентов); сложные теории осваиваются через практику и решение реальных профессиональных задач — 62,2% (в группах традиционного обучения высокий уровень отмечен 36,3% респондентов); работодатели имеют возможность оценить уровень подготовленности будущих специалистов непосредственно в производственных условиях — 64,5% (в группах традиционного обучения высокий уровень отмечен 39% респондентов) [5].

Для выявления организационно-педагогических условий развития среднего профессионального образования в России на основе опыта Германии был проведен сравнительный анализ особенностей функционирования систем среднего профессионального образования (табл.) [13].

Результаты исследования показали, что Россия и Германия преследуют общие цели в формировании собственных программ повышения эффективности системы среднего профессионального образования, такие как усиление региональной вовлеченности образовательных учреждений и предприятий в определение задач и методов профессионального обучения, повышение мотивации обучающихся к трудовой деятельности, введение элементов профессионального образования в среднюю школу, формирование сетевых отношений между рынками труда и образования. Данное обстоятельство объясняет существование глобальных тенденций и схожих подходов в развитии современной системы профессионального образования этих стран и служит основанием для переноса позитивных элементов эффективного зарубежного опыта в российскую практику.

Необходимость социологического сопровождения

Принятие управленческих решений на основе достоверной, исчерпывающей, адекватной информации является залогом их эффективности. Получение объективной информации крайне необходимо для субъектов образования для проведения качественного и продуктивного мониторинга системы дуального образования. Социологическое сопровождение процесса обучения заключается в реализации качественного управленческого решения по нескольким направлениям: как грамотными решениями по разработке документации с рекомендациями по усовершенствованию управления, так и непосредственно по организации самой образовательной деятельности [14].

Применение социологии в исследовании процесса развития образовательной организации и ее социального управления может иметь различный объем, границы и формы. Результативность и качество управления

Результаты сравнительного анализа функционирования систем профессионального образования Германии и России

Условия взаимосвязи	Германия	Россия
Организационно-содержательные условия	Широкий спектр элективных курсов (6–7 базовых дисциплин, 14–16 элективных курсов; многоуровневая система преподавания предметов; практико-ориентированная направленность обучения (практико-ориентированные проекты); включение в производство; дуальная система	Углубленное и расширенное преподавание базовых и профессиональных дисциплин (18 базовых, 2–3 дисциплины по выбору для углубленного изучения); отсутствие практической направленности элективных курсов
Организационно-деятельностные условия	Встречи обучающихся с представителями разных профессий, стажировки, обучение в центрах развития карьеры, обязательная практика для обучающихся на предприятиях, рабочие места на предприятиях	Отсутствие возможностей проверить себя в производственной деятельности, ориентация на получение высшего образования без соответствующей профильной и профподготовки (без учета профессиональных склонностей)
Оценочно-рефлексивные условия	Понимание сущности выбранной профессии, самооценивание профвыбора, формирование интереса к профессии, ответственное отношение к построению профкарьеры, умение самостоятельно принимать решения	Несформированность профинтересов и склонностей, неудовлетворенность полученной информацией о дальнейшем профобразовании, отсутствие возможности самореализации и практической, производственной деятельности
Результативные условия	Профессиональное портфолио, рекомендации работодателей; перечень элективных курсов и кредитов; 80% выпускников получают профобразование, 45% — техподготовку	Выпускники техникумов не всегда ориентируются на поступление в вуз с учетом выбранной профессии

конкурентоспособными учебными заведениями зависят от правильно осуществленного социологического сопровождения. Предполагается параллельная и последовательная совокупность действий и мероприятий социологической направленности, а не редкие случаи проведения социологических исследований. На практике имеет место последовательная смена задач, этапов, стадий: от адаптации абитуриентов и поступивших, их поддержки на пути всего времени получения профессиональных навыков и в учебном заведении, и на предприятии до подготовки к защите дипломной работы. Стоит подчеркнуть, что при такой форме организации образовательного процесса, как дуальное обучение, существуют определенные проблемы у всех субъектов образовательного процесса в самом понимании системного знания объекта управления. Имеется в виду социальная структура, социокультурные процессы, способы регулирования протекающих процессов. Этот ряд проблем определяет необходимость организации социологического сопровождения [6]. Организационно-методическая подготовка, обработка результатов и анализ социологических исследований подразумевают систему социологического сопровождения образовательного процесса. Широкий спектр процедур предполагает диагностику социальных процессов в группах, оценку развития обучающихся, систему ценностей, общественное мнение, правильное обоснование проведения мероприятий. Поскольку дуальная система образования предполагает параллельное обучение на двух площадках, необходимо учитывать и особенности социологического сопровождения на предприятии.

Субъекты социологического сопровождения как системы — это инициативная группа на предприятии, профессионалы, обладающие социологическими знаниями, отделы социологических исследований. Объект — система обучения на основе сотрудничества учебного заведения и предприятия.

Грамотная организация учебного процесса с социологическим сопровождением подразумевает следующие этапы:

- теоретическое изучение и освоение формы дуального образования с социологической стороны;
- распознавание реалий практико-ориентированного образования;
- составление возможного вектора развития практико-ориентированного образования, управления системой образования и партикулярными факторами социальной среды;
- разработка объектов социального сопровождения в учебном заведении и на предприятии;
- планирование средств и тактик для реализации социологического сопровождения;
- регулярный мониторинг соответствия основных показателей посредством осуществления обратной связи с субъектом управления [15].

Для отечественной системы образования дуальное обучение является экспериментальным подходом. Потребность в программах дуального обучения очевидна, особенно для отраслей, испытывающих дефицит квалифицированных рабочих кадров, поэтому крайне необходим грамотный подход к управлению образовательным процессом в учреждениях сферы образования с использованием социологического сопровождения.

Выводы

Отечественная система образования переживает сегодня сложный период не только модификации, но и переосмысления философских оснований и поиска решений, касающихся истории и культуры российского народа. Традиционная система профессионального образования практически утратила способность своевременно реагировать на изменения социума, решать актуальные потребности личности в сфере профессиональной самореализации, поэтому взаимодействие образовательных учреждений с НКО и эффективный общественный контроль качества образования с введением дуальной системы подготовки профессиональных кадров являются важными аспектами улучшения современного образовательного процесса.

Модернизация педагогических технологий, ориентированных на формирование компетенций, введение зарубежных заимствованных моделей профессионального образования и разнообразных форм обучения требует совершенствования социологических исследований в области образования.

Литература

1. Барыбин А. В., Рогинко Е. В. О мерах повышения конкурентоспособности современного вуза в условиях изменяющегося рынка образова-

тельных услуг // Креативная экономика. — 2013. — Т. 7. — № 12. — С. 89–94. [Электронный ресурс] URL: <http://www.edu.ru/> (дата обращения: 10.04.2019).

2. Большая зарплата или работа по специальности? [Электронный ресурс] // Всероссийский центр изучения общественного мнения. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9655> (дата обращения — 20.04.2019).

3. Бурдые П. Социология политики / Сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко, пер. с фр. — М.: SocioLogos, 1993. — 336 с.

4. Дудина М. М., Глотова Е. Е. Изучение требований работодателей к выпускникам вузов: российский и зарубежный опыт // Гуманитарные исследования. — 2015. — № 1(5). — С. 95–97.

5. Итоги исследования дуальной системы образования [Электронный ресурс] // Ассоциация нефтегазового и энергетического комплекса. URL: http://old.kazenergy.com/images/stories/Protocoly/08.09.2016/itogi_isledovaniya_dualnoi_sistemy_obucheniya.pdf (дата обращения — 20.04.2019).

6. Канаева Т. А. Профессиональное становление студентов СПО в контексте практико-ориентированных технологий // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). — 2012. — № 12 (20). — С. 3–6.

7. Карьера, мобильность, развитие [Электронный ресурс] // Всероссийский центр изучения общественного мнения. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9648> (дата обращения — 20.04.2019).

8. Никоненко С. Г. Государственно-частное партнерство в сфере профессионального образования // Среднее профессиональное образование. — 2016. — № 2. — С. 27–29.

9. Осипов М. Е. Проблема личности в работах Л.С. Выготского: историко-методологическое исследование: дис. ... канд. психол. наук. — М.: ФГБОУ ВПО РГГУ. — 122 с.

10. Основы общей теории: учебник для вузов / Под ред. Г. В. Осипова. — М.: Норма, 2003. — 912 с.

11. Ремингтон Т. Ф. Государственно-частные партнерства в сфере СПО: адаптация немецкой модели дуального образования: Серия WP1 «Институциональные проблемы российской экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. — 30 с.

12. Рэндалл К. Четыре социологических традиции / Пер. В. Россмана. — М.: Издательский дом «Территория будущего», 2009. — 320 с.

13. Соловьева С. В. Дуальная система профессионального образования в Германии // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». — 2013. — № 4(32). — С. 95–99.

14. Таюрский А. И., Левко В. А. Роль дуального профессионального образования в инновационном развитии промышленного предприятия // Вестник СибГАУ. — 2015. — Т. 16. — № 4. — С. 1071–1077.

15. Тешев В. А. Дуальное образование как фактор модернизации системы социального партнерства вузов и предприятий // Вестник АГУ. — 2014. — № 1 (135). — С. 139–144.

Проектное обучение при транспрофессиональной подготовке в техническом вузе



ГУЗАНОВ

Борис Николаевич, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



БАРАНОВА

Анна Александровна, кандидат технических наук, доцент Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург



ЛОВЦЕВИЧ

Татьяна Леонидовна, студентка Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

Аннотация

В статье рассмотрены особенности высшего инженерного образования в условиях реализации инновационного подхода к обучению в техническом вузе. Представлена внедренная модель проектного обучения на примере многоуровневой транспрофессиональной подготовки студентов по направлению «Биотехнические системы и технологии» на базе физико-технологического института УрФУ. Обоснована целесообразность использования проектного обучения на примере выпускников технического вуза

Ключевые слова:

высшее техническое образование, инженерное мышление, инновации, проектное обучение, транспрофессионализм, уровневая подготовка

В процессе модернизации российского высшего образования особое внимание уделяется трансформации и трендам в системе инженерной подготовки, направленность и сущность которых во многом определяет устойчивое развитие научно-технического прогресса страны. Наиболее актуальным в современных условиях принято считать внедрение в учебный процесс инновационных подходов, позволяющих развивать квалификационный потенциал будущих выпускников технических вузов. В соответствии с требованиями образовательных стандартов у специалистов подобного профиля в процессе обучения должны быть сформированы как профессионально значимые качества, так и особые личностные, которые должны позволить выпускникам успешно реализоваться в профессиональном пространстве. На данный момент вузы, реализуя программу подготовки специалистов по техническим специальностям, в качестве приоритета определяют необходимость формирования у студентов инженерного мышления.

Для этих целей наиболее целесообразно использовать компетентностный подход, акцентированный на результатах образования, выраженных в форме компетенций, который на-

Гузанов Б. Н., Баранова А. А., Ловцевич Т. Л. Проектное обучение при транспрофессиональной подготовке в техническом вузе // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 44–52.

правлен на достижение нового качества образования и включает в себя социально обоснованные требования к результатам обучения и организации учебного процесса в соответствии с конкретной профилизацией подготовки [2; 8]. Можно сказать, что сегодня инженерная деятельность превратилась в наиболее массовый вид высококвалифицированного умственного труда, позволяющего видеть суть проблемы в целом и с разных сторон, устанавливая связи между частями [1].

Структурно-функциональный анализ деятельности инженера показывает, что на современном этапе развития общества круг его обязанностей значительно расширился во всех сферах социально-профессиональной деятельности и вызвал необходимость искать способы и методы непрерывного саморазвития и самообразования. Способность к самообучению является базовой составляющей компетентности инженера (профессиональная инженерная мобильность) и может рассматриваться как способность и готовность специалиста достаточно быстро и успешно адаптироваться к новым технологическим условиям путем освоения новой техники и технологий, приобретать недостающие знания и умения, а также способность переключаться с одного вида деятельности на другой [13]. Для обеспечения мобильности будущего выпускника весьма полезен цикл изучаемых гуманитарных дисциплин (в особенности дисциплины «иностранный язык») [10].

Как следствие, к классической составляющей понятия «инженер» постоянно добавляются новые виды деятельности, которые ранее не были присущи данной специализации, а именно:

- консультации по профессиональным вопросам в смежных профессиях;
- повышение квалификации рабочих кадров;
- организация реализации продукции в условиях рыночной экономики;
- формирование деловой атмосферы и коммуникации в трудовом коллективе.

В связи с этим особое значение приобретает пересмотр подходов к подготовке подобных специалистов, когда планирование и организация обучения направлены не только на освоение профессиональных знаний и умений в процессе теоретической и практической деятельности в аудитории, но и в сочетании производственного обучения с практической работой на предприятиях с полным или частичным погружением в технологическую деятельность современного промышленного производства.

При таком подходе подготовка будущего инженера может быть построена на взаимодействии двух самостоятельных сред: производственной и учебной, причем предприятия и вузы должны осуществлять совместную деятельность согласованно, преследуя общую цель повышения качества подготовки конкурентоспособных инженерных кадров. При этом взаимодействующие стороны должны быть заинтересованы не только в результатах обучения, но и в содержании обучения и его организации [14]. Кроме того, в процессе подготовки необходимо постоянно учитывать воздействие внешних факторов, в частности изменения, происходящие в науке, технике, экономике и организации производства

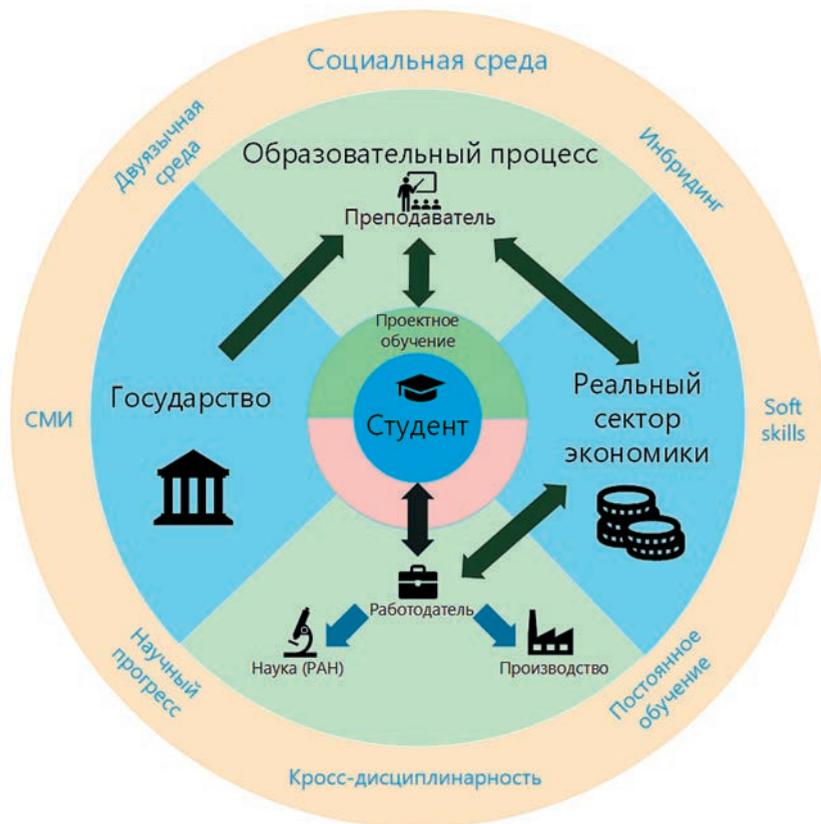


Рис. 1. Влияние внешних факторов на проектное обучение студентов

(рис. 1). Таким образом, вузы, проводя обучение на опережение, обеспечивают актуальность полученного студентами образования на момент окончания университета [11].

Разработка и исследование новых педагогических технологий, учитывающих тенденции развития и модернизации российского образования, привели к появлению в современной научно-методической литературе новых терминов и понятий. Так, в последние годы были введены такие понятия, как «парапрофессионализация» и «транспрофессионализация» в контексте развития квалификаций и компетенций в системе непрерывных образовательных процессов. Под парапрофессионализацией стали понимать превращение стандартов профессионализма в образ повседневной жизни и деятельности путем распространения стандартных и универсальных технологий. Парапрофессионалы делают ставку на новые универсальные (сквозные) компетенции. Транспрофессионализация, со своей стороны, ориентируется на разработку уникальных коммерческих предложений для растущих глобальных рынков на базе формирования новых ключевых компетенций и возрастания роли профессиональной мобильности в деятельности специалиста [5].

Базовые транспрофессиональные компетенции подразумевают наличие узкой специализации в какой-либо профессии, а также способность к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному син-

тезу знаний, ориентацию на сочетание фундаментальных исследований с практическим решением проблем, владение навыками командной работы, постоянное саморазвитие и самосовершенствование, реальное и виртуальное вхождение в community of practice (профессиональные сообщества) [7]. В связи с этим при реформации системы получения высшего инженерного образования в нашей стране следует сделать акцент на проектном обучении и внедрить его на обе ступени, при этом развивая у студентов способность к межпрофессиональной коммуникации и прививая им новые качества, присущие современному профессиональному инженерному сообществу.

Другими словами, проектность представляет собой определяющую черту современного мышления, связанную с творческой деятельностью человека [12]. В ходе проектной деятельности обучающийся должен использовать технологические, технические, экономические знания для решения поставленных задач. Проектная подготовка в инженерной деятельности является основой и смыслом будущего, т. е. именно проектное мышление приводит к формированию навыка к созиданию всего нового (от появления замысла — к серийному изделию). Владение фундаментальными знаниями с возможностью и желанием экспериментировать и творить является необходимым качеством современного инженера, способного генерировать новые технические решения вне зависимости от того, на каком этапе жизненного цикла находится объект (проектирование, производство, эксплуатация, утилизация). При этом инженер должен уметь работать в команде, быть нацеленным на общий производственный результат, предлагать рациональные решения, прислушиваться к коллегам и принимать их точку зрения, учитывать конструктивную критику, уметь публично представлять разработки. Таким образом, при анализе возможных вариантов притока данных качеств будущим студентам внедрение элементов дуального обучения в образовательный процесс представляется наиболее целесообразным, своевременным и перспективным [6].

Как известно, при дуальном обучении теоретическая часть подготовки проходит на базе образовательной организации, а практическая — на рабочем месте. С другой стороны, дуальность может быть рассмотрена как совокупность межпрофессиональных компетенций специалистов-инженеров. Для реализации данного вида обучения одной из эффективных технологий является междисциплинарная и транспрофессиональная проектная деятельность.

Проектную деятельность можно рассматривать как элемент стыковки интересов предприятий и учебных заведений, а ее ценность определяется не просто изучением определенной дисциплины, а созданием образовательного продукта [12]. Следовательно, дуальность и проектность — это сопутствующие понятия, и дуальный подход в современной системе двухуровневого образования является осознанной необходимостью именно в комплексе с проектной деятельностью, направленностью и содержанием которой определяется уровнем высшего образования.

Методы, используемые в обучении на бакалавриате, должны позволить выпускнику стать инженером, обладающим широким спектром

навыков, исполнительских функций, направленных на реализацию в производственной практике инженерных решений, в которых нуждается современный мир. Высокую эффективность показали такие методы, как частично-поисковый и исследовательский, в основе которых лежит организация изучаемого материала в виде логико-смысловых моделей и задач, позволяющих актуализировать поиск личностных смыслов в предъявляемом материале. Акцент в учебной деятельности делается на проблемной ситуации/теме/задаче, что дает студенту возможность самостоятельно составить логико-смысловые модели по предлагаемой теме, формируя у него инженерное мышление [9]. Все эти методы находят свое отражение в междисциплинарных проектах, в создании которых должны быть задействованы студенты, уже начиная с первой ступени образования.

На второй ступени проекты могут быть более узконаправленными, но при этом они должны представлять собой законченное техническое решение, представляющее интерес либо для научных учреждений, либо для профильного предприятия, т. е. носить научно-исследовательский, производственно-технологический и проектно-конструкторский характер. В процессе реализации проекта магистранты должны решать нетривиальные задачи технологического и научного характера, быть погруженными в реальные условия научно-технологического цикла, осуществлять научную или производственную деятельность, что предполагает эффективное владение тремя основными компетенциями: научно-предметной, психолого-педагогической и социально-гуманитарной [3].

Данный комплекс качеств определяет подготовленность к научно-педагогической деятельности, которую возможно привить будущему специалисту только в условиях дуального образования при активном участии потенциальных работодателей в создании образовательной инфраструктуры. Взаимодействие вузов и предприятий в таком ключе эффективно, однако используется не во всех вузах вследствие отсутствия общеобязательности. При этом вузы, реализовавшие данную практику, показывают высокий результат, в их числе Уральский федеральный университет.

В соответствии с действующим законодательством в области образования Уральскому федеральному университету предоставлено право создания самостоятельно установленных образовательных стандартов (СУОС). В настоящий момент разрабатывается целый пакет стандартов по всем направлениям УрФУ для бакалаврской и магистерской степеней. СУОС позволят повысить конкурентоспособность образовательных программ на российском и международном рынке образовательных услуг за счет расширения требований, предъявляемых к содержанию образовательных программ, результатам обучения, финансовому, кадровому и материально-техническому обеспечению учебного процесса. Самостоятельно установленный образовательный стандарт отличается от ФГОСов тем, что в нем дополнен перечень образовательных технологий, которые должны применяться в процессе обучения в соответствии с требованиями международных стандартов инженерного образования [4].

Процесс обучения в УрФУ по новым СУОС приобретает большую практико-ориентированную направленность. Проектные формы обучения реализуются через создание в университете предприятиями региона площадок, коворкинговых пространств, центров молодежного творчества, а также через развитие сетевого взаимодействия уже имеющихся в вузе ресурсных центров. Проекты чаще всего имеют межпрофильный характер, что подразумевает работу студентов разных направлений подготовки, а иногда и вузов. Для обучающихся проводятся различные инженерные кейс-чемпионаты, хакатоны и грантовые конкурсы, поощряющие новые идеи, которые в будущем могут стать цельным продуктом в виде социально значимых, научно-популярных или творческих проектов. Организация перечисленных мероприятий сама по себе является формой проектной деятельности, которую можно отнести к одному из форматов дополнительного образования, прививающего необходимые в современном мире soft skills. Структура данного вида внеучебной деятельности предполагает развитие ключевых навыков не только у участников процесса, но и у его организаторов.

Частным примером реализации самостоятельно установленного образовательного стандарта в УрФУ является практико-ориентированная магистерская программа физико-технологического института по направлению «Биотехнические системы и технологии». Ее создание было обусловлено вводом в эксплуатацию производственного комплекса по синтезу радиофармпрепаратов (Циклотронный центр ядерной медицины УрФУ), а также сотрудничеством с Уральским государственным медицинским университетом в рамках сетевого взаимодействия, институтами РАН (Институт иммунологии и физиологии и Институт органического синтеза УрО РАН) и рядом медицинских учреждений (Свердловский областной онкологический диспансер, Областная детская клиническая больница). В процесс подготовки проектов вовлечены студенты разных направлений и вузов, а защита проектов проходит с участием внешних экспертов, преподавателей и членов академической группы. Тем самым у студентов развивается способность подходить к поставленной задаче с аналитической точки зрения, что способствует быстрой адаптации выпускников в профессиональной среде. Схема реализации проектного обучения по направлению «Биотехнические системы и технологии» в УрФУ представлена на рис. 2.

Система подготовки специалиста разделена на этапы, преемственность которых обеспечивается формированием заданного уровня компетенций. Всего можно выделить четыре этапа: подготовительный, базовый, профессионально-ориентированный и профессионально-адаптационный, которые находят свое отражение в бакалавриате и магистратуре.

К подготовительному этапу можно отнести приобретение студентом в бакалавриате базовых знаний по программам различных дисциплин. Особую эффективность имеют модульные программы, представляющие собой пакет модулей, которые в будущем позволят студенту выстраивать траекторию освоения содержания предмета, гибко реагировать на продуктивность изучения, адаптировать учебный процесс к собственным индивидуальным возможностям [13].



Рис. 2. Схема проектного обучения на базе направления «Биотехнические системы и технологии» в Урфу

Базовый этап включает в себя выполнение лабораторных работ и различные виды практик. Курсовые проекты и ВКР относятся к профессионально-ориентированному этапу подготовки студента, а НИРС и магистерская диссертация — к профессионально-адаптационному.

В результате прохождения всех этапов у специалиста формируется готовность к деятельности в виде следующих компетенций: использование фундаментальных знаний при решении проектно-конструкторских задач, конструирование компонентов и изделий общетехнического назначения (деталей, сборочных единиц, типовых машин и механизмов), проектирование простых и сложных технических систем [4].

Представленная на рис. 2 схема систематизирует все рассмотренные в статье подходы к организации учебного процесса в техническом вузе и соответствует приоритетам государственной политики и концепциям инновационного развития в сфере профессионального образования, по которым необходимо сформировать широкий набор механизмов сотрудничества работодателя с образовательными учреждениями. Это позволит усовершенствовать коммуникации вуза с потенциальными работодателями, обеспечивая при этом амелиорацию в сфере трудоустройства выпускников, несмотря на отсутствие распределения.

Придерживаясь данной траектории, вуз может помочь студентам в их профессиональном ориентировании и становлении следующими способами: открывая центры трудоустройства, периодически проводя

карьерные мероприятия и различные соревнования при поддержке заинтересованных компаний, организовывая массовые экскурсии в производственную среду, а также обеспечивая проектную деятельность в сотрудничестве с предприятиями, тем самым создавая погружение «из учебы в работу». В дальнейшем гарантия достойного места работы для будущих выпускников будет являться качественным показателем востребованности вуза и направления программы подготовки специалистов.

Такие новшества в системе образования являются неотъемлемой частью в реализации задачи, поставленной перед ведущими российскими техническими вузами: стать учебными заведениями мирового уровня. Это требует совокупности уникальных качеств преподавателей и администрации вузов, HR-специалистов компаний и самих студентов, формирования у них инновационных идей и их реализации, а также постоянного поддержания компетентности и квалификации у всех субъектов профессионального образования. Таким образом, потребности современного рынка труда нашли свое отражение в концепции развития транспрофессиональных компетенций на основе дуального подхода к внедрению проектной деятельности в системе двухуровневого образования. Реализация данной концепции позволит выпускникам легко адаптироваться к новым социально-экономическим вызовам и потребностям общества.

Литература

1. Баликаева М. Б., Лапицкая С. И. Формирование профессиональной мобильности будущих инженеров в вузе в процессе профессиональной подготовки // Молодой ученый. — 2015. — № 5. — С. 434–436.
2. Гузанов Б. Н., Кривоногова А. С. Профессиональное становление студентов профессионально-педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода // Казанский педагогический журнал. — 2011. — № 5-6. — С. 5–16.
3. Гузанов Б. Н., Кривоногова А. С. Формирование готовности педагогов профессионального обучения к подготовке высококвалифицированных рабочих для предприятий машиностроения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2010. — № 7. — С. 102–113.
4. Дворецкий С. И., Пучков Н. П. Подготовка к проектной деятельности как средство обеспечения профессиональной компетентности выпускника технического вуза // Вестник ТГТУ. — 2002. — Т. 8. — № 2. — С. 351–364.
5. Зеер Э. Ф. Методологические основы транспрофессионализма субъектов техномической деятельности // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 11. — С. 38–47.
6. Землянский В. В. Дуальная система подготовки кадров для высокотехнологичного производства // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2009. — Т. 3. — № 4. — С. 40–43.
7. Малиновский П. В. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Российское экспертное обозрение. — 2007. — № 3(21). — С. 21–24.

8. Медведев В. Е., Татур Ю. Г. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. — 2007. — № 11. — С. 46–56.

9. Морозова М. А. Проблема эффективной образовательной деятельности студентов в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2013. — Т. 15. — № 4. — С. 944–949.

10. Семышев М. В., Резунова М. В. Формирование профессиональной мобильности студентов средствами гуманитарных дисциплин // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. — 2017. — № 6 (64). — С. 64–67.

11. Сергеева С. В., Воскресенко О. А. Из опыта воспитания учащейся молодежи в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе // Образование и наука. — 2016. — № 1. — С. 159–169.

12. Тарасова О. П., Халиуллина О. Р. Сущность понятия «проектность» и «креативность», их взаимосвязь в дизайне. // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2014. — № 5(166). — С. 100–105.

13. Хомичева В. Е., Федоркина А. П. Особенности профессионального обучения студентов в вузах инженерно-технического профиля // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. — 2013. — № 2. — С. 55–60.

14. Шельтен А. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособие для вузов. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — 288 с.

Учет мнения работодателей при разработке программы прикладного бакалавриата*



ИГНАТЬЕВ

Владимир Петрович,

кандидат технических наук, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Экспертиза, управление и кадастр недвижимости» инженерно-технического института Северо-Восточного федерального университета, Якутск



АРХАНГЕЛЬСКАЯ

Екатерина Афанасьевна,

кандидат технических наук, заведующая кафедрой «Экспертиза, управление и кадастр недвижимости» инженерно-технического института Северо-Восточного федерального университета, Якутск

Аннотация

Статья посвящена разработке сетевой образовательной программы прикладного бакалавриата «Энергоэффективность и экологичность в строительстве в РФ, Китае и Азербайджане». Перечислены профессиональные компетенции в области обеспечения энергоэффективности в строительной отрасли, выявленные в ходе опроса специалистов реального сектора экономики и послужившие основой для разработки профессиональных и специальных курсов образовательной программы

Ключевые слова:

сетевая образовательная программа, энергоэффективность, прикладной бакалавриат, профессиональные компетенции, подготовка инженеров-строителей, работодатели

В настоящее время весьма актуальным остается вопрос привлечения работодателей к разработке основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) высшего образования. При составлении ОПОП российские вузы учитывают мнения основных работодателей, поскольку это является требованием нового ФГОС 3 ++, согласно которому (п. 3.4) профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемым к выпускникам на рынке труда, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники [1, с. 10]. Многие вузы, тесно взаимодействующие с реальным сектором экономики, изучают мнения работодателей, чтобы выявить, какие специалисты нужны сегодня, и спрогнозировать, какие будут востребованы в будущем [2; 3; 4].

*Статья выполнена в рамках проекта ERASMUS + LPEB №5 61732-EPP-1-2015-1-FR-EPPKA2-SBHE-JP.

Игнатъев В. П., Архангельская Е. А. Учет мнения работодателей при разработке программы прикладного бакалавриата // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 53–58.

Для повышения эффективности участия работодателей в составлении ОПОП несколько российских вузов объединили свои усилия для разработки совместной сетевой программы подготовки будущих инженеров-строителей с учетом мнения работодателей из разных регионов Российской Федерации.

В 2015 году Северо-Восточный федеральный университет совместно с университетами РФ, Китая, Азербайджана и Евросоюза выиграл грант на реализацию международного проекта Эразмус+ по разработке программы прикладного бакалавриата по профилю «Энергоэффективность и экологичность в строительстве в РФ, Китае и Азербайджане». В реализации данного проекта принимали участие пять российских вузов: Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск), Уральский государственный горный университет (г. Екатеринбург), Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск), Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск), Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток), Тувинский государственный университет (г. Кызыл). Руководство и координацию проекта по России осуществлял Северо-Восточный федеральный университет.

Программа Эразмус+ LPEB (ПБЭС) была направлена на разработку сетевой программы прикладного бакалавриата по направлению подготовки «энергоэффективность в строительстве», учитывающей реальные потребности Российской Федерации и зарубежных стран, участвующих в реализации данного проекта. При этом рассматривались варианты как совместных, так и двойных дипломов [6].

В условиях Сибири и Крайнего Севера актуальны проблемы сокращения энергопотребления, разработки энергосберегающих технологий, увеличения доли возобновляемых источников энергии в топливно-энергетическом балансе. Энергосбережение является необходимым условием нормального функционирования зданий, так как повышение эффективности использования энергоресурсов при непрерывном росте стоимости электрической и тепловой энергии позволяет добиться существенной экономии как энергоресурсов, так и финансовых затрат на оплату ресурсов. Таким образом, энергосбережение приобретает особую актуальность во всех сферах человеческой деятельности, обуславливает важность обучения основам сбережения энергии на всех образовательных уровнях как необходимого условия решения глобальной энергетической проблемы. В этих реалиях назрела необходимость профессиональной подготовки кадров в сфере энергоэффективности и энергосбережения, а также разработки новой образовательной программы «Энергоэффективность и экологичность зданий» [5, с. 2].

Перечислим особенности новой основной образовательной программы.

1. Программа разрабатывалась как отдельный профиль направления подготовки «08.03.01 Строительство».
2. Программа имеет сетевой характер (привлечение не только отечественных, но и зарубежных вузов).
3. Это программа прикладного бакалавриата с преобладанием практической подготовки будущих выпускников.

4. Программа учитывает мнение основных работодателей пяти регионов РФ при выявлении профессиональных компетенций в сфере обеспечения энергоэффективности и экологичности в строительстве.

5. Программа может реализовываться как в очной, так и в заочной формах обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Перед началом разработки образовательной программы была поставлена задача: выявить профессиональные компетенции в области энергоэффективности, которыми должен обладать будущий инженер-строитель. Для этого была составлена анкета и проведен опрос специалистов строительной отрасли всех пяти субъектов, в которых расположены вузы — участники проекта.

В анкетировании было задействовано 152 предприятия строительной отрасли пяти субъектов РФ. Использовались индивидуальная и групповая формы проведения опроса. Анкетирование проводилось с согласия респондентов, с соблюдением принципа конфиденциальности. В анкетировании приняли участие 403 специалиста реального сектора экономики, из них 29 человек (7,2%) — руководители, 267 человек (66,3%) — инженерный персонал, 59 человек (14,6%) — технический персонал, 48 человек (11,9%) — другие специалисты. Возраст анкетировуемых — от 25 до 60 лет.

Первый вопрос анкеты: «На Ваш взгляд, в каких из указанных ниже областей работают специалисты по энергетической эффективности и экологической безопасности?» — должен был выяснить, в каких отраслях экономики, с точки зрения работающих специалистов, в наибольшей степени востребованы профессиональные компетенции в сфере энергоэффективности и экологической безопасности. Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов. В результате 77,2% ответов набрали инженерные работы (сантехнические работы, отопление, вентиляция/кондиционирование, электроснабжение), на втором месте (51,6%) — наружная отделка зданий (изоляция, монтаж кровли, внешняя изоляция, установка металлических конструкций), на третьем месте — строительные работы (кладка, кровельные работы, снос).

Вопрос анкеты «На Ваш взгляд, какие общие компетенции необходимы для выполнения функций специалиста по энергетической эффективности и экологической безопасности?» позволил выявить самые востребованные компетенции, в числе которых были отмечены «ориентация на качество» (62,8%), «способность взаимодействовать со специалистами из других областей» (59,3%) и «эффективность» (54,3%). Остальные варианты ответов набрали менее 50% из предложенных вариантов.

На вопрос «На Ваш взгляд, какие профессиональные компетенции необходимы для выполнения функций специалиста по энергетической эффективности и экологической безопасности?» было предложено 84 варианта ответов. По мнению специалистов, наиболее востребованными компетенциями являются: «выбор конструктивных решений» (63,4%), «контроль качества» (56,1%), «теплопередачи» (49%), «теплоизоляция стен» (48,9%), «электроснабжение» (47%), «тепловой баланс» (46,4%). Остальные варианты ответов набрали меньше 40%.

Для выяснения, посредством чего должны быть сформированы профессиональные компетенции в области энергетической эффективности и экологической безопасности, респондентам был задан вопрос: «На Ваш взгляд, какие знания и/или дисциплины позволят приобрести данные профессиональные компетенции?». В итоге специалисты указали на следующие дисциплины: «Технологии экологического строительства» (66%), «Возобновляемые источники энергии» (59%), «Системы кондиционирования» (59%), «Материалы» (58%), «Технологии экологической реконструкции» (55%). Другие дисциплины отмечены меньшим числом респондентов.

При ответе на вопрос «На Ваш взгляд, в какой форме должно проходить обучение этим общим компетенциям?» респонденты отдали предпочтение классической форме обучения, выбрав в качестве основных видов обучения «практику» (77%), «теоретическое обучение» (75%) и «ситуационное обучение (на практических примерах)» (69%).

На вопрос «Как профессионал строительной отрасли испытываете ли Вы недостаток технических знаний в области энергетической эффективности и экологической безопасности зданий?» 62% респондентов выбрали ответ «да», 38% — «нет».

На вопрос «Заинтересованы ли Вы лично в получении образования по программе энергетической эффективности и экологической безопасности зданий?» 87% респондентов выбрали ответ «да», 13% — «нет».

На вопрос «Хотели бы Вы участвовать в качестве преподавателя по программе энергетической эффективности и экологической безопасности зданий?» 47% респондентов выбрали ответ «да», 53% — «нет».

На вопрос «Готовы ли Вы принять на практику студентов, обучающихся по программе энергетической эффективности и экологической безопасности зданий, на Вашем предприятии?» 58% респондентов выбрали ответ «да», 42% — «нет». Среди тех, кто дал утвердительные ответы на данный вопрос, получены следующие данные: 25% отметили необходимость введения ознакомительной практики для студентов, 35% высказались за оперативную профессиональную практику для повышения шансов выпускников на трудоустройство, 23% считают, что необходима функциональная профессиональная практика для дальнейшего трудоустройства. Также анкета позволила выявить мнение специалистов о том, какова должна быть оптимальная продолжительность практик. В итоге были получены следующие ответы: «1 неделя» (11%), «2 недели» (15%), «1 месяц» (25%), «3 месяца» (18%), «6 месяцев» (6%), «более 6 месяцев» (3%).

Проведенное анкетирование специалистов реального сектора экономики из пяти субъектов РФ позволило выявить основные профессиональные компетенции, которыми должен обладать специалист в области энергоэффективности и ресурсосбережения, определить дисциплины, способствующие формированию данных компетенций, установить виды учебных занятий, которым следует уделить больше внимания при подготовке специалистов по разработанной образовательной программе прикладного бакалавриата. Полученные посредством анкетирования данные указывают на острую потребность строительной отрасли

Запрошенная информация	Полученная информация
1. Определение целевых профессий (список выбранных целевых профессий)	1. Инженерные работы (сантехнические работы, отопление, вентиляция / кондиционирование, электроснабжение) — 77,2% 2. Наружная отделка зданий (изоляция, монтаж кровли, внешняя изоляция, установка металлических конструкций) — 51,6% 3. Строительные работы (кладка, кровельные работы, снос) — 32,5% 4. Внутренняя отделка помещений (столярные, штукатурные, плиточные работы, устройство полов, малярные работы и т. д.) — 16,4%
2. Определение навыков, необходимых для данной профессии	Общие (универсальные) компетенции Ориентация на качество — 62,8% Способность взаимодействовать со специалистами из других областей — 59,3% Эффективность — 54,3% Работа в команде — 48,6% Способность к анализу и синтезу — 47,6% Способность разрабатывать проекты и управлять проектами — 43,4% Способность организовывать и планировать работу — 42,4% Инициативность и предприимчивость — 31% Способность работать в международной среде — 23,8% Креативность — 23,3% Профессиональные компетенции Выбор конструктивных решений — 63,4% Контроль качества — 56,1% Теплопередачи — 49% Электроснабжение — 47% Теплоизоляция стен — 48,9% Тепловой баланс — 46,4%
3. Определение образовательных потребностей	Знания и/или дисциплины, позволяющие приобрести данные профессиональные компетенции 1. Технологии экологического строительства — 66% 2. Возобновляемые источники энергии — 59% 3. Системы кондиционирования — 59% 4. Материалы — 58% 5. Технологии экологической реконструкции — 55% 6. Программное обеспечение для моделирования зданий — 38% 7. Аудит — 34% 8. Устойчивое развитие — 29% 9. Законодательство — 24% 10. Продажа, сбыт — 10% 11. Английский язык — 25% Другие (укажите какие) — 58% Формы обучения Практики — 77% Теоретическое обучение — 75% Ситуационное обучение (на практических примерах) — 69% Производственное обучение — 63% Мультимедийные курсы — 39% Другие формы (укажите какие) — 4%

в специалистах, владеющих компетенциями в области энергоэффективности, 62% опрошенных испытывают недостаток технических знаний в области энергетической эффективности и экологической безопасности зданий, 87% респондентов заинтересованы в получении образования по программе энергетической эффективности и экологической безопасности зданий.

Обобщенные данные о потребности реального сектора экономики пяти субъектов РФ в сфере подготовки кадров в области энергетической эффективности и экологической безопасности представлены в таблице.

Основным результатом реализации проекта стал новый подход к разработке ОПОП прикладного бакалавриата, при котором учитываются не только требования ФГОС и профессионального стандарта, но и активно используется мнение специалистов реального сектора экономики при определении профессиональных компетенций. Благодаря этому удалось разработать образовательную программу прикладного бакалавриата по энергоэффективности и экологичности в строительстве, что позволит выпускникам сразу после окончания обучения включиться в производственную деятельность и качественно выполнять свои функциональные обязанности без дополнительного обучения непосредственно на строительной площадке.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 31.05.2017 № 481 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/080301_B_3_27062017.pdf (дата обращения — 22.04.2019).
2. Анопченко Т. Ю., Чернышев М. А. Проблемы и перспективы взаимодействия вузов с потенциальными работодателями (опыт Южного федерального университета) // Вестник Университета (Государственный университет управления). — 2013. — № 15. — С. 238–242.
3. Вадова Л. Ю. Система взаимодействия вуза и работодателей в подготовке будущих специалистов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2016. — № 5–2. — С. 311–315. [Электронный ресурс] // URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9245> (дата обращения — 24.04.2019).
4. Данилаев Д. П., Маливанов Н. Н. Современные условия и структура взаимодействия вузов, студентов и работодателей // Высшее образование в России. — 2017. — № 6. — С. 29–35.
5. План стратегических действий российских вузов для реализации проекта LPEB [Электронный ресурс] // Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова. Официальный сайт. URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/iti/erasmus/> (дата обращения — 24.04.2019).
6. Проект Эразмус + LPEB (ПБЭС) «Диплом прикладного бакалавра по открытому и дистанционному образованию по направлению подготовки «Энергоэффективность в строительстве в РФ, Китае и Азербайджане» [Электронный ресурс] // Дальневосточный федеральный университет. Официальный сайт. URL: https://www.dvfu.ru/schools/engineering/the_project_lpeb/ (дата обращения — 23.04.2019).

Формирование мотивационного компонента ИКТ-компетентности студентов



ЛАВИНА

Татьяна Ароновна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой компьютерных технологий Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, Чебоксары

Аннотация

В статье обосновывается актуальность повышения мотивационного компонента ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» в процессе производственной практики. Рассматривается потенциал предприятий (баз практик) для формирования мотивации, а также факторы, влияющие на эффективность его использования. Представлен комплекс педагогических мероприятий, способствующих повышению уровня сформированности мотивационного компонента ИКТ-компетентности студентов в процессе производственной практики

Ключевые слова:

учебно-профессиональная мотивация, производственная практика, ИКТ-компетентность, педагогический эксперимент, подготовка бакалавров



ЗВЕРЕВА

Елена Александровна,

старший преподаватель кафедры гуманитарных, естественнонаучных и технических дисциплин филиала Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Нижневартовск

Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во всех сферах деятельности предъявляет новые требования к подготовке компетентных, конкурентоспособных специалистов, владеющих «навыками XXI века» [3; 8].

На результативность обучения существенное влияние оказывает отношение студентов к приобретаемой профессии, поэтому столь актуальным является поиск путей повышения мотивации к изучению и применению ИКТ. Большая роль в развитии профессионального становления личности отводится при этом производственной практике, являющейся важнейшим компонентом профессиональной подготовки специалистов.

Целью данного исследования является разработка и оценка педагогических мероприятий, способствующих формированию мотивационного компонента ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» в процессе производственной практики.

Мотивация студентов является важным фактором при выходе их на практику [3]. Предприятия, принимая практикантов, ожидают, что они уже могут брать на себя ответственность, принимать решения, творчески подходить к решению проблем [4].

Лавина Т. А., Зверева Е. А. Формирование мотивационного компонента ИКТ-компетентности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 59–64.

Исследования авторов данной статьи [4; 5; 6] показывают, что предприятия, рассматриваемые в качестве баз проведения практик, обладают необходимым потенциалом для развития и формирования мотивационного компонента ИКТ-компетентности обучающихся. Это и реальные производственные процессы, и производственные задачи, в процессе решения которых практиканты имеют возможность применить свои знания, умения и навыки, а также проявить личностные качества. Это и наличие квалифицированных кадров, которые в процессе трудовой деятельности могут передать практикантам свои и знания и опыт. Это и современные технологии, и наличие новой контрольно-измерительной и компьютерной техники, специализированного программного обеспечения, работа с которыми требует от практикантов дополнительных знаний, что является мотивом для их самообразования.

На эффективность использования данного потенциала в аспекте формирования мотивации практикантов могут повлиять следующие факторы:

1. Трудности, возникающие у студентов при прохождении производственной практики. Одни предприятия настроены на временное пребывание практикантов, другие не хотят перестраивать налаженный технологический процесс, включая в него практикантов, которых необходимо дополнительно обучать.

2. Отсутствие текущего контроля над процессом прохождения практики со стороны руководителя практики от вуза, что зачастую приводит к формальному характеру ее прохождения.

3. Отсутствие у руководителей практики от предприятия педагогических навыков общения со студентами.

4. Трудности с выполнением индивидуальных заданий, поскольку процесс их выдачи, как правило, сопровождается шаблонными действиями, которые не учитывают индивидуальных особенностей и способностей практикантов, а также специфику базы практики.

Правильная организация практики помогает избежать подобных сложностей и способствует ее эффективности. Так, в филиале ЮУрГУ (НИУ) в г. Нижневартовске в процесс производственных практик бакалавров направления «Приборостроение» был внедрен комплекс педагогических мероприятий, способствующий повышению эффективности формирования у студентов мотивационного компонента ИКТ-компетентности.

1. Для заключения договоров на проведение практики выбираются ответственные предприятия, заинтересованные в обучении практикантов и зарекомендовавшие себя как профессионалы в отрасли, соответствующей направлению их подготовки. Производственная среда предприятий должна позволить практикантам реализовать свои профессиональные задатки и приобрести необходимые компетенции.

2. При выдаче индивидуальных заданий, а также при формировании информационного и методического обеспечения учитываются индивидуальные особенности практикантов к восприятию новых знаний и технологий, поскольку восприятие является важным познавательным процессом [2].

3. Для организации взаимодействия участников производственной практики создана и внедрена электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) — ИС «Практика», которая состоит из модуля информационной поддержки практикантов; модуля контроля процесса прохождения практики; модуля средств ведения, формирования, согласования документации по практике; модуля взаимодействия участников практики; модуля диагностики, включая оценку уровня сформированности мотивационного компонента ИКТ-компетентности в процессе производственной практики. Данные модули оказывают влияние на развитие и формирование мотивации практикантов, например, наличие модуля контроля процесса производственной практики стимулирует обучающихся к добросовестному прохождению практики. В целом, образовательный процесс, построенный с использованием ИКТ, приводит к активизации роли обучающегося, т. е. способствует повышению мотивации обучения, что подтверждается рядом исследований в данной области [7; 9].

4. Процесс организации и проведения производственной практики разбит на этапы: подготовительный, вводный, основной и заключительный, соответствующие этапам формирования ИКТ-компетентности обучающихся. Подготовительный и заключительный этапы предполагают проведение установочной и итоговой конференций. Установочная конференция, во время которой проводится инструктаж и подготовка к практике, является первым шагом в формировании и развитии мотивационного компонента ИКТ-компетентности обучающихся. Именно в этот момент можно заинтересовать и настроить практикантов на получение необходимого результата, так как четкость поставленных задач позитивно влияет на мотивацию. По результатам установочной конференции практиканту должно быть понятно, что он должен выполнить, почему он должен это выполнить и насколько хорошо. Также практикант должен быть готов к возможным сложностям, которые могут возникнуть у него в процессе прохождения практики, и быть осведомленным о способах их решения. Еще более ранним этапом в формировании мотивации будущих практикантов может послужить их присутствие на итоговой конференции по практике у старшекурсников. Данный опыт важен для формирования идеального представления обучающегося «о себе в профессии», поскольку во время защиты он узнает о целях, задачах производственной практики и результатах по итогам ее прохождения [1].

5. Одним из основных принципов организации и проведения производственной практики является принцип взаимосвязи теоретических дисциплин с практикой. Основными факторами, определяющими значимость внедрения данного принципа, является усиление мотивационного аспекта при выполнении индивидуального задания, что подтверждается рядом исследований в данной области [5; 6; 7].

Для проверки эффективности разработанного комплекса на базе филиала ЮУрГУ (НИУ) в г. Нижневартовске в 2015–2018 годах был проведен педагогический эксперимент. Для исследования уровня мотивационного компонента ИКТ-компетентности обучающихся были выделены две

КГ			ЭГ		
Вопросы	Внутренняя оценка	Внешняя оценка	Вопросы	Внутренняя оценка	Внешняя оценка
Вопрос 1	4,363	2,751	Вопрос 1	4,928	2,751
Вопрос 2	4,636	2,923	Вопрос 2	4,235	2,751
Вопрос 3	3,727	2,017	Вопрос 3	4,002	2,751
Вопрос 4	3,909	2,514	Вопрос 4	3,735	2,751
Вопрос 5	4,154	3,012	Вопрос 5	4,208	3,012
Вопрос 6	4,125	2,811	Вопрос 6	4,092	2,811
Вопрос 7	3,062	2,12	Вопрос 7	3,613	2,12
Коэф. корреляции		0,81356	Коэф. корреляции		0,728949997
Критическое значение χ при уровне значимости		1,64			
степени свободы f		0,05			
		6			

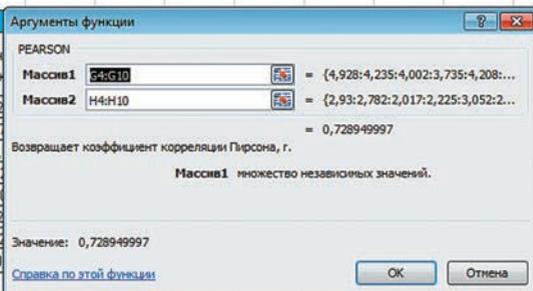


Рис. 1. Результаты расчетов по сравнению значений уровня мотивационного компонента ИКТ-компетентности обучающихся (критерий χ^2)

группы — контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). Группы состояли из 25 и 26 человек соответственно. В группы отбирались обучающиеся с приблизительно одинаковым рейтингом по дисциплинам ИКТ-направленности, предшествующим производственной практике.

В процесс производственной практики экспериментальной группы были внедрены разработанные педагогические мероприятия. Мотивационный компонент оценивался при помощи анкетирования студентов до выхода на практику (выявление исходного уровня) и после прохождения практики (определение итогового уровня).

Анкета состояла из семи вопросов. Каждый вопрос оценивался по пятибалльной шкале, где 1 балл означал, что качество не проявляется, а 5 баллов — что качество проявляется максимально [6]. Примеры вопросов анкеты:

- Имеется ли у Вас потребность в саморазвитии и самообразовании?
- Вы осознаете перспективы будущей профессиональной деятельности?

Ответы студентов на вопросы анкеты были подвергнуты экспертной оценке. Анализ результатов анкетирования с помощью метода математической статистики выявил значительно завышенную самооценку студентами уровня мотивации, поэтому в дальнейшем в экспериментальном исследовании учитывались только оценки, выставленные экспертами (рис. 1).

Результаты исследования исходного уровня мотивации показали, что при выходе на практику студенты обладают слабой мотивацией к трудовой деятельности в области применения информационных и коммуникационных технологий (рис. 2). Это связано с тем, что на момент исследования у многих из них не было сформировано ясное представление «о себе в профессии». До выхода на практику студенты имели слабое представление о том, где и кем они будут работать, что будет требоваться от них в процессе производственной деятельности, т. е. не осознавали целей и задач своего профессионального становления; были мало осведомлены о возможностях информационных и коммуникационных тех-

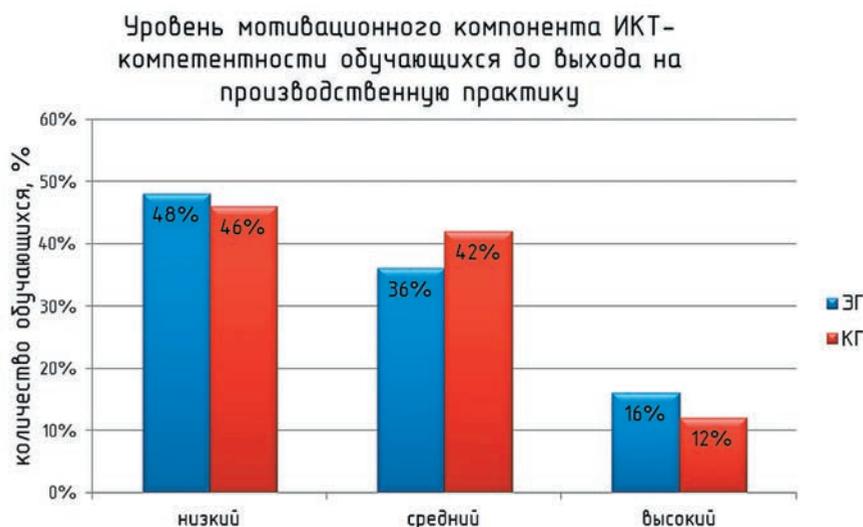


Рис. 2. Исходный уровень сформированности мотивационного компонента ИКТ-компетентности

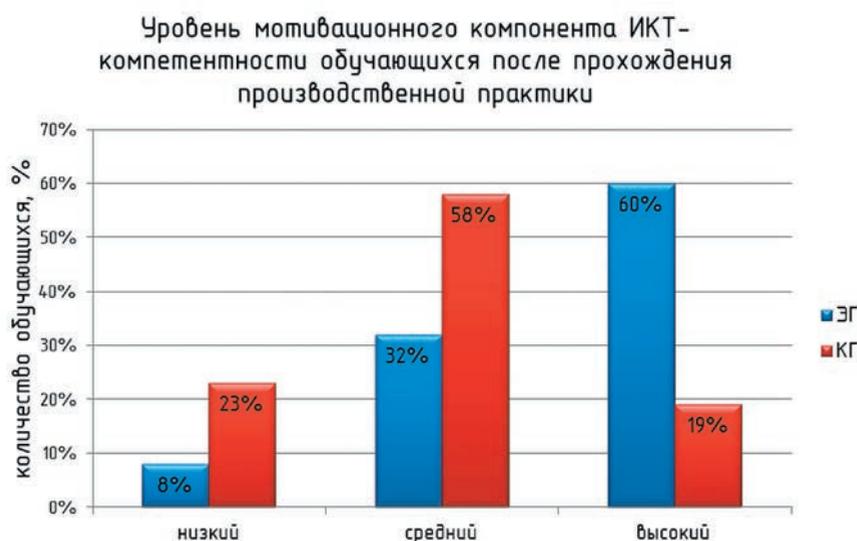


Рис. 3. Итоговый уровень сформированности мотивационного компонента ИКТ-компетентности

нологий в профессиональной деятельности и способах их эффективно-го использования для решения ситуативных производственных задач; сомневались, правильно ли выбрали будущую профессию, оправдаются ли их надежды относительно предстоящей профессиональной деятельности.

К причинам низкой мотивации практикантов также можно отнести их тревогу и опасения, вызванные ожиданием практики, поскольку на предприятии в кратчайшие сроки надо будет адаптироваться к новым условиям обучения, принимать на себя ответственность и др.

Анализ результатов итогового этапа эксперимента показал существенный рост мотивационного компонента ИКТ-компетентности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой (рис. 3).

Для проверки качества и объективности оценивания полученных данных исследования был использован статистический критерий Колмогорова — Смирнова. Анализ результатов математической обработки данных подтвердил обоснованность и эффективность внедрения комплекса педагогических мероприятий в процесс производственных практик, что позволяет сделать вывод: использование потенциала производственной практики и правильная ее организация обеспечивают высокую результативность в формировании мотивационного компонента ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение».

Литература

1. Воробьева М. В., Ярлова Т. В. Формирование профессиональной мотивации студента и практика: чтобы процесс был эффективным // Педагогическое образование и наука. — 2017. — № 3. — С. 40–45.
2. Гуревич П. С. Психология и педагогика: учебник. — М.: Юрайт, 2014. — 478 с.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Профессионально-психологические особенности подготовки инженерно-технических кадров современной экономики // В кн.: Чистякова С. Н., Подуфалов Н. Д., Геворкян Е. Н. Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка. — М., 2019. — С. 77–85.
4. Зверева Е. А., Лавина Т. А. Производственная практика как условие формирования ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2017. — № 4 (96). — С. 125–132.
5. Зверева Е. А. Педагогические технологии формирования ИКТ-компетентности бакалавров в процессе производственной практики // Молодой ученый. — 2016. — № 18. — С. 440–443.
6. Зверева Е. А. Оценка сформированности ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» в процессе производственной практики [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28887> (дата обращения — 07.06.2019).
7. Козлова Е. А. Формирование компетентности в области информационных и коммуникационных технологий у бакалавров по направлению подготовки «Технология изделий легкой промышленности»: дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2015. — 182 с.
8. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс] // WorldSkillsRussia. URL: <https://worldskills.ru/media-czentr/doklady-i-issledovaniya.html> (дата обращения — 20.04.2019).
9. Стрельцов Р. В., Лавина Т. А. Реализация основных принципов педагогики в условиях применения средств информационных и коммуникационных технологий // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). — 2017. — Т. 8. — № 1–2. — С. 114–119.

Возможности организационной диагностики в формировании управленческих компетенций у бакалавров профессионального образования



БЕЛИКОВА

Людмила Федоровна, кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и социальной работы Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

В статье обосновывается значимость формирования управленческих компетенций у выпускников профессиональной школы. Представлена апробация технологии организационной диагностики в рамках преддипломной практики бакалавров профессионального обучения, имеющей практическую значимость в их будущей производственно-технологической и организационно-управленческой деятельности

Ключевые слова:

бакалавр профессионального обучения, управленческие компетенции, социологическая диагностика, организационная диагностика, технология диагностического исследования, мозговой штурм

В условиях возрастания роли управления во всех видах профессиональной деятельности все большую актуальность приобретает управленческая компетентность, формирование которой является одной из задач профессионального образования.

ФГОС высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки «44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)» (ФГОС 3++) ориентирует на освоение элементов управленческой компетенции (на уровне самоорганизации бакалавра, навыков разработки и реализации проектов). И хотя наличие управленческой компетенции заявляется в качестве обязательной лишь на уровне магистратуры, востребованность развитой индивидуальной управленческой компетенции выпускника-бакалавра отражает потребность в индивидуальной самоорганизации, необходимость в управленческих знаниях, навыках и опыте для принятия им управленческих решений в своей профессиональной деятельности, эффективного участия в корпоративной производственно-технологической, организационно-управленческой деятельности организации.

Большими потенциальными возможностями для формирования индивидуальной управленческой компетенции, расширения теоретических и практических управленческих знаний обладает социологическая организационная диагностика как исследовательская процедура. Она позволяет выявить существующие в организации проблемы, их иерархию, взаимосвязь и на этой основе разработать управленческие решения для последующего корректирования.

В последнее время актуальность этого направления возрастает на фоне все большего интереса организаций к проблеме рационализации управленческой деятельности, а следовательно, и к проблематике социологического обеспечения, социолого-диагностических технологий принятия управленческих решений — но не на языке теорий общей и отраслевой социологии или методов социологических исследований (чем чаще увлекаются социологи), а на языке практиков — управленцев [8].

Беликова Л. Ф. Возможности организационной диагностики в формировании управленческих компетенций у бакалавров профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 65–70.

В данной статье предпринята попытка обоснования значимости потенциала организационной диагностики в обучении бакалавров с опорой на многолетний опыт преподавания социальной инженерии, социального прогнозирования и проектирования, а также опыт организации преддипломной практики выпускников [1].

Исследователи выделяют несколько существенно различающихся точек зрения на природу и специфику средств социологической диагностики, сформировавшихся в нашей стране к концу 1990-х годов и имеющих место в современной практике разных групп специалистов социального профиля [9].

В данной статье внимание, главным образом, уделено опыту апробации в преподавательской практике технологии проблемного подхода (наиболее четко представленного в комплексной социальной диагностике А. И. Пригожина), получившего достаточно широкое распространение и развитие и являющегося популярным в среде проблемно-ориентированных управленческих консультантов по сей день [3; 4; 5]. Большой вклад в разработку и обоснование средств социальной диагностики (ССД), или рационализирующих диагностических управленческих социальных технологий (РДУСТ) как эффективных специфических средств реализации организационной диагностики, созданных на базе социологической науки, внес отечественный социолог В. В. Щербина [11].

В рамках данного подхода организационная диагностика предполагает комплексное обследование состояния дел в организации в целях поиска и оценки ее проблемных точек. Организационная диагностика — это систематический сбор и анализ информации о состоянии организации или отдельных ее подсистем для выявления проблем функционирования и определения путей их преодоления [4, с. 250].

Объектом организационной диагностики являются проблемы организации или, как отмечал А. И. Пригожин, «организационные патологии» [5]. Смысл диагностики сводится к определению причин или условий дисфункций, возникновения патологии или социальных проблем, что рассматривается как основа для принятия решений о внесении соответствующих корректив в организацию.

Основное отличие диагностического исследования от аналитического социологического исследования состоит в принципиальном различии решаемых ими задач. Социологическое исследование нацелено на получение принципиально нового знания, а диагностика — на подготовку обоснованного управленческого решения на основе выявленных проблем посредством оценки — сравнения нормативного (должного, желательного) состояния объекта с фактическим [10, с. 15].

Процесс социальной организационной диагностики сводится к четырем типам исследовательских задач.

1. Описание реального состояния социального объекта, выявление социальных противоречий и проблем, постановка социального диагноза.
2. Определение конструктивных свойств и параметров социального объекта и возможных путей их практического использования с учетом результатов полученного диагноза.

3. Определение путей и форм реализации социальных проектов и внедрения социальных новшеств.

4. Проведение экспертизы принятых проектов и решений [6].

Для диагностики организации могут использоваться разнообразные методы и конкретные методики как специальные приемы, направленные на оценку состояния социального объекта для решения вопроса о необходимости изменения его состояния или режима работы. При этом особенность инструментов для реализации диагностических методов заключается в том, что структура любого из них должна содержать три необходимых в диагностике блока вопросов (заданий):

– вопросы (задания), позволяющие выявить реальное состояние социальной проблемы;

– вопросы (задания), связанные с нормативным (желательным) состоянием проблемы;

– вопросы (задания), позволяющие выявить степень отклонения реального состояния от должного (нормативного, желательного) с целью выработки решения выявленной проблемы [10].

Сравнение должного и реального состояний объекта является неотъемлемой частью всех этапов диагностики. Для сравнения используются нормативные эталоны, стандарты, выбранные как желаемые показатели (стандарты будущего), на которых будет базироваться принятие стратегических решений проблем организации.

Таким образом, технология и процесс организационной диагностики изначально рассматриваются как важный элемент системы подготовки обоснованных управленческих решений. Именно эффективность функционирования, развития и управления организации посредством разработки стратегических управленческих решений на базе диагностической информации является конечной целью диагностики.

Наш опыт организации преддипломной практики и подготовки дипломных работ будущими бакалаврами показал возможности апробации технологии организационной диагностики как одного из путей освоения ими элементов управленческой компетенции [1].

Алгоритм диагностического исследования может быть представлен как совокупность последовательных операций и процедур, позволяющих получить достоверную информацию о проблемах организации [4, с. 241–250].

Первый этап заключается в проведении предварительного интервью с руководством для определения цели диагностического исследования: проведение общей диагностики (выявление проблем системы управления) или частной (изучение конкретной проблемы управления).

В завершение данного этапа на основе информации, полученной посредством интервью, в случае общей диагностики проводится систематизация выявленных проблем методом «дерева проблем», а также формирование по каждой проблеме «дерева норм». В случае частной диагностики формируется «дерево проблем» посредством декомпозиции корневой проблемы — выявления связанных между собой проблем (подпроблем) различных уровней конкретизации.

Второй этап заключается в детальном интервьюировании сотрудников, целью которого является объективизация (дополнение,

корректировка, анализ) сформированных на основе интервью с руководителем «дерева проблем» и «дерева норм».

Третий этап, самый сложный и трудоемкий, состоит в анализе проблем управления и выработке управленческих решений (с участием лиц, принимающих решения) с помощью различных методов групповой работы (или работы с группой): деловой игры, мозгового штурма, матричного анализа и др.

Преимущество групповой работы (или работы с группой) заключается в том, что в процессе сотрудничества участников возникает коммуникативный эффект, который недостижим в рамках традиционных деловых совещаний, организационных собраний. По сути, может проявиться синергетический эффект как появление нового качества целого за счет интеграции его частей (слияние отдельных участников в единую систему посредством самоорганизации группы как команды).

Задача модератора — создать условия для организации процесса самоорганизации как следствия развития кооперации участников: эффективного сотрудничества, реализации каждым из участников своего творческого потенциала. Неслучайно в современном бизнесе феномен самоорганизации является значимым конкурентным преимуществом, поэтому все больше компаний стараются уйти от линейного менеджмента в сторону концепции самоорганизующихся команд [7].

Так, организация групповой работы методом мозгового штурма по формированию социального проекта (как одного из видов управленческого решения) выступает в виде последовательности нижеперечисленных этапов.

1-й этап. Самопрезентация ведущего-исследователя, представление экспертов, знакомство с участниками. Ознакомление участников с целями, задачами, принципами, системой оценок проведения групповой работы.

2-й этап. Задание 1. Формирование «дерева проблем».

3-й этап. Задание 2. Обсуждение первой проблемы:

1-й раунд: заполнение участниками матрицы, в которую они вписывают показатели проблемы (количественные и качественные);

2-й раунд: организация ведущим обсуждения показателей проблемы (генерация идей), определение общего мнения, заполнение экспертом итоговой матрицы (по результатам определения общего мнения);

3-й раунд: заполнение участниками матрицы нормативного состояния по каждому выявленному и согласованному в ходе предыдущего раунда показателю проблемы;

4-й раунд: выявление ведущим общего мнения о нормативном состоянии каждого показателя проблемы, заполнение экспертом итоговой матрицы;

5-й раунд: заполнение участниками матрицы необходимых мер по каждому согласованному показателю на основе сравнения его фактического и нормативного состояния;

6-й раунд: выявление ведущим общего мнения о необходимых мерах; заполнение экспертом итоговой матрицы.

4-й этап. Задание 3. Обсуждение второй проблемы (см. выше порядок раундов).

5-й этап. Задание 4. Обсуждение третьей проблемы (см. выше порядок раундов).

Количество заданий соответствует количеству выявленных проблем.

6-й этап. Формирование экспертом (или группой экспертов) вместе с ведущим-исследователем окончательного проекта решения корневой проблемы с учетом выявленных общих мнений по каждой из проблем [2, с. 71–72].

На завершающем этапе организационной диагностики может быть разработан план внедрения разработанного проекта.

Как показала практика реализации данной модели мозгового штурма, организованная таким способом генерация идей узких специалистов, ранее не встречавшихся в подобном экстремальном режиме общения, позволяет выявить идеи, которые никогда бы не возникли в ходе традиционных деловых совещаний.

Таким образом, технология диагностического исследования — это особенная социальная технология диагностики проблем организации. Ее алгоритм, достаточно жесткий и тиражируемый, дает возможность получить достоверную информацию о проблемах организации, на основе оценки которой принимаются управленческие решения о необходимости соответствующего воздействия.

Чаще бывает востребованной разработка именно управленческого проекта как совокупности нормативных показателей будущего состояния организации и обоснованных ресурсов их достижения. В таком случае вариант оргдиагностики можно рассматривать как модель технологии диагностико-проективного исследования, где проявляется обратная связь между диагностической, проектно-конструкторской и организационной (внедренческой) стадиями в цикле управленческого решения. В совокупности они нацелены на совершенствование управления организацией посредством решения выявленных проблем.

Апробация таких диагностических и проектных технологий в ходе преддипломной практики обеспечивает формирование управленческой компетенции выпускников, а именно способствует совершенствованию:

- навыков четкой и своевременной диагностики проблемной ситуации;
- умений разработки на основе проведенной диагностики социально значимых проектов, программ, планов;
- навыков конструирования собственных технологических подходов к решению конкретной управленческой задачи в динамически меняющихся нестандартных условиях.

По отзывам студентов, ценным в такой исследовательской практико-ориентированной работе является усвоение конкретных организационно-технологических, проективных навыков посредством общения с профессионалами, а также социальное и личностное развитие.

Объективным подтверждением тому является проявляемый интерес к процедуре групповой работы со стороны руководителей, ведущих специалистов организаций — баз преддипломной практики, а также акты о внедрении проведенной научно-исследовательской работы студентов в деятельность заинтересованных организаций.

На наш взгляд, апробация данного типа управленческих диагностических технологий достойна стать объектом внимания вузовских преподавателей с учетом актуальных задач формирования компетентности выпускников в рамках ФГОС 3++.

Литература

1. Беликова Л. Ф. Основы социальной диагностики и проектирования в управлении организацией: учеб. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. — 186 с.

2. Беликова Л. Ф., Эрганова Н. Е. Педагогическое проектирование в профессиональном обучении: учеб. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2015. — 87 с.

Пригожин А. И. Методы развития организаций. — М.: МЦФЭР, 2003. — Гл. XII. [Электронный ресурс] URL: <http://socioline.ru/book/prigozhin-ai-metody-razvitiya-organizatsij> (дата обращения — 26 апреля 2019 г.)

Пригожин А. И. Современная социология организаций. — М.: Интерпракс, 1995. [Электронный ресурс] URL: <http://socioline.ru/book/prigozhin-ai-sovremennaya-sotsiologiya-organizatsij> (дата обращения — 15 марта 2019 г.).

3. Пригожин А. И. Дезорганизация. Причины. Виды. Преодоление. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. — 402 с.

4. Резник Ю. М. Социальная инженерия как профессия // Известия Томского политехнического университета. — 2011. — Т. 318. — № 6. — С. 124–130.

5. Социолог 2.0: трансформация профессии: материалы VIII Международной социологической Грушинской конференции 18–19 апр. 2018 г. / Отв. ред. А. В. Кулешова. — М.: АО «ВЦИОМ», 2018. — 482 с. [Электронный ресурс] URL: https://wciom.ru/fileadmin/file/nauka/grusha2018/tezisi_2018.pdf (дата обращения — 4 марта 2019 г.).

6. Тихонов А. В. Социология управления: вчера, сегодня, завтра (материалы круглого стола) // Социологические исследования. — 2018. — № 2. — С. 102–113. [Электронный ресурс] URL: <http://socis.isras.ru/article/7062/> DOI: 10.7868/S0132162518020113 (дата обращения — 19 марта 2019 г.).

7. Щербина В. В. Средства социологической диагностики в системе управления. — М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 1993. — 132 с.

8. Щербина В. В. Социолого-диагностические технологии в управлении: теоретико-методологические аспекты развития и применения // Социологические исследования. — 2007. — № 3. — С. 31–41.

9. Щербина В. В. Рационализирующие диагностические управленческие социальные технологии: монография. — М.: Новый хронограф, 2018. — 416 с. [Электронный ресурс] URL: http://www.isras.ru/files/File/publ/Scherbina_Ratsionaliziruyuschie_tekhnologii_2018.pdf (дата обращения — 23 марта 2019 г.).

Инновационные образовательные технологии в преподавании биоэтики



ВИKTOPYK

Елена Николаевна,
доктор философских наук,
профессор, заведующая
кафедрой философии, социологии
и религиоведения
Красноярского государственного
педагогического университета
имени В. П. Астафьева,
Красноярск



МИНЕЕВ

Валерий Валерьевич,
доктор философских наук,
профессор кафедры философии,
социологии и религиоведения
Красноярского государственного
педагогического университета
имени В. П. Астафьева,
Красноярск

Аннотация

По мнению авторов статьи, уровень подготовки востребованных рынком труда специалистов обусловлен уровнем используемых инновационных образовательных технологий. Опыт преподавания биоэтики в 2014–2019 годах студентам Института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В. П. Астафьева позволяет сделать вывод, что интерактивные формы и методы обучения не только в наибольшей степени адекватны содержанию учебной дисциплины «Биоэтика», но и отвечают задачам подготовки востребованных специалистов

Ключевые слова:

биоэтика, прикладная этика, инновационные образовательные технологии, интерактивное обучение, кейс-метод, проектная лаборатория

Новые вызовы образовательной среды требуют новых решений. Самые серьезные из этих вызовов — глобализация и неразрывно связанная с ней информатизация — сплели воедино проблемы регионального уровня с мировыми проблемами.

В условиях переориентации обучающихся на самостоятельное потребление информации положение университета усложняется: свободное движение захватило не только информацию, материальные ресурсы, но и самих людей — трудовые кадры. С одной стороны, для продвинутого (да и не только) абитуриента открывается доступ к образовательным системам других стран. С другой стороны, для настоящих профессионалов открывается перспектива трудоустройства в любом регионе любой страны мира. Поэтому на региональных рынках труда (не говоря уже о мировом) свою конкурентоспособность вынуждены подтверждать не только выпускники, но и вузы.

Главная задача, на наш взгляд, сегодня заключается в том, чтобы не допустить прогрессирующего отставания региональных образовательных институтов от центра, в противном случае это повлечет за собой дальнейшую социальную и куль-

Викторук Е. Н., Минеев В. В. Инновационные образовательные технологии в преподавании биоэтики // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 71–77.

турную деградацию периферии, жесткую антиглобалистскую реакцию и другие крайне болезненные проблемы. Поскольку экономическое доминирование мирового центра в значительной степени обеспечивается факторами внеэкономическими (культивированием отсталости на территориях, служащих источником ресурсов, неэквивалентным обменом, идеологическим давлением, военной экспансией), то надежной стратегией сопротивления со стороны регионов должно стать развитие подлинно рыночных отношений. В нашем случае — это сам рынок труда и участие в нем университетов, утративших монополию, но обретших при этом множество других полезных качеств.

В сложившейся ситуации особого внимания, на наш взгляд, заслуживает взаимосвязь между выживанием институтов высшего образования (ВО) и успешным развитием системы специального профессионального образования (СПО). Университет третьего поколения, так или иначе, вынужден сближаться с профессионально-образовательными учреждениями, готовить мастеров-наставников, в большой степени ориентироваться на тех, кто уже имеет специальное образование и опыт практической работы. Цель данной статьи заключается в том, чтобы обозначить один из возможных путей углубления сотрудничества, институционального и функционального взаимопроникновения ВО и СПО.

Одной из важнейших точек взаимодействия институтов ВО с институтами СПО является освоение практико-ориентированных дисциплин с фундаментальной научной составляющей. Это дисциплины, освоение которых в стенах университета помогает состоявшимся практикам-профессионалам упрочить свое положение на рынке труда, а тем самым упрочить и положение университета, занимающегося их подготовкой. К их числу относится биоэтика — дисциплина, в высшей степени ориентированная на повседневную социальную практику и в то же время представляющая собой квинтэссенцию современных теоретических идей, методов, эмпирических обобщений из области философии, биологии, медицины, психологии, правоведения.

Университет третьего поколения, над трансформацией которого напряженно работают ученые, политики и философы, отличается динамизмом и сложной сетевой структурой (сращение с учреждениями различного типа), коммерциализацией своего продукта, массовостью, космополитичностью и мультикультурализмом, повышенным вниманием к трансдисциплинарным и прикладным знаниям [3]. Вместе с тем новый университет во многом остается проблематичным [7]. Он должен не просто работать на заказчика, но создавать пути практического применения генерируемых им знаний — и в этом, возможно, заключается самая большая трудность (прежде это было заботой заказчика и скорее системы СПО, чем академического учреждения).

Именно вследствие роста темпов обновления знаний от выпускника вуза требуется не столько владение определенным запасом знаний (хотя приуменьшать значение этого базового фактора не следует), сколько владение профессиональными компетенциями. Здесь под компетенцией мы имеем в виду не требования к подготовке выпускника, а его способность решать определенный класс задач. Реформа затрагивает не только

управление и финансирование университета, но и содержание образования (в частности, планирование образовательных маршрутов), и соответственно методологию обучения. Инновации в управлении и финансировании были бы лишены всякого смысла без инноваций в области форм и методов генерирования и распространения знаний. Компетенции, предусматриваемые ФГОС, могут сформироваться только при использовании инновационных технологий.

Как показывает опыт, миссии университета третьего поколения и его положению на рынке труда в наибольшей степени отвечают интерактивные технологии: педагогическая мастерская, проектная лаборатория, кейс-метод, деловая и ролевая игры, парная (групповая работа) и ряд других [1]. Именно участие в проектной деятельности, работа с имитационными моделями позволят будущим специалистам заблаговременно сориентироваться на региональном рынке труда.

Педагогический вуз готовит специалистов по направлениям (профилям), имеющим мощную биоэтическую и деонтологическую составляющую: «Социальная работа в системе социальных служб», «Реабилитолог в социальной сфере», «Дошкольная дефектология» (уровень бакалавриата); «Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями», «Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития детей», «Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях», «Психологическое консультирование и психотерапия» (уровень магистратуры); «Коррекционная педагогика» (уровень аспирантуры) и др. Все эти специалисты нуждаются в этико-философских знаниях, в частности биоэтических, представленных в прикладном формате (что не уменьшает значения фундаментальной знаниевой составляющей).

Среди магистрантов и аспирантов педагогического вуза немало руководящих работников (руководители социальных служб, директора школ и кризисных центров и др.). Чаще всего это зрелые люди со сложившимися убеждениями, солидным опытом практической работы, однако с дефицитом знаний и навыков, касающихся принятия решений в ситуациях высокой степени ответственности, когда дело касается людей с тяжелыми заболеваниями, особыми образовательными потребностями, склонностью к суициду и т. д. Порой они не умеют не только обсуждать, но и правильно формулировать острые проблемы, касающиеся отношения общества к таким реалиям, как нетрадиционные репродуктивные технологии, нетрадиционная сексуальная ориентация, эвтаназия, аборт, инклюзивная культура и проч. И это неудивительно, поскольку руководители социальных служб в свое время не изучали биоэтику, им не хватает этой важной практической компоненты. И только тесное единение с университетом может, на наш взгляд, обеспечить требуемую радикальную гетерогенную полипрофессионализацию профессионального образования, с его избыточностью и педагогизацией [5, с. 204], предотвратить изоляцию практики от науки [4, с. 79].

Для формирования этической компетентности выпускников КПУ им. В. П. Астафьева на всех уровнях подготовки кафедра философии, социологии и религиоведения использует разнообразные инновационные технологии формирования этически компетентного специалиста

(экспертиза, консультирование, оценка, принятие решений). На базе кафедр института социально-гуманитарных технологий апробированы два социально-этических проекта: «Лаборатория этики социального проектирования» и «Философско-методологические основания инклюзивной культуры». Актуальность проектов определяется острой необходимостью формирования в городе и крае экспертного сообщества, владеющего навыками этической экспертизы в сфере социального проектирования. Нехватка этических компетенций в проектной деятельности вообще и в социальном проектировании в частности очевидна не только для узких специалистов и экспертов, но и для общества в целом. Новая практико-ориентированная этика, опирающаяся на фронецистические* технологии, определяет форму и содержание обучения с ориентацией на образовательно-профессиональную (в настоящем) и профессиональную (в будущем) деятельность выпускника.

В рамках второго проекта детализируется концепция первого проекта, поскольку для развития инклюзивной культуры как важной социокультурной подсистемы необходим поиск дополнительных ресурсов. При этом продолжается разработка конкретных методик работы с лицами с ОВЗ, в частности методов философского и нарративного консультирования.

Поскольку биоэтика по праву претендует на статус практической философии [2], адекватным способом преподавания данной дисциплины могут быть только разнообразные интерактивные технологии: работа в малых группах или парах, кейс-метод, социальный проект, творческие задания, дискуссия, использование общественных ресурсов. Это позволяет говорить о системном применении технологии индивидуального обучения наряду с коллективным способом обучения. Так обстоит дело со стороны методики обучения и организации учебного процесса. В качестве методологической основы при этом могут выступать различные платформы: аналитическая философия, феноменология, неоструктурализм, широко трактуемая диалектика. Особо хотелось бы подчеркнуть плодотворность феноменологического и фукодианского подходов, способных выступать теоретико-методологической основой сопротивления медиализаторским тенденциям в современном обществе [6].

Как уже упоминалось, специалисты характеризуют интерактивные этико-образовательные технологии как фронецистические. Фронецизм в данном случае определяется как этическая компетенция, приобретаемая посредством общения в виде накопления личностного опыта. Важнейшим результатом полученного фронецистического знания становится способность к оценке общественной жизни.

Преподаватели кафедры философии, социологии и религиоведения КГПУ им. В. П. Астафьева давно осваивают и совершенствуют интерактивные технологии. Так, курс «Биоэтика», преподававшийся в 2016–2018 годах будущим социальным работникам в институте социально-гуманитарных технологий университета, продемонстрировал перспективность использования интерактивных форм обучения и эле-

* От греч. *phronesis* — благоразумие, практическая мудрость.

ментов феноменологического подхода в качестве методической и методологической основы практического философствования.

В процессе освоения курса решается несколько учебных задач, в частности формируется представление студентов о проблемах биоэтики и подходах к их решению, а также о современных парадигмах в предметной области науки. Кроме того, формируется умение анализировать тенденции развития биоэтики, определять перспективные направления научных исследований. И наконец, главное — развиваются навыки разрешения этических проблем, возникающих в процессе профессиональной деятельности.

Учебный материал включает в себя три блока: 1) философские, методологические, естественнонаучные и иные основания биоэтики: оппозиция сохранения и отнятия жизни, определение смерти, понимание биоэтики в широком и в узком смысле слова; 2) биоэтические проблемы, сопутствующие началу жизни: аборт, репродуктивные технологии; 3) биоэтические проблемы, сопутствующие завершению жизни: эвтаназия, трансплантация. Особое внимание уделяется достаточно новым для отечественного вуза темам, таким как биополитика, биофилософия, боль, страдание.

В завершение курса проводится семинар-практикум с использованием кейс-технологии. Подготовка к семинару начинается с первых занятий, учебный материал осваивается каждым студентом индивидуально, с учетом собственной работы над кейсом. Преподаватели используют имеющиеся банки кейсов по биоэтической проблематике, а также разрабатывают собственные. Особенность семинара-практикума заключается в том, что при решении кейсов студенты постепенно переходят от репродуктивного уровня к продуктивному. Заключительное занятие проводится дублерами, аспирантами кафедры. При этом ведущие профессора оценивают компетентность как студентов, так и преподавателей-дублеров.

Семинар-практикум с использованием кейсов нацелен на формирование у студентов навыков решения этических дилемм, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Кейс-метод дополняет традиционную лекционно-семинарскую модель преподавания и способствует переходу к индивидуально-ориентированному обучению и самостоятельной работе.

На базе описанного семинара-практикума успешно проводятся совместные мастер-классы «Биоэтика: перспективы кейс-метода», целью которых является определение эффективности применения кейс-метода в преподавании биоэтики. Таким образом, мастер-класс служит пространством для самообследования и научно-методической рефлексии. В роли «испытуемых» выступают студенты. Экспертами, оценивающими работу студентов под руководством преподавателей-дублеров, являются не только профессора и преподаватели кафедры, но и специально приглашенные гости (так, в 2016 году экспертами выступили участники V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», в программу которого официально вошло данное научно-методическое мероприятие).

Студенты объединяются в три группы. Все требования избранной интерактивной технологии (от предварительного ознакомления группы с материалом кейса до обсуждения итогов решения) строго соблюдаются. В качестве методики «распаковывания» кейсов применяется стейкхолдер-анализ — метод анализа заинтересованных сторон, позволяющий находить этичные управленческие решения в сложных условиях меняющейся морали современного общества.

В ходе мастер-класса удастся продемонстрировать сильные стороны применения метода ситуационного анализа для решения этических дилемм, убедительно подтвердить, что кейс-метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, что в полной мере отвечает открытым дилеммам биоэтики. Акцент обучения переносится на продуцирование (изготовление, выработку) нового знания, в том числе профессионально ориентированного, а не на простое освоение готового знания.

Одной из особенностей кейс-метода является вариативность оценки ситуации. Полученное знание может стать исходной точкой формирования определенного социального проекта и оказания воздействия на протекающий в обществе глобальный идеологический (и научно-исследовательский) процесс формирования этических и политических позиций, касающихся решения биоэтических проблем. Кроме того, университетское сообщество, студенческая аудитория часто становятся базой для проведения опросов и иных социологических исследований, обеспечивающих весьма качественные результаты [8].

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что по мере внедрения и совершенствования компетентностного подхода применение интерактивных методов обучения становится все более актуальным. Данные методы отвечают реалиям формирования нового рынка труда не только в содержательном, но и в структурно-функциональном плане, соответствуют духу нового общества, в котором университет преобразуется в информационно-технологический хаб и основу процветания региона.

Вместе с тем учебная аудитория или пространство научной дискуссии — это еще далеко не вся социальная реальность. Существуют государственная политика, правоприменительная практика, здравоохранение, общественное мнение, на поле которого университет стремится играть ключевую роль, но это не всегда ему удается. Этико-философские принципы, получающие выражение в политических и правовых документах, отвечают интересам, ценностным установкам определенных общественных групп, которые лишь отчасти воспроизводятся в структуре университетского сообщества. Одна из задач ученого, преподавателя и студента заключается в том, чтобы на основе знания отыскать путь к согласованию личных, групповых и общественных интересов.

Литература

1. Викторук Е. Н., Викторук Е. А. Инновационные технологии этического образования. — Красноярск: КГПУ, 2014. — 234 с.
2. Викторук Е. Н., Минеев В. В. Биоэтика. Лекции и материалы к практическим занятиям. — Красноярск: КГПУ, 2017. — 140 с.

3. Виссема Й. Г. Университет третьего поколения: Управление университетом в переходный период. — М.: Олимп-Бизнес, 2016. — 432 с.

4. Кислов А. Г. К вопросу роста значения общеобразовательных учебных дисциплин в профессиональных образовательных программах // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 18–20 апр. 2017 г.) — Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2017. — С. 79–82.

5. Кислов А. Г. Профессионально-педагогическое образование в ближайшей перспективе // Актуальные проблемы современного социально-гуманитарного знания: материалы X Всерос. науч.-практ. конф. (Нижний Тагил, 1 дек. 2015 г.) / Отв. ред. Н. Ю. Мочалова, О. В. Рыжкова. — Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2016. — С. 201–206.

6. Минеев В. В. Феноменология как стратегия сопротивления медикализаторским установкам // Научно-исследовательские разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. — 2017. — № 3 (20). — С. 54–60.

7. «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции: сборник науч. тр. V Сибирского философского семинара. Новосибирский гос. ун-т. — Новосибирск, 2016. — 276 с.

8. Mineev V. V., Viktoruk E. N., Rakhinsky D. V., Shtumpf S. P., Chernyaeva A. S. Pharmaceutical Ethics in the Frame of Bioethical Knowledge: Challenges for Development, and a Potential of Foucault's Key Ideas // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. — 2018. — Vol. 10 (11). — Pp. 2948–2951.

Подготовка будущего учителя к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников



ЧАПТЫКОВА

Ольга Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии и геоэкологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, Абакан

Аннотация

В статье обосновывается необходимость подготовки будущих учителей-предметников к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников. Представлена система подготовки студентов-педагогов к профориентационной работе со школьниками, содержательной особенностью которой является выделение профориентационного и этнокультурного компонентов

Ключевые слова:

профессиональное самоопределение школьников, профориентация, профориентационный компонент, этнокультурный компонент, педагогическое сопровождение, педагогическое образование

В Законе РФ «Об образовании», федеральных государственных образовательных стандартах подчеркивается, что содержание образования должно быть ориентировано на создание условий для самореализации и профессионального самоопределения обучающихся. Процесс профессионального самоопределения, длительный, сложный и противоречивый, нуждается в педагогическом сопровождении.

Как отмечает С. Н. Чистякова, сегодня учителя не готовы формировать у обучающихся потребность в систематизации информации о мире профессий и послешкольном образовании, помогать подросткам в моделировании собственного «диалога» с трудовой и профессиональной культурой [6].

Успешность профориентационной деятельности возможна при условии соответствующей подготовки будущего учителя, способного на высоком научно-методическом уровне оказывать помощь школьникам в адекватном профессиональном самоопределении. Подготовке учителей и студентов к профориентационной деятельности посвящены работы И. П. Арефьева, С. А. Боргоякова, Л. П. Крившенко, А. Н. Пшеничнова, А. Д. Сазонова, Т. Н. Сапожниковой, В. А. Селезнева, В. Д. Симоненко, Т. И. Шалавиной и др. Практически всеми исследователями подготовка будущего учителя к профориентационной работе со школьниками рассматривается как одна из целевых функций профессионально-педагогического образования.

Так, исследование С. А. Боргоякова показало, что подготовка будущего учителя к профориентационной работе со школьниками является неотъемлемым и ведущим элементом целостной системы профессионального образования в вузе и образовательного пространства региона [1]. Т. Н. Сапожниковой разработана модель подготовки специалистов к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников [4]. Л. В. Курочкина и А. Н. Пшеничнов в своих работах особое внимание уделяют понятию «готовность будущего учителя к профориентационной работе», разработке модели и критериально-диагностического сопровождения подготовки будущих учителей к профориентационной работе со школьниками в условиях профильного обучения [2; 3].

Чаптыкова О. Ю. Подготовка будущего учителя к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 78–83.

Между тем представленные модели подготовки учителей к профориентационной работе со школьниками не являются универсальными. Проектирование системы педагогического образования с целью эффективной подготовки будущего учителя к профориентационной работе требует учета современного уровня развития теории и практики профессионального самоопределения школьников, социально-экономических и культурно-исторических особенностей региона, в котором живет и развивается конкретный школьник [5].

В 2018 году в Хакасском государственном университете им. Н. Ф. Катанова (далее — ХГУ им. Н. Ф. Катанова) было проведено анкетирование студентов с целью выяснить их отношение к профориентационной деятельности. В исследовании приняли участие 68 студентов педагогических направлений подготовки.

Исследование показало, что студенты педагогических направлений подготовки осознают значимость организации профориентационной работы с учащимися (70,59%) и необходимость подготовки к ней (63,24%). Студенты указали, что знаний общепрофессиональных дисциплин недостаточно для эффективной профориентационной деятельности в школе: 69,12% респондентов испытывают недостаток методических знаний, необходимых для реализации педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников; 60,14% студентов признали, что не ориентируются в кадровой потребности региона.

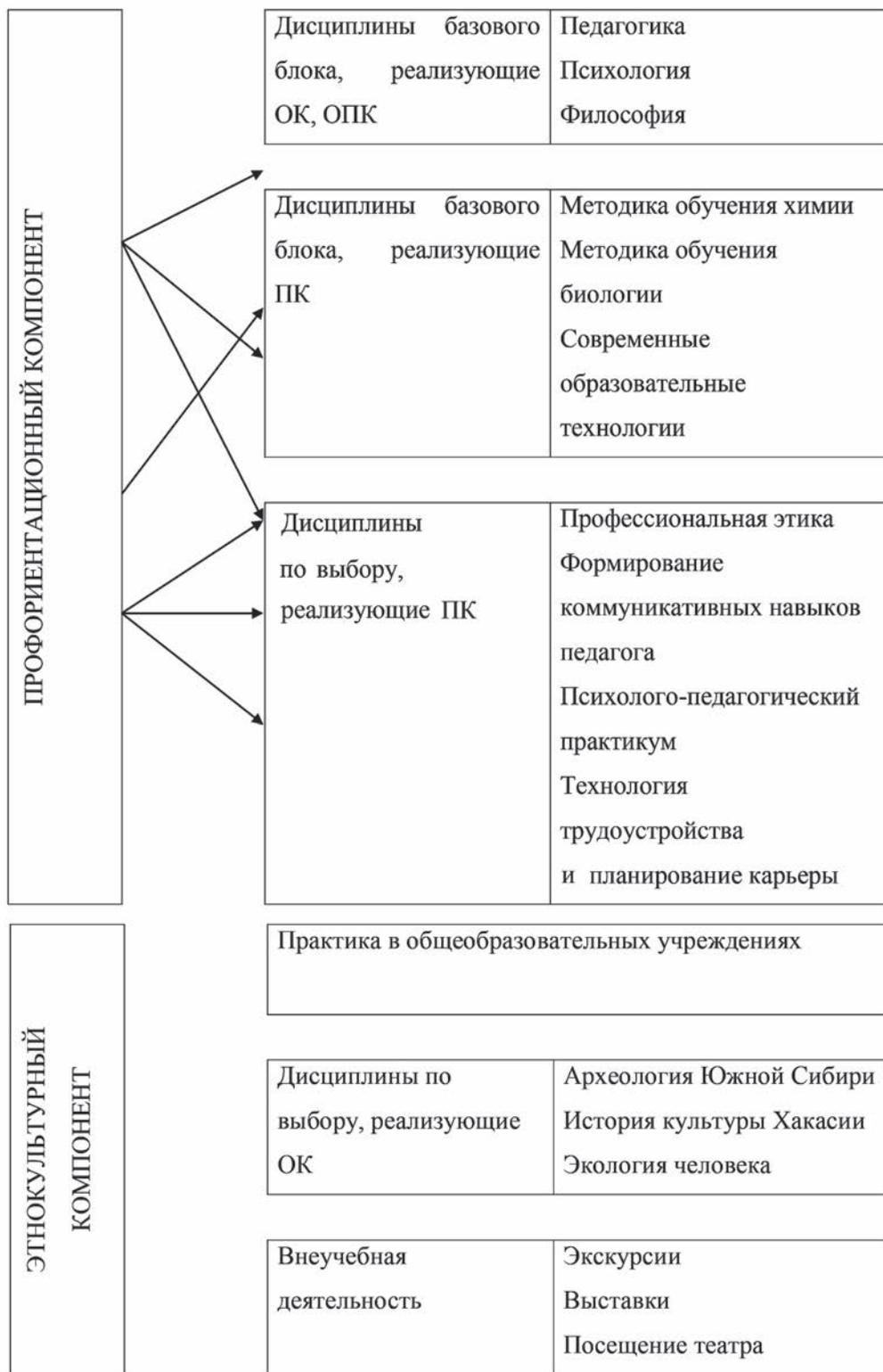
Таким образом, была выявлена необходимость в организации целенаправленной и систематической подготовки будущего учителя к профориентационной работе со школьниками с учетом региональных особенностей. В связи с этим была разработана система подготовки будущего учителя к профориентационной работе со школьниками, включающая следующие компоненты:

- целевой (цели, задачи и принципы образовательного процесса);
- содержательный (профориентационный и этнокультурный блоки);
- оценочно-результативный (показатели конечного результата).

Цель создания данной системы — подготовить будущих учителей к профориентационной работе в соответствии с личностными особенностями школьников, их жизненным опытом, знаниями, интересами, запросами, а также с учетом ситуации на рынке труда и этнокультурной специфики региона.

Данная цель конкретизируется в задачах:

- овладение новым нормативно-правовым методическим обеспечением процесса обучения, достижение определенного уровня готовности к организации обучения на базовом и повышенном уровнях изучения предмета;
- освоение учителями-предметниками теоретико-методических основ, структуры, содержания и методики реализации профориентационной деятельности;
- достижение определенного уровня готовности для осуществления профориентационной деятельности с учетом региональной специфики, культурного и этнического своеобразия образовательной среды.



Содержательный компонент системы подготовки студентов направления подготовки «44.03.05 Педагогическое образование. Профили Химия. Биология»

Важным в проектировании системы является определение ее принципов. Принципы подготовки будущих учителей, представленные в психолого-педагогической литературе, так или иначе опираются на три подхода: практико-ориентированный, деятельностный и исследовательский. Наибольшее значение в подготовке студентов к профориентационной деятельности имеет практико-ориентированный подход, в соответствии с которым подготовка будущего педагога невозможна без реализации существенной части образовательной программы на базе общеобразовательной организации под руководством более опытных педагогов, владеющих профессиональными компетенциями в области профориентации.

Таким образом, практика в общеобразовательном учреждении является ключевым этапом в подготовке будущих учителей к профориентационной деятельности, а значит, содержание предлагаемой нами системы должно способствовать тому, чтобы этот этап прошел максимально успешно для студента. Практическая профориентационная деятельность студента в обязательном порядке должна быть подкреплена академической (теоретической) подготовкой.

На рисунке ниже представлен содержательный компонент системы подготовки к профориентационной деятельности студентов направления «44.03.05 Педагогическое образование. Профили Химия. Биология». Нами выделяются два содержательных компонента: профориентационный и этнокультурный.

Методологической предпосылкой к выделению этнокультурного компонента в системе подготовки будущих учителей к профориентационной деятельности является принцип этнокультурной направленности образования, определяющий, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на социализацию и развитие личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной цивилизации [7, с. 63].

Содержание профориентационного компонента реализуется за счет дисциплин базового блока. Так, в ходе изучения базовых дисциплин, реализующих общекультурные и общепрофессиональные компетенции («Педагогика», «Психология», «Философия»), студенты осваивают теоретико-методологические основы профессионального самоопределения школьников, диагностический инструментарий профориентационной работы. Затем на таких дисциплинах базового блока, как «Методика обучения химии», «Методика обучения биологии», «Современные образовательные технологии» студенты изучают формы и методы осуществления профориентационной деятельности на конкретных предметах.

Обобщение теории и методики профориентационной деятельности, а также изучение особенностей рынка труда России в целом и региона в частности осуществляется через интегрированный спецкурс «Технология трудоустройства и планирование карьеры».

Содержание этнокультурного компонента реализуется за счет дисциплин по выбору и внеучебной деятельности студентов. Будущий учитель в своей работе должен учитывать личностные особенности школьников,

в том числе и этнопсихологические, понимать, что на процесс профессионального самоопределения школьников большое влияние оказывает региональная специфика, культурное и этническое своеобразие среды, в которой он живет. В связи с этим в учебный план педагогических направлений ХГУ им. Н. Ф. Катанова за счет часов, отведенных на дисциплины по выбору, вводятся такие дисциплины, как «История культуры Хакасии», «Археология Южной Сибири», этнопсихологические особенности школьников рассматриваются в рамках курса «Психолого-педагогический практикум».

Большие возможности для реализации этнокультурного компонента имеет внеучебная деятельность студентов, направленная на изучение самобытности и своеобразия культуры народов, населяющих Республику Хакасия и сопредельные территории. Так, традиционными стали посещения студентами Хакасского национального драматического театра имени А. М. Топанова, Русского республиканского драматического театра имени М. Ю. Лермонтова, Хакасского театра драмы и этнической музыки «Читиген», поездки по культурно-историческим местам Хакасии и юга Красноярского края, таким как музей под открытым небом «Казановка», Большой Салбыкский курган, историко-этнографический музей-заповедник «Шушенское».

Ключевое значение в функционировании системы подготовки будущих учителей к профориентационной деятельности придается практике в школе, во время которой реализуется содержание профориентационного и этнокультурного блоков.

При организации педагогической практики предусмотрено целенаправленное включение будущего педагога в профориентационную работу со школьниками: в качестве классных руководителей студенты оценивают уровень готовности школьников к профессиональному самоопределению, затем, с учетом полученных результатов, разрабатывают и проводят в школе внеурочные мероприятия, связанные с проблемами профессионального самоопределения обучающихся; в качестве учителей-предметников через содержание предмета (химии, биологии) решают задачи, связанные с профориентацией (развитие познавательной активности, информирование о профессиях, связанных с предметом, развитие у обучающихся положительного отношения к труду).

Результатом реализации предложенной системы подготовки является готовность будущего учителя к профориентационной работе со школьниками:

- осознание социальной и личностной значимости профориентационной деятельности;
- поддержка обучающихся в профессиональном самоопределении с учетом их индивидуальных, в том числе этнопсихологических, особенностей и региональной специфики рынка труда;
- владение общекультурными, в том числе этнокультурными, и профессиональными компетенциями, методами профдиагностики;
- умение определять профориентационное содержание конкретного школьного предмета.

Литература

1. Боргояков С. А. Теория и практика формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в условиях развития образования, 1970–99 гг.: на примере Республики Хакасия: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2001. — 379 с.
2. Курочкина Л. В. Формирование готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. — Йошкар-Ола, 2015. — 198 с.
3. Пшеничнов А. Н. Развитие у студентов педагогического вуза готовности к профориентационной работе с учащимися // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — Кострома, 2009. — Т. 15 — № 2. — С. 71–74.
4. Сапожникова Т. Н. Модель подготовки специалистов к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. — 2009. — Вып. 11. — С. 56–62.
5. Чаптыкова О. Ю. Подготовка старшеклассников к профессиональному самоопределению на основе идей народной педагогики: дис. ... канд. пед. наук. — Абакан, 2010. — 241 с.
6. Чистякова С. Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. — 2018. — № 1. — С. 54–60.
7. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. — М., 2002. — 176 с.

Алгоритм разработки корпоративной модульной программы обучения кадрового резерва



СЕНАШЕНКО

Василий Савельевич,
доктор физико-математических наук, профессор кафедры сравнительной образовательной политики Российского университета дружбы народов, Москва



МАРУШИНА

Мargarита Константиновна,
аспирант кафедры сравнительной образовательной политики Российского университета дружбы народов, Москва

Аннотация

В статье рассматриваются особенности разработки корпоративной модульной программы обучения для кадрового резерва ракетно-космической отрасли (определение целей и задач, форм и методов обучения, применение очного и дистанционного форматов, подбор профессорско-преподавательского состава, реализация компетентностного подхода, планирование оценки эффективности обучения) и предлагается универсальный алгоритм ее разработки

Ключевые слова:

корпоративное образование, обучение кадрового резерва, алгоритм разработки образовательной программы, модульная образовательная программа, компетентностный подход, дистанционное обучение, оценка эффективности обучения

В настоящее время многие организации вкладывают значительные ресурсы в развитие персонала, видя в нем ценнейший актив и двигатель своего развития. Например, согласно результатам исследования РБК, в 2014 году Сбербанк потратил на корпоративное обучение больше 2 млрд руб., «Газпром нефть» — 581 млн руб., «Евросеть» — 250 млн руб. [8].

Испытывая потребность в программах обучения, развивающих у персонала способности решать комплексные задачи и достигать значительных результатов, организации вкладывают средства в создание собственных корпоративных университетов (КУ) и академий, расширяют штат специалистов по обучению и развитию. Как правило, в таких структурах обучение в большей степени проводится для менеджеров высшего и среднего звена, так как, обладая определенными знаниями, умениями, навыками и компетенциями, они транслируют корпоративные ценности и модели поведения своим сотрудникам.

Многие компании ориентированы на работу с кадровым резервом (КР) и перспективными сотрудниками, обладающими определенной мотивацией к обучению, личностному развитию, карьерному росту. При таком подходе компания может рассчитывать на их лояльность, а также на достаточно быстрое

Сенашенко В. С., Марушина М. К. Алгоритм разработки корпоративной модульной программы обучения кадрового резерва // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 84–91.

замещение вакантных должностей руководителей высшего звена кандидатами из КР. Программы обучения КР позволяют многим слушателям сделать шаг в продвижении по служебной лестнице от эксперта к руководителю. Хотя эти программы часто рассматриваются как вариант программ обучения руководителей, они обладают рядом специфических особенностей (цели, отбор обучающихся, планируемые результаты и методы оценки эффективности).

За последние 15 лет отечественными авторами был проведен ряд исследований, посвященных вопросам развития КР, однако большинство из них рассматривали эту проблему с позиций экономики, социологии, теории управления, психологии. Немногие работы, посвященные обучению КР, рассматривают эту тему в рамках более широкого подхода — как компонент системы управления талантами, или, наоборот, сосредоточены на отдельных методах обучения и развития (менторство, коучинг и т. д.). При этом практически отсутствуют работы, посвященные особенностям разработки корпоративных (модульных) программ обучения КР.

Цель данной статьи — рассмотреть особенности разработки таких программ на основе интеграции компетентностного и модульного подходов^{*}. Для достижения заявленной цели были проанализированы работы российских и зарубежных авторов, опыт разработки и реализации одним из авторов данной статьи модульной программы обучения отраслевого КР «Управление в ракетно-космической промышленности» (далее — программа обучения)^{**}, результаты опроса «Программы корпоративного обучения руководителей» (далее — опрос), проведенного в феврале 2019 года среди специалистов по обучению и развитию КУ и академий, учебных центров, тренинговых и консалтинговых компаний.

Общие принципы разработки корпоративной программы обучения

Корпоративное обучение направлено на развитие у сотрудников необходимых компетенций, способствующих достижению стратегических целей организации. Разработка программы всегда начинается с определения ее целей. Для КР цель обучения — повышение знаний, развитие умений, навыков и компетенций до такого уровня, чтобы сотрудник за определенный период времени был подготовлен к занятию более высокой управленческой позиции, быстрой адаптации и результативной работе на ней. Поскольку в данной статье рассматривается конкретная программа обучения, под КР в ней подразумеваются руководители предприятий на один-два уровня ниже генерального директора.

Общую цель можно разбить на более специфические, а также соотнести с целями организации и самих обучающихся. Для организации это обеспечение своей конкурентоспособности, возможность в короткие сроки проводить организационные изменения и разрабатывать инновационные продукты и услуги, сохранять лидирующую позицию на рынке с помощью уникальных компетенций своих сотрудников,

^{*} Интеграция компетентностного и модульного подходов представляет собой модель организации учебного процесса, когда в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, а в качестве инструмента ее достижения — модульное построение образовательной программы.

^{**} М. К. Марушина, 2017–2018 гг.

наличие высокомотивированного персонала и др.; для сотрудников это повышение уровня знаний, развитие умений, навыков и компетенций, карьерное развитие, повышение профессиональной квалификации, возможность непрерывно учиться и т. д. Таким образом, основное отличие программ ДПО, реализуемых невнутрифирменными структурами обучения, от программ подготовки КР заключается, с одной стороны, в целях для организации, а с другой — в индивидуальных целях, которых может достичь слушатель. Кроме того, в программах ДПО на первом плане знаниевый подход (оценка эффективности обучения всегда измеряется на уровне научения), тогда как в программах для КР используется компетентностный подход, в котором оценка эффективности обучения измеряется на уровне понимания управленческих стратегий, овладения требуемыми умениями и навыками.

Последовательность разработки программ обучения КР

Первым этапом разработки корпоративной программы для КР является определение ее целей и задач, ожидаемых результатов и методов их измерения (совместно с заказчиком). При определении целей разработчики, принявшие участие в опросе, опираются на запрашиваемые заказчиком бизнес-результаты (83%), на стратегию компании (50%).

Для рассматриваемой программы были сформулированы следующие задачи:

- расширить профессиональный кругозор и увеличить степень понимания стратегических целей отрасли;
- развить компетенции, необходимые для занятия более высокой должности;
- выполнить проекты, отражающие актуальные стратегические задачи;
- способствовать выстраиванию коммуникаций участников программы обучения с руководством отрасли.

Были сформулированы результаты обучения:

- знание стратегических целей отрасли и способов их достижения, современных тенденций и ведущих мировых практик в области управления изменениями, стратегическими проектами;
- умение управлять реализацией масштабных стратегических проектов, проявлять лидерство в условиях изменений, устанавливать деловые связи, выстраивать сеть профессиональных контактов, использовать изученные инструменты для повышения личной и бизнес-эффективности.

В корпоративном обучении используются различные модели оценки эффективности [3, с. 10–12]. Например, на программах обучения КР в обязательном порядке используются анкеты обратной связи, которые служат важным ориентиром для дальнейших модулей программы. Однако они позволяют лишь оценить реакцию участников обучения, что соответствует первому уровню модели Киркпатрика (насколько участники удовлетворены обучением). На следующих трех уровнях оценивается научение (какие знания и умения были приобретены), поведение (как изменилось поведение участников) и результаты деятельности участников, направленные на получение экономического эффекта. Результаты

опроса показали, что чаще используют эту модель: 43% — 1–2 уровень, 36% — 3-й уровень, 33% — 4-й уровень.

Следующий этап — анализ профиля и отбор обучающихся. С этой целью разработчик программы* обратилась к корпоративной модели компетенций Госкорпорации Роскосмос [5], включающей в себя семь компетенций и описание их поведенческих проявлений в соответствии с уровнями от 0 до 3, где 0 — «компетенция не развита даже в минимальном объеме»; 1 — «компетенция осваивается сотрудником, применяется им в большинстве привычных рабочих ситуаций»; 2 — «сотрудник владеет компетенцией в полном объеме»; 3 — «данная компетенция развита на самом высоком уровне, может являться примером для других».

Поскольку будущие участники программы прошли тщательный отбор, состоящий из трех этапов (мотивационная анкета, дистанционный тест на определение числовых и вербальных способностей и очный однодневный центр оценки), у разработчика программы было понимание среднего уровня владения каждой компетенцией. Например, было выявлено, что наименее развитой компетенцией является «командное лидерство», а наиболее развитой — «мотивация на достижение». Такая информация является основополагающей для реализации компетентностного подхода, т. е. для соотнесения поведенческих проявлений тех компетенций, которые необходимо развивать во время обучения, с теми результатами в части знаний, умений, навыков и компетенций, которые могут быть достигнуты посредством использования определенных дидактических решений. По результатам опроса 90% респондентов формируют программы с опорой на модель корпоративных компетенций.

Таким образом, результаты второго этапа дают возможность более точно определить тематику модулей для разрабатываемой программы, что является третьим этапом процесса. Рассматриваемая программа состояла из шести модулей (по пять дней каждый) и стажировки (два дня).

Четвертый этап — выбор форм и методов обучения для каждого из модулей. В корпоративном обучении разработаны и используются многообразные формы и методы обучения, которые доказали свою эффективность. Эти методы можно соотнести с четырьмя типами технологий обучения взрослых: информационно-развивающими, деятельностными, развивающими проблемно-поисковыми и личностно-ориентированными. Так как цели корпоративного обучения направлены, с одной стороны, на повышение эффективности для достижения бизнес-результатов, а с другой — на личностное развитие и повышение профессионального уровня, в рамках программ корпоративного обучения КР необходимо уделять внимание всем четырем типам технологий. Среди наиболее часто используемых методов (по результатам опроса) деловые игры (90%), бизнес-кейсы (86%), тренинги (80%).

Одним из выбранных методов обучения в программе также были деловые игры. По итогам проведения трех деловых игр (по стратегии развития предприятия в конкурентной среде, управлению проектами, операционной эффективности) «были достигнуты следующие педаго-

* М. К. Марушина.

гические цели: повышение вовлеченности участников в учебный процесс и повышение мотивации к обучению; присутствие большей самостоятельной работы участников; приобретение новых навыков за счет отработки их на практике, в частности в области принятия решений; повышение уровня коммуникации между участниками; возможность обучаться на собственном опыте, а не на опыте других; развитие рефлексивного мышления» [9].

Дистанционное обучение (ДО) является одним из форматов корпоративного обучения, но выбор соответствующих методов и определение соотношения очного и дистанционного форматов имеет особое значение, поэтому мы рассматриваем его как самостоятельный этап разработки программы. Покажем, каким образом выбранные на четвертом этапе технологии, методы и формы обучения могут быть реализованы в дистанционном формате (что позволяет поддерживать вовлеченность участников в процесс обучения между модулями).

Анализ публикаций российских авторов показал, что в них достаточно подробно описаны методы дистанционных технологий в корпоративном обучении [1; 2; 7], особенности, достоинства и недостатки их использования [4; 6], но при этом не рассматривается специфика применения данных технологий именно в обучении КР. Между тем для данной целевой аудитории важно оптимальное соотношение очного и дистанционного обучения. Зарубежные исследователи указывают рекомендуемое соотношение форматов в программах смешанного обучения (по их расчетам, от 30 до 79% содержания курса может быть представлено онлайн), при этом ДО дополняет учебную деятельность «в классе», компоненты программы для очного и дистанционного форматов разрабатываются так, чтобы они находились в педагогическом взаимодействии [13].

В рамках опроса было выявлено, что 25 организаций используют смешанный формат обучения, пять — только очный. При этом 13 респондентов используют соотношение очного к ДО — как 80% к 20%, семь респондентов — 70% к 30%, два респондента — 50% к 50%, остальные — другое. На рассматриваемой программе использовался первый вариант (80% — очное обучение и 20% — ДО), что было оценено участниками как оптимальное соотношение. Смешанный формат обучения в такой пропорции позволяет обеспечить преемственность модулей программы за счет закрепления пройденного материала, отработки навыков в межмодульный период, а также непрерывную вовлеченность в процесс обучения.

Наиболее часто используются следующие методы ДО: вебинар (70%), видео с выступлением преподавателя/эксперта (53%), работа над проектом под руководством преподавателя (43%). В программе использовались: заполнение рефлексивных анкет, просмотр записей выступлений преподавателей и экспертов по тематике модулей, прохождение входных и выходных тестирований, написание эссе, подготовка групповых презентаций, выполнение группового проекта, консультации по индивидуальному развитию и навыкам публичных выступлений. Это было возможно благодаря использованию учебной платформы, организованной по типу системы управления знаниями (learning management system). При этом в программе использовались и такие методы, которые возмож-

но реализовать только в очном формате: мастер-классы по развитию навыков, проходящие в группах до 25 человек (после получения теоретического материала участники выполняли практические упражнения в парах, задавали вопросы, исходя из личного опыта и сложившейся практики в отрасли); деловые игры, имеющие высокую интенсивность, большое количество реквизита и инструкций, требующие активного группового взаимодействия; презентации групповых проектов членам комиссии и др. Корпоративные модульные программы для КР состоят из большого количества учебных элементов, часть которых может быть реализована как ДО при условии, что такая форма усиливает и дополняет очное обучение.

Шестой этап при разработке программы — это подбор профессорско-преподавательского состава с учетом того, что целевой аудиторией являются взрослые, имеющие серьезный профессиональный опыт. К преподавателям, тренерам и экспертам программ предъявляются как квалификационные, так и профессиональные требования. По результатам опроса были выявлены наиболее значимые из них: экспертиза в отрасли, в которой реализуется программа (76%), опыт проведения таких программ (66%) и опыт в качестве модератора (63%). При этом при разработке программы и ее организации задействованы и другие специалисты по обучению и развитию: разработчик программы, руководитель/ (академический) директор программы, администратор/менеджер программы, специалист по диагностике/развитию.

Седьмой этап — разработка УМК для очного и дистанционного форматов. Данный этап реализуется преподавателями, тренерами и экспертами, которым до начала работы необходимо передать ключевую информацию, собранную на предыдущих шести этапах. Кроме того, дополнительно может потребоваться интервьюирование или тестирование участников программы, чтобы более четко понимать уровень их владения предметной областью и потребности.

Восьмой этап — планирование работы экспертов по наблюдению, диагностике участников и консультированию по индивидуальному плану развития (ИПР) на программе обучения. Например, учитывая ориентированность программы на развитие конкретных компетенций, во время деловых игр и проектной работы за участниками вели наблюдение консультанты, которые фиксировали динамику развития компетенций у каждого участника для предоставления обратной связи и учета данной информации при работе по ИПР. Это позволило измерить у участников развитие каждой компетенции в процентах и оценить в том числе эффективность использованных форм и методов обучения.

Заключительный этап — проверка соответствия разработанной программы целям и задачам, возможности оценить намеченные результаты выбранными методами оценки эффективности программы. Приведем пример того, как можно провести оценку деловой игры по операционной эффективности по модели Киркпатрика: «1-й уровень — получение устной и письменной обратной связи об удовлетворенности и соответствии ожиданиям; 2-й уровень — какие знания были усвоены, проверялось тестированием в дистанционном формате; 3-й уровень — анализ

Последовательность действий и участники процесса создания модульной программы обучения кадрового резерва

Последовательность действий	Содержание	Участники процесса
1	Уточнение целей, задач, результатов и критериев успешности программы обучения с заказчиком	Разработчик программы / руководитель / (академический) директор программы
2	Анализ профиля обучающихся (уровень развития компетенций, образовательные потребности)	Разработчик программы / руководитель / (академический) директор программы совместно со специалистом по диагностике / развитию
3	Определение тематики модулей и их последовательности	Разработчик программы / руководитель / (академический) директор программы
4	Определение методов и форм обучения, направленных на развитие необходимых компетенций	Разработчик программы / руководитель / (академический) директор программы совместно со специалистом по диагностике / развитию
5	Определение процентного соотношения очного и дистанционного обучения	Разработчик программы / руководитель / (академический) директор программы
6	Подбор преподавателей, экспертов, тренеров и т. д., способных реализовать выбранные методы и формы обучения	Разработчик программы / руководитель / (академический) директор программы
7	Разработка УМК для очного и дистанционного форматов	Отобранные преподаватели, тренеры, эксперты, частично разработчик программы / руководитель / (академический) директор программы
8	Планирование работы экспертов по наблюдению, диагностике участников и консультированию по ИПР на программе обучения	Разработчик программы со специалистом по диагностике / развитию
9	Проверка соответствия разработанной программы целям и задачам, возможность оценить намеченные результаты выбранными методами оценки эффективности программы	Разработчик программы

информации об использовании инструментов бережливого производства на своих предприятиях, об изменениях в ежедневной работе, в организации своего рабочего места (участники делают доклад на следующем модуле); 4-й уровень — подсчет экономического эффекта от внедренных изменений (расчет экономии в части трудозатрат, отсутствия лишних перемещений на производстве, оптимизации работы склада и т. д.)» [9].

Подводя итог, можно представить процесс создания корпоративной программы для КР в виде следующего алгоритма (табл.).

Представленный в таблице алгоритм создания модульной образовательной программы был использован для разработки программы обучения кадрового резерва ракетно-космической отрасли. Однако положенные в его основу принципы являются общими для корпоративных модульных программ обучения КР, а значит, он может быть использован при разработке корпоративных модульных программ обучения КР и в других отраслях.

Литература

1. Безруков А. А. О модернизации организационных форм обучения в системе дистанционного образования // ПОСДИП-2012: Современные технологии образования взрослых: тез. докл. участников II Международной науч.-практ. конф. — Гродно: Гродненский гос. ун-т, 2012. — С. 13–15.

2. Долженко Р. А. Подходы к оценке эффективности корпоративного обучения [Электронный ресурс] // DocPlayer. URL: <http://docplayer.ru/85235461-Podhody-k-ocenke-effektivnosti-korporativnogo-obucheniya.html> (дата обращения — 22.07.2019).

3. Долженко Р. А. Система корпоративного обучения: содержание, место в системе образования и основные подходы к реализации в компании // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 3. — С. 6–13.

4. Есенкова Т. Ф. Педагогические технологии в образовании взрослых: методология, содержание, эффективность // Фундаментальные исследования. — 2015. — № 2–7. — С. 1483–1488.

5. Кукушкин С. Г., Арефина О. В., Рудько Ю. С., Самохвалова С. М. Развитие корпоративных компетенций как фактор стимулирования инновационной активности персонала предприятия ракетно-космической отрасли // Решетневские чтения. — 2017. — С. 562–563. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-korporativnyh-kompetentsiy-kak-faktor-stimulirovaniya-innovatsionnoy-aktivnosti-personala-predpriyatiya-raketno> (дата обращения — 13.04.2019).

6. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: дис. ... д-ра пед. наук. — Казань, 2014. — 428 с.

7. Микрообучение: мода или необходимость? // EduTech. — 2016. — № 1. [Электронный ресурс] URL: https://edutechclub.sberbank-school.ru/system/files/event/pdf/demo/1_EduTech_demo.pdf (дата обращения — 19.03.2019).

8. Рейтинг РБК: 15 лидеров корпоративного образования. // РБК. Бизнес. — 27 апр., 2015. [Электронный ресурс] URL: <https://www.rbc.ru/business/27/04/2015/552c5adf9a7947ba47f95877> (дата обращения — 25.03.2019).

9. Сенашенко В. С., Марушина М. К. Деловая игра в корпоративном обучении как эффективный метод развития компетенций руководителей // Современное образование. — 2018. — № 3. — С. 94–108.

10. Соловьева И. А., Герасимова М. В., Мусина Д. Р. Формирование многокритериальной модели оценки эффективности системы обучения и развития организации // Наукоедение. — 2017. — Т. 9. [Электронный ресурс] URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/73EVN217.pdf> (дата обращения — 19.03.2019).

11. Удовидченко Р. С., Киреев В. С. Комплексная модель оценки эффективности обучения корпоративного персонала // Фундаментальные исследования. — 2016. — № 5–2. — С. 284–288.

12. Чуланова О. Л., Тимченко Я. А. Корпоративное обучение персонала и методы его оценки: подходы, инструментарий, проблемы и пути их преодоления // Наукоедение. — 2016. — Т. 8. — № 1. [Электронный ресурс] URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/13EVN116.pdf> (дата обращения — 26.03.2019).

13. Allen E., Seaman J. Learning on demand // Online education in the United States. — 2009. [Электронный ресурс] URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529931.pdf> (дата обращения — 25.03.2019).

Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования специалистов сферы физической культуры и спорта



КЕТРИШ

Евгения Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



АНДРЮХИНА

Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики физической культуры Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

В статье рассмотрены особенности дополнительного профессионального образования как части непрерывного. Представлен опыт разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования на кафедре теории и методики физической культуры Института гуманитарного и социально-экономического образования РГППУ

Ключевые слова:

дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, физическая культура и спорт

Непрерывное образование — это образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможности реализации собственной программы. Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни [9, с. 293].

Одной из форм непрерывного образования является дополнительное профессиональное образование (далее — ДПО). Известно, что во многих странах темпы развития ДПО превосходят темпы развития традиционной системы учебных заведений, поскольку в его сфере эффективно действует один из основных принципов образования — «нужные знания нужным людям в нужное время» [10].

Сегодня в связи с формированием нового информационно-экономического, социального, правового, политического и культурного пространств появилась потребность в большом количестве новых профессий и специальностей. В свою очередь, современным специалистам необходимо постоянно обновлять знания, расширять круг компетенций, необходимых

Кетриш Е. В., Андриякина Т. В. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования специалистов сферы физической культуры и спорта // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 92–97.

для успешной профессиональной деятельности. Они должны быть готовы к постоянному повышению квалификации и периодической профессиональной переподготовке, а также к усвоению новейших форм и технологий профессиональной деятельности.

Вопросами непрерывного образования и ДПО как его части занимались многие исследователи: А. Б. Белинская, М. Т. Громкова, О. П. Курденкова, Т. С. Панина, И. Д. Чечель [3; 5; 7; 8; 11]. Между тем, на наш взгляд, не все вопросы достаточно освещены в научной литературе. В частности, например, отсутствуют исследования, посвященные проблемам электронного обучения и дистанционного образования при реализации ДПО в сфере физической культуры и спорта. При этом сфера физической культуры и спорта на сегодняшний день является одной из перспективных для реализации ДПО.

Согласно «Порядку организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» ДПО осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ, которые могут быть представлены программами повышения квалификации и программами профессиональной переподготовки. Целями подобных программ являются получение новых компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности, повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации, приобретение новой квалификации. При организации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки следует учитывать особенности профессиональной деятельности слушателей, их целевую установку на результаты обучения [1].

Содержание реализуемых программ должно отражать требования профессиональных стандартов, квалификационных характеристик соответствующих должностей, профессий, специальностей. В настоящее время Министерством труда и социальной защиты РФ утверждены следующие профессиональные стандарты в области физической культуры и спорта (05): 05.001 Профессиональный стандарт «Спортсмен»; 05.002 Профессиональный стандарт «Тренер по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту»; 05.003 Профессиональный стандарт «Тренер»; 05.004 Профессиональный стандарт «Инструктор-методист по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту»; 05.005 Профессиональный стандарт «Инструктор-методист»; 05.006 Профессиональный стандарт «Сопровождающий инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья и несовершеннолетних»; 05.007 Профессиональный стандарт «Спортивный судья»; 05.008 Профессиональный стандарт «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в сфере физической культуры и спорта»; 05.009 Профессиональный стандарт «Специалист по обслуживанию и ремонту спортивного инвентаря и оборудования»; 05.010 Профессиональный стандарт «Специалист по антидопинговому обеспечению»; 05.011 Профессиональный стандарт «Контролер-распорядитель» [2].

Сегодня, для того чтобы быть успешным в профессиональной деятельности, специалист сферы физической культуры должен постоянно расширять и обновлять свои профессиональные компетенции. Однако

компетенции не формируются сами собой, а самостоятельное повышение квалификации специалистами не приносит желаемого результата. Для этого необходимы специальные условия и высококвалифицированные преподаватели, способные организовать процесс обучения. Решение этого вопроса возможно только через специальные образовательные организации, занимающиеся ДПО.

Исследователи определяют разработку и внедрение в профессиональное образование открытых онлайн-курсов по различной тематике как одного из ведущих трендов в развитии ДПО [4; 6]. Между тем анализ перечня онлайн-курсов, размещенных на современных российских образовательных платформах («Универсариум», «Открытое образование», Lektorium.tv, «Университет без границ»), показал, что сфера физической культуры и спорта на них практически не представлена. На наш взгляд, это связано с тем, что данная сфера является технически сложной для самостоятельного изучения с помощью исключительно дистанционных технологий и электронного обучения. Проблематично разработать целостный онлайн-курс, охватывающий не только теоретические аспекты, но способный помочь в формировании целого ряда профессиональных компетенций, необходимых специалисту сферы физической культуры и спорта для дальнейшей полноценной профессиональной деятельности.

Исходя из этого в сфере физической культуры и спорта образовательными организациями высшего образования предлагаются актуальные направления получения ДПО в виде повышения квалификации продолжительностью от 16 часов и профессиональной переподготовки — от 250 часов. Как правило, актуальными остаются программы ДПО, формирующие профессиональные компетенции в следующих областях.

1. Теория и методика спортивной подготовки в избранном виде спорта (с учетом специфики вида спорта).
2. Технология организации физкультурно-спортивной деятельности с различными возрастными группами населения.
3. Спортивное питание и фармакология в избранном виде спорта.
4. Психолого-медицинские основы спорта.
5. Методика лечебной физической культуры и спортивного массажа.
6. Менеджмент физкультурно-спортивных организаций в современных экономических условиях.
7. Адаптивная физическая культура.

Отвечая актуальным запросам в области подготовки и повышения квалификации специалистов физической культуры и спорта г. Екатеринбурга и Свердловской области, в Институте гуманитарного и социально-экономического образования РГППУ, на кафедре теории и методики физической культуры (ТМФК) разрабатываются дополнительные образовательные программы по различным направлениям деятельности. С 2014 года и по настоящее время реализуются следующие дополнительные профессиональные программы повышения квалификации:

- «Организационно-педагогические и медико-биологические основы построения учебно-тренировочного процесса» (108 часов);
- «Основы профессиональной деятельности тренера» (102 часа);
- «Адаптивная физическая культура» (108 часов).

А также дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки:

- «Современные технологии в учебно-тренировочном процессе» (512 часов);
- «Физическая культура и спорт» (512 часов);
- «Эффективное управление спортивно-образовательным учреждением» (512 часов);
- «Адаптивная физическая культура» (512 часов);
- «Особенности современных фитнес-направлений» (256 часов).

За период реализации дополнительных профессиональных образовательных программ преподавателями кафедры ТМФК было обучено 226 слушателей по программам повышения квалификации и 215 слушателей по программам профессиональной переподготовки.

В ходе реализации дополнительных профессиональных программ были выявлены определенные проблемы и сложности, как со стороны слушателей, так и со стороны преподавателей и специалистов. Перечислим их.

1. Как правило, слушатели дополнительных профессиональных образовательных программ — это работающие люди, с устоявшимися рабочими графиками и отсутствием времени на дополнительное обучение, но с неизменным пожеланием от работодателей скорейшего получения диплома о профессиональной переподготовке (удостоверения о повышении квалификации), желательно без отрыва от производства. Один из вариантов решения данной проблемы — согласование со слушателями времени обучения в вечернее время либо в выходные дни. Другой вариант — использование дистанционных образовательных технологий в части теоретического обучения, при обязательном присутствии слушателей на практических занятиях. Третий вариант — проведение занятий на площадках заказчика. Последний вариант возможен при реализации курсов повышения квалификации, когда организация делает заявку на обучение достаточно большого числа слушателей.

2. В связи с имеющимися тенденциями в оптимизации работы учебных подразделений вузов, увеличением нагрузки преподавателей, работающих по основным образовательным программам, увеличением количества учебно-методической документации и различных форм отчетности, обязательных для разработки и заполнения, по причине нехватки временных ресурсов, не все преподаватели кафедры готовы участвовать в реализации дополнительного образования. Помимо этого, вузы не всегда располагают достаточной материально-технической базой, необходимой для реализации определенных дополнительных профессиональных образовательных программ. Выходом из этой ситуации стало партнерство с физкультурно-спортивными организациями г. Екатеринбурга: детско-юношескими спортивными школами, центрами подготовки спортивного резерва, фитнес-центрами, что позволяет осуществлять практико-ориентированную часть программы обучения. Помимо этого, к реализации дополнительных профессиональных программ привлекаются специалисты-практики из числа работников вышеназванных организаций.

3. Отсутствие на кафедре ставки специалиста по дополнительному образованию во многом затрудняет реализацию дополнительных профессиональных образовательных программ. В связи с этим вопросы набора и ведения групп, информационного и методического обеспечения, документационного сопровождения процесса обучения вынуждены брать на себя преподаватели основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Решением данной проблемы стало включение деятельности по разработке и реализации дополнительных профессиональных образовательных программ в показатели балльно-рейтинговой системы профессорско-преподавательского состава РГППУ.

4. Снижение платежеспособности слушателей дополнительных профессиональных образовательных программ. Для решения данной проблемы предусмотрены меры по рассрочке оплаты за обучение, а также официально закрепленный в договоре на обучение пункт о невозможности повышения стоимости обучения по дополнительным образовательным программам в период их реализации.

Кроме этого, на кафедре ТМФК разработаны специализированные дополнительные программы для студентов РГППУ, позволяющие обучающимся по программам бакалавриата направлений подготовки «44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)», профиля «Сервис», профилизации «Физкультурно-оздоровительный сервис» и «49.03.01 Физическая культура», профиля «Спортивный менеджмент» параллельно с обучением по основным программам получить диплом о профессиональной переподготовке.

Специально для студентов этих направлений разработаны следующие дополнительные профессиональные образовательные программы профессиональной переподготовки:

- «Физкультурно-спортивная деятельность с присвоением квалификации «педагог по физической культуре»» (512 часов);
- «Современные подходы к спортивной тренировке с присвоением квалификации «тренер-преподаватель»» (512 часов);
- «Управление в сфере физической культуры и спорта» (512 часов).

Содержание программ при этом построено таким образом, что позволяет частично перезачесть отдельные, ранее освоенные студентами дисциплины. Это, в свою очередь, ведет к сокращению времени обучения и соответственно к уменьшению стоимости обучения по дополнительным образовательным программам. Это особенно важно для студентов, обучающихся по программам бакалавриата на внебюджетной основе.

В настоящее время перспективными направлениями деятельности в рамках ДПО на кафедре ТМФК являются:

- расширение перечня дополнительных образовательных программ с использованием дистанционных технологий обучения, включая создание онлайн-курсов по отдельным дисциплинам;
- повышение качества организации и проведения дополнительных профессиональных образовательных программ (в том числе оценка удовлетворенности слушателей);
- повышение интереса студентов к дополнительному образованию, привлечение выпускников к реализации дополнительных профессиональных образовательных программ;

– проведение маркетинговых исследований в области рынка образовательных услуг, потребностей слушателей и качества ДПО.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения — 13.05.2019).

2. Реестр профессиональных стандартов [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/archive.php4> (дата обращения — 14.05.2019).

3. Белинская А. В. Непрерывное образование как фактор развития социального капитала российского общества // Социальная педагогика в России. — 2013. — № 3. — С. 81–86.

4. Великанова О. Онлайн-образование: плюс к резюме [Электронный ресурс] // РБК: Работа и образование. URL: <http://spb.rbcplus.ru/news/579e67467a8aa92b63ea5e37> (дата обращения — 14.05.2019).

5. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие. — М.: Юнити-Дана, 2012. — 495 с.

6. Дочкин С. А. Особенности реализации открытых онлайн-курсов в дополнительном профессиональном образовании // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер. Гуманитарные и общественные науки. — 2017. — № 3. — С. 4–8.

7. Курденкова О. П. Реализация концепции непрерывного образования в ведущих вузах России // Педагогика. — 2014. — № 7. — С. 79–85.

8. Панина Т. С., Павельева Н. В. Непрерывное образование пожилых людей в контексте устойчивого развития государства // Мир образования — образование в мире. — 2014. — № 3 (55). — С. 66–71.

9. Профессионально-педагогические понятия: словарь / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова и др.; под ред. Г. М. Романцева. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005 — 456 с.

10. Татарникова А. А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования // Вестник Томского государственного университета. — 2007. — № 299. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie-kak-sostavnaya-chast-neprepryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения — 15.05.2019).

11. Чечель И. Д. Современные подходы реализации непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 3 (24). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-realizatsii-neprepryvnogo-professionalnogo-razvitiya-rukovoditeley-obrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения — 26.05.2019).

Региональный атлас перспективных компетенций – новый профориентационный проект Иркутской области



КОНДРАТЬЕВА

Ольга Геннадьевна,
доктор педагогических наук,
доцент, заместитель дирек-
тора по научно-методической
и инновационной деятельности
Регионального института кадро-
вой политики и непрерывного
профессионального образования,
Иркутск



СЕРГЕЕВ

Игорь Станиславович,
доктор педагогических наук, ведущий научный
сотрудник Центра профессионального образо-
вания и систем квалификаций Федерального
института развития образования Российской
академии народного хозяйства и государ-
ственной службы при Президенте Российской
Федерации (ФИРО РАНХиГС),
Москва

Аннотация

В статье обосновывается необходимость подготовки школьников к самоопределению в условиях динамично меняющегося мира труда и профессий. Представлен разрабатываемый в Иркутской области проект «Региональный атлас перспективных компетенций», предполагающий опережающее знакомство школьников с новыми профессиональными компетенциями и передовыми технологиями в ходе профориентационной работы

Ключевые слова:

профессиональная ориентация, профориентационный проект, новые профессии, компетенции будущего

В последние годы в развитии региональных систем организации профориентационной работы со школьниками намечилось серьезное противоречие, пока еще слабо осознанное научно-педагогической общественностью и другими заинтересованными сторонами.

С одной стороны, налицо нацеленность региональных систем профессионального образования (и все более тесно интегрирующихся с ними региональных систем профессиональной ориентации школьников) на удовлетворение актуальных кадровых потребностей региональной экономики. В этом контексте центральным предметом профориентационной работы — профессионального информирования, экскурсий, профессиональных проб и т. д. — являются наиболее востребованные в регионе профессии, в том числе включенные в «ТОП-50» [1] и «ТОП-Регион», подготовка по которым ведется в массовом порядке в профессиональных образовательных организациях и вузах. Сама по себе эта тенденция может рассматриваться как позитивная: она отражает процессы становления и развития региональных работодателей, а также формирова-

Кондратьева О. Г., Сергеев И. С. Региональный атлас перспективных компетенций — новый профориентационный проект Иркутской области // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 98–104.

ния и укрепления партнерских отношений экономической сферы и сферы образования.

Однако, с другой стороны, приоритетная нацеленность профориентационной работы на существующий заказ рынка труда, по существу, фиксирует status quo, оставляя без внимания высокую динамику изменений в мире труда, профессий и технологий. Возможно, что некоторые нынешние старшеклассники, окончив через несколько лет колледжи или вузы, еще смогут застать ситуацию востребованности тех профессий, на которых их сегодня «профориентируют» в регионах. Что касается воспитанников детских садов и учеников начальной школы, то им, скорее всего, придется жить и работать в условиях совершенно иной, цифровой, экономики, где привычные профессии приобретут принципиально новый вид. Однако знакомство с существующими профориентационными практиками (в том числе в Иркутской области) показывает, что и в детских садах, и в школах детей продолжают знакомить с привычным набором профессий сегодняшнего, а зачастую и вчерашнего дня.

Безусловно, в таком подходе есть и своя логика — она ставит перед детьми те же ориентиры, на которые нацелен типичный региональный работодатель. Однако существует мнение, которое находит все больше сторонников, согласно которому работодатель как заказчик результатов образования и профориентации несостоятелен. Это мнение четко выразил декан экономического факультета МГУ А. А. Аузан: «Современная модель предполагает, что критерием для составления <образовательных> программ должны быть профессиональные стандарты. То есть мы отдали дело работодателю, чтобы он нам все наладил. Так вот, не получилось! Если мы посмотрим рейтинги по привлекательности рынка труда, то Россия окажется за пределами первой сотни стран, которые привлекают талантливых и профессиональных людей. У нас экономика не XXI, а XX века. Поэтому, если отдать образование работодателю, он нас потащит назад — к обучению профессиям, которые если не умирают, то, во всяком случае, сильно деформируются. Я с удовольствием слушаю работодателя, который является глобально конкурентоспособным, который может свой продукт провести на мировой рынок, но если работодатель не может вывести свой продукт даже с рынка Москвы на рынок России, тогда знаешь что, дорогой, — отойди и не мешай...» [3].

Примечательно, что слова А. А. Аузана обращены к московским предприятиям-работодателям, которые на фоне типичных региональных работодателей выглядят достаточно продвинутыми.

Итак, доминирующая ориентация профориентационной работы на актуальные запросы региональных экономик (отраженные в программах среднего профессионального и отчасти высшего образования) несет в себе риск, связанный с окончательной утратой глобальной конкурентоспособности. Готовя детей и подростков к выбору профессий уходящей эпохи, мы оставляем их неподготовленными к самоопределению в условиях динамичного, неопределенного, фрагментированного, цифрового мира, в котором им предстоит жить и работать. Этот вывод вполне подтверждается данными мониторинга сформированности системы и качества профориентационной работы со школьниками в регионах



Результаты мониторинга качества профориентационной работы со школьниками в субъектах Российской Федерации (2019)

России, проведенного в январе-феврале 2019 года Научно-исследовательским центром профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (рис.).

Как следует из диаграммы, главным качественным дефицитом региональных систем профориентационной работы со школьниками выступает именно «перспективность» (нацеленность профессионального информирования и практико-ориентированных форм профориентации на инновационные и перспективные профессии и на новые тенденции в развитии мира труда и профессий). Мониторинг проводился на основе опросника самооценки, а значит, этот дефицит вполне осознается самими организаторами профориентационной работы в регионах. Очевидно, что проблема состоит в недостатке или недоступности таких форм, методов и средств профориентационной работы со школьниками, которые отвечали бы требованию «перспективности».

Одним из таких средств, с которым, по-видимому, пока недостаточно знакомы регионы, является комплект профориентационных игр и материалов «Мир профессий будущего», созданный на основе «Атласа новых профессий» [2] с участием ведущих разработчиков «Атласа» — специалистов АСИ и бизнес-школы «Сколково». При создании игрового набора разработчики учли опыт учителей, которые самостоятельно разрабатывали профориентационные занятия на основе «Атласа новых профессий». Между тем, используя в профориентационной работе со школьниками «Атлас новых профессий», следует понимать его приблизительный, вернее сказать, гадательный характер о возможном будущем. «Атлас новых профессий» может использоваться для формирования представлений о возможном многообразии профессий, о путях их трансформации, но не для подготовки к выбору конкретных «профессий будущего». К сожалению, именно так его иногда воспринимают педагоги, осуществляющие профориентационную работу со школьниками. Периодически приходится слышать от них вопрос: «На что ориентировать школьни-

ков в выборе профессии — на профессии из „ТОП-50“ или на профессии из „Атласа новых профессий?“*.

Более прагматичный материал для профориентационной работы представляют собой стандарты компетенций WorldSkills International, ориентирующие на использование наиболее современных технологий и оборудования. Соответствующим мероприятием для школьников, несущим важную профориентационную нагрузку, выступает конкурс для школьников WorldSkills Juniors. В то же время акцентирование профориентационной работы (как и профессионального образования) на стандартах WorldSkills актуализирует отдельный набор рисков [4]. Проблема в том, что стандарты и «компетенции» WorldSkills не отражают ни социального консенсуса рынка труда, образования и государства относительно ожидаемых результатов образования (как, например, компетенции в составе ФГОС СПО), ни «средневзвешенных» трендов в развитии передовых технологий в мире. Эти стандарты формируются определенными производителями промышленного оборудования, для которых международные конкурсы WorldSkills International выступают площадкой для рекламы и продвижения собственных продуктов.

Таким образом, дефицитарный характер адекватных перспективно ориентированных практик и средств профориентации — реальность, с которой необходимо считаться. Противоречие, метафорически обозначенное нами как вопрос: «ТОП-50» или «Атлас новых профессий»? — представляет собой вызов для профессиональной ориентации. Суть его в том, чтобы найти способ совместить ориентацию на потребности региональной экономики с перспективной направленностью. Одно из возможных решений с конца 2018 года разрабатывается в Иркутской области. Речь идет об инновационном профориентационном проекте «Региональный атлас перспективных компетенций», реализуемом на базе Регионального института кадровой политики и непрерывного профессионального образования Иркутской области. Основу проекта составляют следующие методологические положения.

1. «Новые профессии» не возникают с нуля, а появляются путем эволюционной трансформации имеющихся профессий. С этой точки зрения популярные разговоры о «возникновении» и «отмирании» профессий являются лишь своего рода «пиарным ходом». Так, в Москве одним из широко разрекламированных проектов системы СПО стала опережающая подготовка по «новым профессиям». Первая реально востребованная из таких «новых профессий» — водитель электробуса (с 1 сентября 2018 года в Москве началась эксплуатация рейсовых пассажирских электробусов — автономных транспортных средств на электротяге). Однако простейший анализ показывает, что изменения в содержании профессиональной деятельности «водитель электробуса» по сравнению с профдеятельностью «водитель троллейбуса» произошли лишь на уровне замены

* Подобная постановка вопроса, к сожалению, показывает недостаточное понимание педагогами современной трактовки профессиональной ориентации как сопровождения профессионального самоопределения. В современных условиях задача подготовки школьника к выбору «наиболее подходящей» ему профессии трансформируется в задачу формирования у него комплекса внутренних условий («профориентационно значимых компетенций»), обеспечивающих самостоятельное построение личного профессионального плана, в рамках которого должны быть предусмотрены в том числе и альтернативные маршруты в условиях неопределенности будущего.

отдельных трудовых действий. Основной набор трудовых функций при этом сохранился.

К аналогичному выводу приходят специалисты Федерального института профессионального образования ФРГ (BIBB), по данным которых, за последние 10 лет к перечню из 327 профессий, принятому в Германии, прибавилась лишь одна — «электронная коммерция»*. Остальные профессии лишь частично модернизировались под влиянием технологического и социально-экономического развития.

Таким образом, в профориентационной работе (как и в опережающем профессиональном образовании) необходимо ставить вопрос не о «новых профессиях», а о «новых компетенциях», возникающих в составе уже имеющихся профессий. Эти новые, или перспективные, компетенции могут иметь характер как универсальных, охватывая множество различных профессий (например, работа в пространственно распределенной проектной команде), так и профессиональных (эксплуатация и обслуживание аккумуляторов в электробусе).

2. Перспективные компетенции могут быть, с определенной долей условности, разделены на две группы: уже используемые в рамках определенных профессий и ожидаемые с большой долей вероятности в ближне- и среднесрочной перспективе. Это определяет структуру «Регионального атласа перспективных компетенций Иркутской области», в котором формируются два раздела: «Новые актуальные компетенции» и «Компетенции ближайшего будущего». Первые могут быть использованы для создания актуальных программ опережающего обучения, вторые — как основа для разработки профориентационных мероприятий.

3. Информация о перспективных компетенциях должна быть получена от региональных работодателей путем анализа реальной практики профессиональной деятельности. Этим подход, положенный в основу формирования «Регионального атласа перспективных компетенций Иркутской области», принципиально отличается от экспертно-футурологического подхода, на котором строится содержание «Атласа новых профессий» АСИ и бизнес-школы «Сколково», а также Future Skills — нового проекта от союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллз Россия)». Однако реализация этого практико-ориентированного подхода сталкивается с большими сложностями, главная из которых — неготовность работодателей выявлять и описывать перспективные компетенции. Авторы этой статьи наблюдали комический случай, когда на вопрос о том, какие новые компетенции в последние год-два появились в деятельности работников предприятия, представитель работодателя ответил: «Я сообщу это через некоторое время — мне нужно посмотреть „Атлас новых профессий“».

4. Признак перспективности для тех или иных новых компетенций носит региональный, а в ряде случаев и субрегиональный характер. Некоторые перспективные компетенции, которые будут представлены в «Региональном атласе Иркутской области» в качестве «компетенций

* По данным выступления старшего научного сотрудника BIBB Х. Кресс на международной конференции «Профессиональное развитие педагогических кадров профессионального образования и обучения», Москва, 27 сентября 2018 г.

ближайшего будущего», для других регионов России (например, для Москвы), а тем более для экономически развитых зарубежных стран относятся к категории актуальных компетенций. Сказанное относится и к самой Иркутской области, население и экономическая активность в которой рассредоточены по отдельным территориальным зонам, неоднородным по отраслевой направленности и уровню своего развития. Таким образом, «Региональный атлас перспективных компетенций» приобретает территориальное измерение: в описание содержащихся в нем новых компетенций должна быть включена метка муниципальных территорий или экономических зон области, для которых данная компетенция актуальна или перспективна.

Для успешного формирования «Регионального атласа перспективных компетенций Иркутской области» и преодоления всех имеющихся на этом пути трудностей необходимо решить предварительные задачи, связанные с разработкой:

- методики выявления перспективных компетенций (получения первичной информации о таких компетенциях);
- структуры описания перспективной компетенции, достаточно подробного для того, чтобы она могла быть полноценно использована в профориентационной работе и в образовательной деятельности;
- методики совместного с работодателем описания перспективных компетенций.

При решении третьей задачи нужно иметь в виду, что, по-видимому, ряд перспективных компетенций проявляется преимущественно в деятельности, напрямую «не привязанной» к предприятиям-работодателям (предпринимательская деятельность, самозанятость, фриланс, волонтерство).

Ожидаемый на выходе пакет перспективных компетенций Иркутской области представляет собой многоцелевой продукт, который может быть использован:

- при составлении программ опережающего профессионального обучения, что входит в задачу Центра опережающей профессиональной подготовки Иркутской области, формируемого в настоящее время на базе Тулунского аграрного техникума;
- как материал для профессиональной информации в работе с детьми и подростками, а также их родителями;
- в качестве своего рода «технического задания» по разработке инновационных практико-ориентированных форм сопровождения профессионально-образовательного выбора (исследовательские экспедиции на предприятия города, района, нацеленные на поиск перспективных компетенций и способов их функционирования в профессиональной деятельности работников; профессиональные пробы нового типа, содержание которых соотносится не с профессиями, а с конкретными перспективными компетенциями). Это, в свою очередь, потребует создания соответствующих методик и обучения работе с ними педагогов, осуществляющих профориентационную деятельность со школьниками.

В целом «Региональный атлас перспективных компетенций Иркутской области» видится как динамичный, постоянно обновляемый

электронный ресурс, доступный как для использования, так и для пополнения. Его использование в профориентационной работе, как мы предполагаем, позволит серьезно повысить перспективно-прогностическую направленность этой работы и в конечном счете выйти на новый уровень в обеспечении глобальной конкурентоспособности российской экономики.

Литература

1. Список 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования («ТОП-50»): приказ Минтруда РФ от 02.11.2015 № 831 [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-02112015-n-831/> (дата обращения — 04.03.2019).
2. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив; Московская школа управления «Сколково». URL: <http://atlas100.ru> (дата обращения — 04.03.2019).
3. Аузан А. А. Борьба системы с одаренностью. Почему в процессе образования российские учащиеся деградируют / Беседовал В. Панюшкин // Коммерсантъ. — 31.08.2018. — № 157. — С. 6.
4. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Основные тенденции развития среднего профессионального образования в мире // Профессиональное образование. Столица. — 2019. — № 1. — С. 10–17.

Многоуровневая профориентация как основа развития кадрового потенциала экономики региона



ЛЫЖИН

Антон Игоревич,
кандидат педагогических наук, проректор по научной, инновационной политике и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



ШАРОВ

Антон Александрович,
старший преподаватель кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

В статье на основе анализа проблем современной профориентационной работы, а также опыта их практического решения представлена многоуровневая модель организации профориентационной деятельности, в которой ключевая роль модератора отводится вузам и колледжам

Ключевые слова:

профориентация, профессиональное самоопределение, многоуровневая система профориентации, мотивы выбора профессии, элективные курсы, производственный инкубатор

В существующей экономической реальности значимой остается задача в области управления человеческими ресурсами: как наиболее полно и своевременно обеспечить развивающееся и меняющееся производство необходимой по качеству и количеству рабочей силой, требования к которой постоянно возрастают? Ответом на этот вопрос может стать грамотно организованная система профессиональной ориентации.

Профессиональная ориентация — научно обоснованное распределение людей по различным видам профессиональной деятельности в связи с потребностями общества в различных профессиях и способностями индивидов к соответствующим видам деятельности (к замещению определенных профессий). Профессиональная ориентация предусматривает проведение комплекса взаимосвязанных мероприятий: пропаганды, профпросвещения, профконсультирования. В рамках профориентации также может быть предусмотрена специальная система психолого-педагогических воздействий, направленных на активизацию человека в формировании и самосовершенствовании

Лыжин А. И., Шаров А. А. Многоуровневая профориентация как основа развития кадрового потенциала экономики региона // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 105–112.

психических, интеллектуальных и физических качеств, предопределяющих успешность в той или иной профессии [6].

Между тем ключевой психологической характеристикой профессиональной ориентации является профессиональное самоопределение. В последние десятилетия феномен профессионального самоопределения как успешного жизнетворчества стал предметом изучения психологов и педагогов. Профессиональное самоопределение — это длительный и многоаспектный процесс, включающий в себя осознанный поиск лично значимых смыслов профессиональной деятельности, выбор личностью своего жизненного пути. Длительный период жизни человека связан с самоопределением — овладением и выполнением определенной профессиональной деятельности. Вхождение в новую социальную среду и подготовка к дальнейшей учебной и профессиональной деятельности предполагает формирование и развитие ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности, освоение и перестройку профессиональных ценностей [11]. Как отмечает В. А. Янчук, именно приобретение профессии на современном этапе развития общества является залогом успешной социализации личности [14].

По мнению Е. А. Климова, профессиональное самоопределение представляет собой содержательный процесс, имеющий свое развитие. Показателем развития профессионального самоопределения ученый считает изменения профессиональной направленности и профессионального самосознания личности [8].

Проблеме изучения профессиональной направленности посвящены работы Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, Ю. А. Корелякова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, К. К. Платонова, А. П. Сайтешева, П. А. Шавира, В. А. Якунина, Дж. Голланда. По мнению ведущих психологов — Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, Н. Ю. Ткачевой, в структуру профессиональной направленности входят мотивы, установки личности, профессиональные интересы, ценностные ориентиры в области определенной профессиональной деятельности.

Таким образом, выбор профессии представляет собой одно из основополагающих решений в жизни человека, на которое оказывают влияние множество факторов — это и собственные интересы и способности, и мнение друзей и родителей. Согласно исследованию Е. В. Куптеля и К. Т. Пазюка, одним из самых серьезных препятствий при самостоятельном выборе профессии является недостаток информации о различных специальностях и тех учебных заведениях, где можно получить необходимое образование [9]. Молодые люди чаще всего представляют себя в профессиональных ролях, которые эмоционально привлекательны для них, их профессиональные намерения еще неопределенны, а профессиональные планы имеют характер мечты. Между тем к моменту окончания школы юношам и девушкам уже необходимо выбрать наиболее реальные и приемлемые варианты своей будущей профессии, определиться с выбором профессионального образования, при этом данный выбор необходимо сопровождать комплексными процедурами в части профессиональной ориентации, информирования о мире профессий и их актуальности на рынке труда [3].

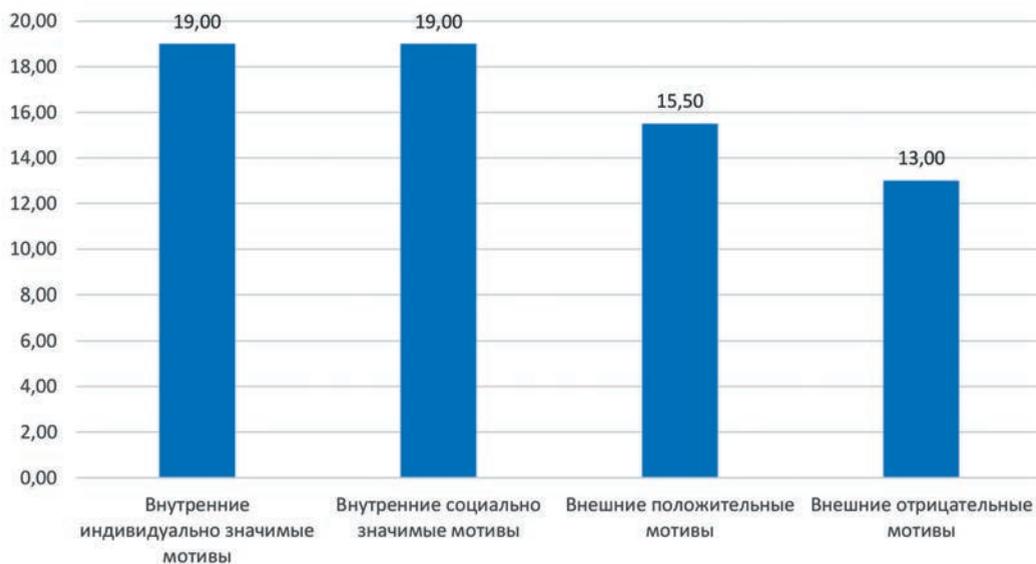


Рис. 1. Диаграмма медианных значений результатов по методике «Мотивы выбора профессии»

В исследованиях Г. Ф. Шафранова-Куцева и Л. В. Гуляевой получило подтверждение предположение о наличии положительной взаимосвязи между интересом старшеклассников к профориентационной деятельности, осуществляемой в школе, уровнем их участия в дополнительных профориентационных программах и формированием у школьников конкурентоориентированности и конкурентоспособности [13].

В 2019 году авторами данной статьи было проведено исследование для изучения феномена мотивации выбора профессии среди учащихся общеобразовательных школ г. Екатеринбурга. Выборка составила 83 человека (учащиеся 10–11 классов).

Рассмотрим мотивы выбора будущей профессии современными школьниками более подробно (рис. 1).

1. По шкале «Внутренние индивидуально значимые мотивы»: x среднее равно 18,85, мода — 19, а медиана — 19 баллам. Минимальное значение по группе — 8 баллов, максимальное — 23 балла. Стандартное отклонение — 2,462, дисперсия — 4,062. Следовательно, данный тип мотивации стоит на первом месте — это значит, что подростки выбирают свою будущую профессию исходя из собственных мнений и представлений, т. е. самостоятельно.

2. По шкале «Внутренние социально значимые мотивы»: x среднее равно 18,42, мода — 21, медиана — 19 баллам. Минимальное значение по группе — 9 баллов, максимальное — 24 балла. Стандартное отклонение — 3,504, дисперсия — 12,281. Данный тип мотивации стоит на втором месте, лишь ненамного уступая индивидуально значимым мотивам, следовательно, социальный мотив тоже важен, однако он имеет также внутренний характер — значит, высока автономность выбора.

3. По шкале «Внешние положительные мотивы»: x среднее равно 16, мода — 14, а медиана — 15,5 баллам. Минимальное значение



Рис. 2. Диаграмма медианных значений юношей и девушек по результатам методики «Мотивы выбора профессии»

по группе — 12 баллов, максимальное — 24 балла. Стандартное отклонение — 2,7, дисперсия — 7,288. Данный тип мотивации стоит на третьем месте, это говорит о том, что существует необходимость, несмотря на преимущественно внутреннюю мотивацию, помогать школьникам с выбором профессии.

4. По шкале «Внешние отрицательные мотивы»: x среднее равно 12,38, мода — 11, а медиана — 13 баллам. Минимальное значение по группе — 6 баллов, максимальное — 19 баллов. Стандартное отклонение равно 3,508, дисперсия — 12,308. Данный тип мотивации находится на последнем месте.

По результатам описательной статистики «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой можно сделать вывод, что для данной группы при выборе той или иной профессии важнее внутренние мотивы, нежели внешние.

Для более детального изучения выборка была разделена на две подгруппы — юношей и девушек (34 и 49 человек соответственно).

На приведенной диаграмме (рис. 2) видно, что для девушек при выборе профессии более важен внутренний социально значимый мотив. Для юношей, судя по диаграмме медианных значений, внешние положительные мотивы более значимы, чем все остальные. Следовательно, юноши больше ориентированы на карьерный и материальный успех, а девушки — на возможность получить удовольствие от своего труда с творческим подходом и без внешнего давления. Девушки выбирают будущую профессию исходя из внутренних мотивов, а юноши — из внешних.

Необходимо отметить, что, несмотря на преимущественно самостоятельный выбор своей будущей профессии, современная молодежь, особенно юноши, нуждаются в своевременной качественной поддержке со стороны системы профессиональной ориентации. Таким образом, можно констатировать, что профессиональное самоопределение и процесс профессиональной ориентации должны быть взаимосвязаны.

Например, в настоящее время функционирование современной экономики обеспечивают работники более 40 тыс. профессий, причем каждый год возникает свыше 500 новых профессий и еще больше отмирает. Поэтому актуальная задача состоит не только в том, чтобы обеспечить потребность рынка труда соответствующими кадрами, но и достичь при этом максимального совпадения интересов и возможностей выпускников и работодателей.

Насколько это важно, иллюстрирует следующее: производительность труда работников, которые по своим качественным характеристикам соответствуют выбранной профессии, в среднем на 20% выше, чем у тех, кто этого не имеет. Кроме того, 50% меняющих место работы — это люди, выбравшие профессии не по своим интересам [1].

Проблемы профессиональной ориентации становятся все более важным условием повышения эффективности и конкурентоспособности любого предприятия и организации. И, как следствие, решить эту задачу без целенаправленной деятельности науки и практики невозможно.

Между тем и в самой профориентационной деятельности сегодня существует немало проблем. Перечислим лишь на некоторых из них:

- разрозненность и эпизодичность профориентационных мероприятий;
- отсутствие надежного методического инструментария, позволяющего диагностировать способности и интересы обучающихся;
- низкая компетентность работодателей в области организации и ведения профориентационной работы;
- недостаточный уровень готовности педагогических кадров к организации профориентационной работы в условиях социально-профессиональной нестабильности и динамичности;
- отсутствие единой информационной системы профориентации в Свердловской области;
- недооценка роли профориентационного партнерства с различными современными рынками: рынком технологий, рынком квалификаций, рынком родительских ожиданий и притязаний подростков и молодежи;
- отсутствие скоординированной системы управления качеством организации профориентационной работы с учащейся молодежью [7; 10].

Обобщая вышесказанное, можно констатировать отсутствие целостной системной профориентационной работы с привлечением всех заинтересованных в этом сторон. Повысить эффективность профориентации можно с использованием системного подхода и вовлечением в процесс всех его участников — органов власти в сфере образования, администраций субъектов РФ и муниципалитетов, вузов, частных заинтересованных лиц и компаний (потенциальные работодатели, предприниматели, частные учебные заведения, эксперты, педагоги) [4].

Несмотря на имеющиеся проблемы, стоит отметить, что существует положительный опыт их решения путем организации профориентационной деятельности в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций и передовых промышленных предприятий Уральского региона. Системная модель профориентационной работы выстраивается

в логике: школа — колледж/вуз — предприятие. Приведем примеры таких моделей.

Элективные курсы (уровень среднего общего образования)

Элективные курсы в первую очередь направлены на формирование у школьников представлений о промышленном предприятии и рабочих профессиях, развитие интереса к производству, а также на создание условий для выполнения простых рабочих операций. Раз в неделю ученики приходят на предприятие, знакомятся с его структурой и выпускаемой продукцией, а также погружаются в каждую из профессий. Курсы так и называются: «Я — инженер-конструктор», «Я — контролер станочных работ», «Я — технолог», «Я — сварщик» и т. д. Еще одной важной задачей элективных курсов является воспитание у школьников ответственного отношения к труду и его результатам.

Производственный инкубатор (профессиональное обучение: колледж, вуз)

Производственный инкубатор — это субъект инновационной образовательной инфраструктуры (среды), обеспечивающий адаптацию выпускников учебных заведений к профессиональной производственной деятельности в соответствии с конкретной отраслевой разновидностью путем создания благоприятных условий, включающих современную материально-техническую и информационную базу. Иначе говоря, в производственном инкубаторе, созданном на базе промышленного предприятия, «выращивают» рабочих по тем специальностям, которых на рынке труда крайне мало, из числа студентов вузов и колледжей, приходящих на практику, причем без жесткой привязки к получаемой профессии.

Обучение состоит из двух этапов и длится пять месяцев. Первый этап — теоретическое обучение, но это не только лекции, но и выработка профессиональных приемов работы на оборудовании, а также реализация проектного подхода, направленного на самостоятельный поиск решения актуальных производственных задач. Второй этап — практика, работа у станка с квалифицированным наставником. По результатам обучения сдается поэтапный итоговый экзамен, после чего выпускникам инкубатора присваивается рабочий разряд [5]. Стоит отметить, что данная модель может применяться для подготовки по широкому спектру рабочих специальностей.

Исходя из опыта практической работы, нам представляется оптимальной модель построения профориентационной работы, включающая в себя три взаимозависимых звена (рис. 3).

В рамках данной модели необходимо выделить звено, способное взять на себя функции объединения и координации всех компонентов и процессов системы. Эту роль должен взять на себя вуз/колледж, поскольку, благодаря своему центральному положению, он имеет тесные связи и со школами, и с предприятиями, а также обладает исключительным профессиональным потенциалом для решения этой задачи. Однако необходимо задать вопрос: какие инструменты будут при этом использоваться?

Сегодня и вузы и колледжи активно ведут профориентационную работу по многим направлениям, однако зачастую при этом решаются лишь тактические задачи отчетно-бюрократического характера. Вместе



Рис. 3. Многоуровневая модель построения профориентационной работы

с тем образовательные учреждения выстраивают многоуровневые модели профориентации, и этот опыт носит положительный характер. Такая система работы не может быть в полном объеме осуществлена отдельно взятым подразделением — кафедрой, факультетом, институтом [2; 12]. Использование же системного подхода может иметь синергетический эффект.

Таким образом, и колледж и вуз должны взять на себя принципиально новую роль и стать не просто одним из звеньев, а превратиться в главного модератора всего процесса профориентационной работы, обеспечив тем самым подготовку квалифицированных и мотивированных кадров для экономики региона. В какой форме это реализовать, как выстроить сетевое взаимодействие, какие инструменты и технологии при этом использовать — это и есть одна из актуальных современных задач для экспертных педагогических коллективов вузов/колледжей.

Литература

1. Антосенков Е. Г. Экономика. Профориентация и эффективность экономики // Труд и социальные отношения. — 2011. — № 4. — С. 11–17.
2. Артемьев И. А. Профориентация в системе непрерывного образования «школа — среднее профессиональное образование» // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. статей по материалам XLIX Междунар. науч.-практ. конф. № 8 (42). — Новосибирск: СибАК, 2017. — С. 27–31.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. — М.: ИНФА-М, 1999. — 668 с.
4. Горских И. И. Профориентация молодежи и карьерное планирование — ключ к повышению эффективности экономики Российской Федерации // Вестник Калужского университета. — 2017. — № 2 (35). — С. 33–52.

5. Дорожкин Е. М., Лыжин А. И., Тарасюк О. В. Современная модель подготовки мастеров производственного обучения в условиях сетевого взаимодействия // Среднее профессиональное образование. — 2015. — № 8. — С. 25–29.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие. — М: Академический проект, 2005. — 106 с.
7. Зеер Э. Ф. Содействие профессиональному самоопределению обучающихся в современных социально-экономических условиях // Педагогический журнал Башкортостана. — 2013. — № 3-4. — С. 30–38.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 512 с.
9. Куптель Е. В., Пазюк К. Т. Профорентация как важный элемент на пути к выбору будущей профессии // Вестник науки и образования. — 2019. — Т. 2 — С. 25–27.
10. Макаров А. А., Макарова Л. В., Симонова Н. А. Профорентация: концепция эффективности // Вестник Международного института рынка. — 2017. — № 1. — С. 86–90.
11. Пряжников Н. С, Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. — М.: Академия, 2001. — 480 с.
12. Стронгин Р. Г., Чупрунов Е. В. Университет как центр сети профориентации и социализации личности // Высшее образование в России. — 2017. — № 2 (209). — С. 5–14.
13. Шафранов-Куцев Г. Ф., Гуляева Л. В. Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурентоориентированности и конкурентоспособности старшеклассников // Интеграция образования. — 2019. — Т. 23. — № 1. — С. 100–118.
14. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. — Мн.: АСАР, 2005. — 800 с.

Тенденции развития профессионального образования и обучения: контекст ЕС



ОЛЕЙНИКОВА
Ольга Николаевна,
 профессор, доктор педагогических наук, генеральный директор Центра изучения проблем профессионального образования, Москва



РЕДИНА
Юлия Николаевна,
 кандидат экономических наук, менеджер Центра изучения проблем профессионального образования, Москва



МАРКЕЛОВА
Юлия Владимировна,
 аспирант Московского педагогического государственного университета, преподаватель медицинского колледжа № 7, Москва

Аннотация

В статье приводится обзор основных направлений развития европейского профессионального образования и обучения (ПОО). Предпринята попытка выявления вектора развития европейского ПОО для постановки новых акцентов международного взаимодействия и развития отечественного ПОО, его интеграции в европейское профессиональное пространство и рынок труда. В своем исследовании авторы опираются на работы ведущих зарубежных аналитических центров, статистические базы данных и отчеты международных организаций, занимающихся изучением вопросов профессионального образования, а также на результаты собственных исследований и разработок при изучении проблем развития профессионального образования

Ключевые слова:

профессиональное образование, профессиональное обучение, европейское профессиональное образование, тенденции развития профессионального образования, рынок труда

Трансформация и переосмысление роли профессионального образования и обучения (далее — ПОО), определение новых траекторий развития обусловлены структурными изменениями, происходящими под влиянием факторов технологического развития. Цифровизация, автоматизация, роботизация, внедрение искусственного интеллекта, переход к индустрии 4.0, изменение характера потребительского спроса непосредственно влияют на перестройку рынка труда, ускоряют появление профессий в новых областях и исчезновение устаревших, стимулируют развитие новых потребностей в умениях и новых требований со стороны работодателей к образовательным программам и квалификациям.

Согласно прогнозам исследователей рынка труда, около 65% сегодняшних обучающихся будут задействованы в специальностях, которых в настоящий момент не существует (основными драйверами этих изменений выступают новые технологии и новые методы работы), а значит, необходимо переосмыслить качество и содержание программ подготовки, внедрять новые механизмы переобучения и повышения квалификации специалистов. Можно предположить будущие изменения в политике реализации дополнительного и непрерывного образования, а также увеличение роли неформального образования [5].

Тенденции развития профессионального образования и обучения: контекст ЕС // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 113–121.

К примеру, предполагается сокращение доли профессий, требующих рутинного выполнения задач, и увеличение роли таких умений, как ИКТ-грамотность, способность решать сложные многоуровневые проблемы [6].

Изменение характера глобальных производственных цепочек поставок выступает одним из факторов определения потребностей в умениях для конкретного региона, что выводит на первый план контекст ПОО при формулировании экономической политики. Появление новых форм бизнес-моделей (к примеру, экономики совместного потребления), влияющих на традиционные формы организации работы, характер взаимоотношений между работодателем и работником, а также подходы к развитию умений выступают одной из предпосылок переосмысления современных потребностей ПОО. Важно отметить, что формируется совместный интерес и взаимная ответственность органов публичной власти, работодателей и самого работника в совершенствовании профессионального развития в интересах устойчивости отдельного предприятия и отрасли [2; 14].

В числе ключевых вызовов, обостряющих потребность поиска новых путей развития ПОО в ЕС, выступают демографические и миграционные процессы, которые воздействуют на структуру предложения квалифицированного труда и структуру профессий, усиливают нехватку профессиональных кадров.

В рамках разработки будущей политики ПОО в ЕС акцент делается на инвестирование в человеческий капитал, что предполагает интеграцию образования и обучения и перспективных направлений экономики для предупредительного преодоления неблагоприятных структурных изменений. Это способствует пересмотру структуры финансирования ПОО и соответствию государственной политики основным стратегиям модернизации. Предполагается усиление роли социальных партнеров не только в части разработки дополнительного механизма финансирования (фондов обучения), но и формирования условий перехода между различными секторами [11].

Согласно статистике ОЭСР на процесс перестройки системы образования в Европе и мире все большее влияние оказывают социально-экономические факторы в части получения того или иного уровня образования (например, увеличение корреляции с фактором наличия образования у родителей). В дальнейшем это обуславливает сохранение неоднородности в уровне занятости и оплате труда специалистов с высшим и средним профессиональным образованием. Кроме этого, социально-экономическим фактором, определяющим конъюнктуру развития ПОО, является увеличение структурных диспропорций и гендерных дисбалансов в уровне вовлеченности в программы профессионального образования и занятости на рынке труда [9; 10].

Следовательно, в части вызовов, стоящих перед ПОО в ЕС, ключевыми направлениями деятельности являются формирование инструментов и механизмов, учитывающих изменения потребностей рынка труда на уровне ПОО, включение новых целевых групп, формирование механизмов увеличения продолжительности трудовой деятельности и реали-

зации потенциала внутренней миграции в рамках стратегии обучения в течение всей жизни.

ПОО будет продолжать политику поиска равновесия и стабильности, а также большей гибкости в решении текущих вызовов рынка труда. Можно выделить общие факторы трансформации сферы труда в ЕС:

- рост среднего возраста трудоспособности и необходимость разработки механизмов преемственности обучения (например, вследствие выхода на пенсию специалистов);

- разнородность структуры предложения рабочих мест в различных отраслях; наибольшее число изменений прогнозируется в производственном секторе (риск сокращений), в секторе услуг и отраслях высокой добавленной стоимости, напротив, ожидается рост занятости, в том числе вследствие перехода к автоматизации и экономики совместного потребления.

Важно отметить усиление поляризации профессий в зависимости от степени квалификационных требований, к примеру сокращение спроса на профессии низкой квалификации и ручного труда, и, напротив, увеличение спроса на профессии высокоинтеллектуального труда, усиление внимания к социальным умениям и взаимодействию, резильентности, продвинутому уровню владения цифровыми умениями в условиях повышения производительности и в целом внедрение эффективной политики реагирования на потребности с учетом вовлечения особых демографических групп и профессионального долголетия.

Согласно прогнозам ЕС, в течение 2016–2030 годов будет открыто около 151 млн вакансий, в том числе 9% новых рабочих мест — из числа новых профессий, а 91% — вследствие изменений потребностей в профессиональной сфере; примерно четыре из пяти профессий будут требовать умений высокой квалификации [6]. К числу сфер с наибольшими темпами роста относятся сферы бизнеса и услуг, транспорта и дистрибуции. Таким образом, к числу основных драйверов изменений на рынке труда относят цифровизацию рабочего пространства (47% респондентов) и изменение методов и форм работы (43% респондентов) [7; 8]. К числу умений наивысшего спроса можно отнести следующие: продвинутый уровень функциональной грамотности, способность решать проблемы, ИКТ-умения, умение обучаться, способность подстраиваться под новые условия труда и обстоятельства, ответственность, умение работать в команде и креативность.

Одной из особенностей будущего ПОО станет несоответствие спроса и предложения качественных квалификаций на рынке труда, отставание в скорости реакций на изменения, происходящие на рынке труда, что будет подтверждать неэффективность подготовки специалистов ПОО и системы функционирования ПОО в целом. В связи с этим возрастает потребность в прогнозировании будущих умений на отраслевом и технологическом уровнях как социально-экономическом инструменте регулирования спроса и предложения на рынке труда и выстраивания социального диалога.

Разрабатываемые стратегии прогнозирования будущей потребности в умениях отражают вопросы интеграции мигрантов, политики

работодателей по формированию человеческого капитала и обучения молодежи и взрослых (в том числе выходцев из зарубежных стран) в рамках международной трудовой мобильности как социально-экономический ответ на борьбу с дефицитом кадров и потребностей в умениях в ЕС. Согласно статистике ОЭСР, мигранты, прибывшие в страну в возрасте 26 лет и старше, менее склонны получать образование (формальное и неформальное) по сравнению с теми, которые эмигрируют в возрасте до 25 лет. Это, в свою очередь, влияет на структуру занятости и уровень безработицы в этих странах, постулируя потребность ПОО в развитии эффективных механизмов признания образования мигрантов и повышении уровня их привлекательности среди работодателей на равной конкурентной основе, вовлечении взрослого населения в программы переквалификации [10].

В данном контексте образование в ЕС становится более ориентированным на обучение на рабочем месте, акцент переносится на качество развития системы стажировок, профессиональное развитие преподавателей и специалистов из индустрии, а также на системы обеспечения качества и переобучения/переквалификации взрослых специалистов в рамках непрерывного обучения. Профиль будущего развития ПОО в ЕС представляется следующим образом.

1. ПОО будет сочетать базовые, мягкие, общие, трансверсальные и профессиональные компетенции для удовлетворения потребностей в создании новых рабочих мест и профессий.

2. Обучение станет более «гибридным» с точки зрения размывания границ профиля образовательной организации, целевых групп, учебного плана и образовательной среды, в том числе между ПОО и системой высшего образования.

3. Взаимосвязь между начальным и непрерывным ПОО и рынком труда станет реально двусторонней. Непрерывное развитие работников и повышение квалификации станет объективной потребностью, соответственно, предполагается расширение финансирования на эти цели в контексте государственного финансирования. В связи с этим возрастет потребность в переходе к более гибкой системе ПОО, ориентированной на спрос, основанной на практике, отзывчивой на конъюнктурные изменения.

4. В условиях появления новых технологий и форматов организации труда и бизнес-технологий на первый план выходит необходимость развития эффективной системы прогнозирования умений, программ и квалификаций; создание системы механизмов быстрого реагирования на конъюнктурные изменения с обеспечением системы качества этих программ, квалификаций и гибких форматов приращения умений высокого уровня при непрерывном участии социальных партнеров.

5. Изменяется парадигма организации системы ПОО: необходимо обеспечивать баланс между моделями, ориентированными на процесс, ресурсы, предложения, и моделями, основанными на результатах с точки зрения удовлетворения потребностей обучающихся, адекватности осваиваемых умений для работодателей и продуктивности труда, а также усиления социальной сплоченности.

6. Усиливается активное вовлечение стейкхолдеров и социальных партнеров в вопросы управления.

7. Увеличивается значимость технологических компонентов в методике преподавания и образовательном пространстве; рост инноваций и эффективности ПОО; фокусирование внимания на повышении привлекательности ПОО [7; 12].

Для обеспечения обучения на протяжении всей жизни и инклюзии как общей концепции будущего устойчивого развития система ПОО в ЕС нацелена на реализацию политики в следующих направлениях.

1. Приобретение компетенций и квалификаций, которые обеспечивают возможности качественного трудоустройства, адаптивность, личное развитие и отстаивание активной гражданской позиции.

ПОО должно иметь устойчивое ядро и гибкие элементы для обеспечения освоения умений и трансверсальных компетенций, востребованных на рынке труда и в социуме, предоставлять возможность самостоятельно определять траекторию профессионального пути и управлять карьерными перспективами. Обучающиеся должны иметь прочную основу: владеть как базовыми компетенциями (грамотность, способность выполнять математические действия, цифровые умения), так и другими компетенциями (развитие предпринимательских умений, критического мышления, управление карьерным ростом). ПОО играет важную роль в содействии трудоустройству, а также потенциально — в производительности, конкурентоспособности и инновационности предприятий, т. е. выступает важным элементом экономического развития индустрии и бизнеса. В этом аспекте одним из ключевых требований к качеству программ ПОО является непрерывное отслеживание изменений спроса на рынке труда и потребностей работодателей, актуализация программ на базе результатов обучения, расширение практико-ориентированного обучения и повышение квалификаций в реальных условиях работы.

2. Формирование доступного, привлекательного, ценного и инновационного ПОО для всех элементов системы при условии обеспечения его качества.

Ключевым фокусом внимания европейской системы ПОО является потенциал кадрового развития преподавателей и мастеров из индустрии (в том числе владение ими цифровыми умениями и инновационными методами преподавания). Мероприятия направлены на увеличение привлекательности профессий преподавателя и обучающего в интересах повышения их квалификации и качества обучения. Помимо прочего, характерными чертами ПОО должны стать доминирование студентоцентрированного подхода, гибкие и модульные технологии обучения, расширение возможностей академической мобильности с целью максимизации показателей окончания обучения, учет контекста контингента обучающихся и их особых потребностей. ПОО должно обеспечивать создание образовательного пространства, сочетающего современные технологии, обучение на рабочем месте, современную педагогику и средства, в том числе современную инфраструктуру. ПОО должно поддерживать устойчивый рост, расширяя возможности для междисциплинарного и инновационного обучения, способствуя развитию творческого

потенциала, и оперативно реагировать на новые потребности в контексте развития четвертой промышленной революции и новой экономической конъюнктуры.

В целом повышение имиджа ПОО и расширение каналов коммуникации о существующих возможностях обучения на национальном и региональном уровнях, в том числе использование механизмов продвижения ПОО через систему высшего образования, позволят повысить эффективность функционирования системы ПОО. В целях поддержания прозрачности и долгосрочных карьерных перспектив одной из ключевых задач является формирование механизмов валидации формального и неформального обучения, признание ранее полученного образования.

3. Создание интегрированной, отзывчивой, диверсифицированной системы ПОО с должным уровнем обеспечения качества в условиях оптимального управления, финансирования и руководства, которые в широком контексте способствуют большей инклюзии, повышению эффективности системы и совместной ответственности всех элементов системы.

Данная цель предполагает модернизацию ПОО в соответствии с концепцией обучения в течение всей жизни, интеграцию начального и непрерывного обучения, вовлечение как молодого, так и взрослого контингента обучающихся, тесную связь с мероприятиями социальной политики и рынка труда на различных уровнях, соответствие стратегии инновационного развития и экономического роста, развитые механизмы обеспечения качества, транспарентности и модернизации учебных программ в соответствии с текущими и будущими потребностями. Создание системы эффективного информирования и коммуникации с органами управления в контексте прогнозирования умений и оценки качества квалификации выпускников в условиях перехода к цифровизации и автоматизации, «зеленой» экономике и поддержания целей устойчивого развития будет способствовать качественному трудоустройству и оптимальной структуре занятости. Адаптивность также становится одной из ключевых характеристик ПОО при формировании нового социально-экономического пространства, стратегии интернационализации, увеличения мобильности, цифровых технологий обучения, смешанных подходов к образованию (особенно в части переквалификации взрослого населения) и диверсифицированности категорий провайдеров образовательных услуг [6; 9].

Согласно исследованиям Cedefop* и ETF**, для будущего развития ПОО в ЕС будут характерны:

- повышенное внимание к вопросам ученичества, росту мотивации к обучению на рабочем месте (как для обучающихся, так и для работодателей);
- совершенствование системы обеспечения качества ПОО как на системном уровне, так и на уровне провайдера образовательных услуг;

* Cedefop — Европейский центр по развитию профессионального образования — агентство Европейского союза, поддерживающее развитие европейского профессионального образования. Создано 10 февраля 1975 года решением Совета №337/75. Штаб-квартира находится в г. Салоники, Греция.

** ETF (Exchange Traded Fund) — фонд, торгуемый на бирже.

в том числе разработка инструментов обратной связи в рамках сокращения несоответствия в умениях;

- расширение возможностей доступа ПОО к системе высшего образования, формирование мероприятий, направленных на большую гибкость системы, фокусирование на привлечении молодого контингента обучающихся, расширении возможностей обучения для малообразованных, мигрантов в целях их интеграции на рынке труда, а также формирование механизмов признания неформального, спонтанного и ранее полученного образования;

- пересмотр содержания умений и программ на базе результатов обучения для выработки оптимального набора умений (в частности, большинство программ уделяют внимание освоению языковых и цифровых компетенций, однако упускают важность мягких умений и фактор особенностей обучения других целевых групп — взрослых, мигрантов и т. д.);

- акцент на развитие профессиональных компетенций преподавателей ПОО и индустрии, в том числе через переобучение преподавателей ПОО в реальных условиях труда;

- повышение диверсификации ПОО и его роли в контексте социально-экономического развития, размывание границ между общим и профессиональным обучением, превращение их в гибридные модели образования;

- сокращение количества присуждаемых квалификаций с расширением их содержания; акцентирование внимания на социальных и трансверсальных компетенциях, результатах обучения, что способствует расширению подхода, в центре которого находится обучающихся и его потребности;

- большая гибкость обучения в контексте пространственно-временного измерения в целях доступа новых целевых групп обучения из различных категорий населения;

- повышение внимания к созданию системы «интеллектуальных умений» (skills-intelligence) как к новому подходу по формированию умений, что обусловлено обостряющейся потребностью в постоянном обновлении компетенций с точки зрения актуальности их соответствия рынку труда [8; 13].

Итак, можно выделить несколько возможных подходов к трансформации европейского ПОО с точки зрения пересмотра его роли как социально-экономического элемента.

Первый подход (отличительный) подразумевает большее внимание к профессиональному развитию в рамках ПОО, при котором ключевое значение приобретает обучение на рабочем месте и решение профессиональных задач в условиях конкретной конъюнктуры и в соответствии с трендами высшего образования. В основе лежат конкретные требования профессий, что подчеркивает глубокую связь с рынком труда, непрерывные взаимоотношения с профессиональными сообществами, работодателями и согласованность проводимых политик. Обучение на рабочем месте становится универсальной системой для всех уровней квалификации. Свойственно долгосрочное планирование.

Второй подход (плюралистский) в большей степени отражает концепцию обучения в течение всей жизни и интегрированную систему обучения, ориентированную на рынок труда (профессионально-ориентированное обучение). Ключевой фокус на освоение конкретных компетенций, а не программы курса; создание широких профилей квалификаций с условной привязкой к конкретным профессиям. Большое внимание уделяется формированию базовых трансверсальных умений решения проблем в широком контексте ситуаций, расширение целевых групп и учет индивидуальных потребностей обучения, что требует гибкой системы управления ПОО.

Третий подход (целевой) рассматривает ПОО в более узком контексте, предполагает сужение профессиональной области (обучение конкретной профессии), переквалификацию согласно целевым среднесрочным потребностям рынка труда в рамках непрерывного обучения, в основном ориентированного на взрослых специалистов. Ключевое значение приобретает скорость модернизации программ и реагирование на изменение спроса, определение нового функционала конкретной отрасли, а также потребность в кратко- и среднесрочном прогнозировании умений для выработки предупредительной политики. Программы ПОО подразумевают гибкие и прозрачные форматы краткосрочных курсов, индивидуализацию обучения (при необходимости), а также снижение внимания к базовым и трансверсальным умениям. Доминирующую роль играют отрасль и индустрия [1; 3; 4].

Литература

1. Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Маркелова Ю. В. Мегатренды развития профессионального образования и обучения // Вестник Тверского государственного университета. — 2019. — №1 (46). — С. 221–236.

2. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Аксенова Н. М. Современное состояние и международные тенденции развития профессионального образования. — М.: Логос, 2014. — 160 с.

3. Cedefop (2017). Conceptions of vocational education and training: an analytical framework // The changing nature and role of vocational education and training in Europe. — Vol. 1. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Available from: http://www.cedefop.europa.eu/files/5563_en_0.pdf.

4. Cedefop (2018). Education and labour market outcomes for graduates from different types of VET system in Europe // The changing nature and role of vocational education and training in Europe. — Vol. 5. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. — 76 p. Available from: http://www.cedefop.europa.eu/files/5569_en.pdf.

5. Cedefop (2018). Globalisation opportunities for VET. How European and international initiatives help in renewing vocational education and training in European countries. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. — 144 p. Available from: http://www.cedefop.europa.eu/files/5571_en.pdf.

6. Cedefop (2018). Briefing note. Less brawn more brain for tomorrow's workers. April, 2018. — 4 p.

7. Cedefop (2015). Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match? — 122 p. Available from: https://www.cedefop.europa.eu/files/3072_en.pdf.

8. Cedefop's and Eurofound's skills forecast up to 2030. 140 p. Available from: https://www.cedefop.europa.eu/files/3077_en.pdf.

9. Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, 2017. — 456 p. Available from: https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf.

10. Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing 2018. 462 p. Available from: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page1.

11. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution // Global Challenge Insight Report. World Economic Forum. January, 2016. — 167 p. Available from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

12. Pew Research Center. The Future of Jobs and Jobs Training. 2017. — 95 p. Available from: http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/14/2017/05/02135719/PI_2017.05.03_Future-of-Job-Skills_FINAL.pdf.

13. Trends Shaping Education 2019, OECD Publishing, 2019. — Paris, 2019. — 109 p. Available from: https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019_trends_edu-2019-en#page19.

14. Using ICTs and Blended Learning in Transforming TVET / Ed. by C. Latchem. — UNESCO and Commonwealth of learning, 2017. — 225 p. Available from: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2718/2017_Latchem_Using-ICTs-and-Blended-Learning.pdf.

Об институциональной миссии профессиональных образовательных организаций в условиях малого города



КАЗАНЦЕВА

Ирина Андреевна,
директор Ирбитского гуманитарного колледжа,
Ирбит Свердловская область)

Развитие современной цивилизации характеризуется смесью индустриального и постиндустриального общества (общества потребления) принципиально новой моделью информационного общества, что влечет за собой последовательное преобразование экономики технологий в экономику знаний, экономику способностей, экономику достижений, экономику мышления, экономику интеллекта [2]. Особое место в новой экономике отводится человеческому капиталу, формирование которого в условиях малого города в значительной степени происходит в профессиональных образовательных организациях. Профессиональная школа в условиях малого города является ведущим социальным партнером, инициатором кооперации и активизации всех социальных институтов по решению насущных вопросов жизни местного сообщества.

К одной из основных характеристик человеческого капитала относится приобретение образования и трудовой квалификации. Выпускник СПО — ресурс, потенциал человеческого капитала для различных секторов экономики. При этом следует учесть, что современные отношения характеризуются низким уровнем экономической инициативы субъекта и его предпринимательской активности, что выражается в неспособности самостоятельно создавать благополучный жизненный контекст своей будущей/настоящей профессиональной деятельности. В современном постиндустриальном обществе все ярче выступает феномен социального иждивенчества — увеличение доли здорового работоспособного населения, предпочитающего жить на социальные пособия и не стремящегося улучшить свое материальное положение. Чем выше процент незанятого населения в территории, тем выше процент желающих жить за счет пособий и социальных льгот.

Анализ практики сетевого взаимодействия образовательных организаций СПО муниципального образования город Ирбит, а также результатов обсуждения (в рамках постоянно действующей дискуссионной площадки Восточного управленческого округа Свердловской области) вопросов моделирования экономических отношений в депрессивной территории с целью ее социально-экономического оздоровления [1] позволяет сделать следующие выводы.

Аннотация

В статье на основании анализа практики сетевого взаимодействия профессиональных образовательных организаций в условиях малого города предложена концептуальная модель сотрудничества, целью которого является социально-экономическое оздоровление депрессивной территории

Ключевые слова:

сетевое взаимодействие, экономика малого города, конкурентоспособность депрессивной территории, человеческий капитал, рынок труда

Об институциональной миссии профессиональных образовательных организаций в условиях малого города // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 122–123.

1. Конкурентоспособность депрессивной территории возможна при условии обнаружения инновационной идеи развития не столько технологической/индустриальной, сколько институциональной.

2. Только совместное формулирование институциональных инноваций позволит обеспечить конкурентоспособность депрессивной территории. Например, чем выше степень изменения производственных отношений от стратегий соперничества к стратегиям сотрудничества в условиях вертикальных и горизонтальных сетей, тем выше производительность труда в каждой отдельной организации.

3. Долгосрочная реализация стратегического направления сотрудничества и партнерства рано или поздно обеспечит формирование единого экономического пространства депрессивной / дотационной территории (в каждой отдельной отрасли, включая СПО — как «кузницу кадров», т. е. производство человеческого капитала для отраслей, востребованных на рынке труда той территории, на которой они географически расположены, независимо от источника финансирования).

4. Если единое экономическое пространство, благодаря стратегии сотрудничества, возникнет в каждой отдельной отрасли, то логично предположить, что оно возникнет и в целом в территории, что плодотворно повлияет на ее конкурентоспособность.

Литература

1. Казанцева И. А. Ресурсообеспечение жизнедеятельности деловой криенториентированной организации СПО по признаку территориальной принадлежности // Совершенствование профессионального образования в условиях реализации компетентностного подхода: сб. ст. по материалам II Региональной научно-практической конференции (26 апреля 2018 г., Магнитогорск). — Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2018. — С. 80–85.

2. Фридман М. Ф. Глобализация стратегического управления: кадровая политика цифровой экономики // Профессиональное образование и рынок труда. — 2018. — № 2. — С. 29–36.

METHODOLOGY**Mentoring in Education: You Need a Well-Sharpened Tool**

The authors of the article set a goal – to consider the methodological aspect of mentoring in education. The focus of their attention is the extremely wide coverage of the field of mentoring.

A methodologically sound view on the tasks of mentoring, types, forms and methods of mentoring is proposed; the functions and competencies of the mentor in education, his personal qualities. Approaches to determining the results and criteria for evaluating the activities of mentors are proposed; the conditions for the effective functioning of mentoring and the risks of large-scale introduction of mentoring in social and educational practice are defined.

Keywords: mentoring, mentoring methodology, typology of mentoring, mentor in education, mentor in production, assessment of the mentor, pedagogical support

About the authors:

Vladimir I. Blinov, Doctor of pedagogical Sciences, Head of Center of Vocational Education and Qualification's Systems of Federal Institute for Development of Education Russian Academy of National Economy and Public Administration (FIRO RANEPa) (Moscow), e-mail: Endless111@yandex.ru.

Ekaterina U. Esenina, Doctor of pedagogical Sciences, Leading Staff Scientist of Center of Vocational Education and Qualification's Systems of Federal Institute for Development of Education Russian Academy of National Economy and Public Administration (FIRO RANEPa) (Moscow), e-mail: cpo-firo@yandex.ru; kate604@yandex.ru.

Igor S. Sergeev, Doctor of pedagogical Sciences, Leading Staff Scientist of Center of Vocational Education and Qualification's Systems of Federal Institute for Development of Education Russian Academy of National Economy and Public Administration (FIRO RANEPa) (Moscow), e-mail: rigen@rambler.ru.

Methodological Contradictions of Governance in the Sphere of Vocational Education

The article critically comprehends the mutual influence of projects simultaneously implemented in the education system (a single state exam, a competency-based approach, digital education) and identifies the reasons for their low coherence. The need for a balanced approach in the development and implementation of educational innovations in the education system is shown.

Keywords: professional education, education management, innovative educational project, competency-based approach, digital education

About the author:

Anton S. Bugrov, Candidate of pedagogical Sciences, teacher of the Ural Railway College (Yekaterinburg), e-mail: bugrant2@gmail.com.

Retrioinnovations: Creative Understanding of the Ideas of A. S. Makarenko in the Context of Modernity

The article presents an analysis of the pedagogical ideas of A. S. Makarenko from the perspective of modernity. We are talking about the pedagogical phenomenon of A. S. Makarenko, about the uniqueness of his pedagogical technologies and the cyclical nature of their demand at a certain time.

Keywords: A. S. Makarenko, Makarenkovsky pedagogical readings, pedagogical relations, Soviet pedagogy, personality formation and development, pedagogical skill

About the author:

Vera S. Tretyakova, Doctor of psychological Sciences, Professor of Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: tretyakova1738@gmail.com.

SOCIOLOGY OF EDUCATION**Sociological Aspect in the Development of Modern Institute of Education**

The article discusses the contribution of sociology to the understanding of the institution of education. The sociological aspects in the development of the modern institution of education, including theories and methods in the sociology of education, the relationship of changes in the education system and globalization, the transition of students from school to work, the dual system of vocational training are analyzed. Attention is paid to the problems arising in the sociology of education.

Keywords: sociology of education, vocational education, dual education, sociological support, globalization, management efficiency, diagnostics of social processes

About the authors:

Vladimir M. Ananishnev, Doctor of Sociology, Professor of Department of Sociology and Psychological and Social Technologies of Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of Moscow City Pedagogical University (Moscow), e-mail: AnanishnevV@yandex.ru.

Nikita I. Zotov, Post-graduate student of Department of Sociology and Psychological and Social Technologies of Institute of Psychology, Sociology

and Social Relations of Moscow City Pedagogical University (Moscow), e-mail: 6162670@mail.ru.

Olga A. Gordienko, graduate student of Department of Sociology and Psychological and Social Technologies of Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of Moscow City Pedagogical University (Moscow), e-mail: rioa@artcollege.ru.

Marina V. Zotova, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Sociology and Psychological and Social Technologies of Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of Moscow City Pedagogical University (Moscow), e-mail: m.v.zotova2015@yandex.ru.

ENGINEERING EDUCATION**Project-Based Learning in Transprofessional Ased in training in a Technical University**

The article discusses the features of higher engineering education in the context of the implementation of an innovative approach to training at a technical university. The introduced model of project training is presented on the example of multilevel transprofessional training of students in the direction of «Biotechnical systems and technologies» on the basis of the Physics and Technology Institute of UrFU. The feasibility of using project training on the example of graduates of a technical university is justified.

Keywords: higher technical education, engineering thinking, innovation, project training, professionalism, level training

About the authors:

Boris N. Guzanov, Doctor of technical Sciences, Professor, Head of Department of engineering and vocational training in mechanical engineering and metallurgy of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: guzanov_bn@mail.ru.

Anna A. Baranova, Candidate of technical Sciences, Associate Professor of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg), e-mail: a.a.baranova@urfu.ru.

Tatyana L. Lovtsevich, student of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg), e-mail: lovtsevichtanya@gmail.com.

Taking into Account the Views of Employers in the Development of an Applied Baccalaureate Program

The article is devoted to the development of the network educational program of the applied baccalaureate «Energy Efficiency and Environmental friendliness in construction in the Russian Federation, China and Azerbaijan». The professional competencies in the field of energy efficiency in the construction industry are listed that were identified during a survey of specialists in the real sector of the economy and served as the basis for the development of professional and special courses of the educational program.

Keywords: network educational program, energy efficiency, applied baccalaureate, professional competencies, training of civil engineers, employers

About the authors:

Vladimir P. Ignatiev, Candidate of technical Sciences, Doctor of pedagogical Sciences, Assistant Professor, Professor of Department of Expertise, Management and Real Estate Cadaster of the Engineering Technical Institute of North-Eastern Federal University (Yakutsk), e-mail: vpi_50@mail.ru.

Ekaterina A. Arkhangelskaya, Candidate of technical Sciences, Head of Department of Expertise, Management and Real Estate Cadaster of the Engineering Technical Institute of North-Eastern Federal University (Yakutsk), e-mail: arkhangelskaya@yandex.ru.

The Formation of Motivational Component of Trainees' ICT-Competence

In this article, topicality of improving motivation component of ICT-competence of bachelors of training direction «Instrument-Making» in the process of manufacturing practice is substantiated. Both potential of enterprises (practice bases) in formation of motivation and factors influencing the efficiency of its use are analyzed. Psychological and pedagogical substantiation of the developed pedagogical conditions contributing to the improving of the level of formation of motivation component of ICT-competence is presented.

Keywords: educational and professional motivation, practical training, ICT competence, pedagogical experiment, bachelor training

About the authors:

Tatiana A. Lavina, Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Head of Computer Science Department of Chuvash State University named after N. I. Ulyanov (Cheboksary), e-mail: tlavina@mail.ru.

Elena A. Zvereva, senior lecturer of South Ural State University (National Research University), branch in Nizhnevartovsk (Nizhnevartovsk), e-mail: elena.zvereva@mail.ru.

TEACHER EDUCATION**Possibilities of Organizational Diagnostics in the Formation of Managerial Competencies in Bachelors of Vocational Education**

The article substantiates the importance of the formation of managerial competencies among graduates of a vocational school. The approbation of organizational diagnostic technology is presented as part of the undergraduate practice of bachelors of vocational training, which is of practical importance in their future production, technological and organizational and managerial activities.

Keywords: Bachelor of vocational training, managerial competencies, sociological diagnostics, organizational diagnostics, diagnostic research technology, brainstorming

About the author:

Lyudmila F. Belikova, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Sociology and Social Work of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: lfb@bk.ru.

Innovative Educational Technologies in Teaching Bioethics

According to the authors of the article, the level of training of specialists demanded by the labor market is determined by the level of innovative educational technologies used. The experience of teaching bioethics in 2014-2019 to students of the Institute of Social and Humanitarian Technologies of KSPU named after V. P. Astafyeva allows us to conclude that interactive forms and teaching methods are not only the most appropriate for the content of the Bioethics discipline, but also meet the tasks of training specialists in demand

Keywords: bioethics, applied ethics, innovative educational technologies, interactive training, case study, design laboratory

About the authors:

Elena N. Viktoruk, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Krasnoyarsk), e-mail: eviktoruk@yandex.ru.

Valerii V. Mmineev, Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Krasnoyarsk), e-mail: vvmineyev@mail.ru.

Preparing a Future Teacher for Pedagogical Support of Professional Self-Determination of Schoolchildren

The article substantiates the need to prepare future subject teachers for pedagogical support of professional self-determination of schoolchildren. The system of training student teachers for career guidance work with schoolchildren is presented, the content feature of which is the selection of career guidance and ethnocultural components.

Keywords: professional self-determination of schoolchildren, career guidance, career guidance component, ethnocultural component, pedagogical support, teacher education

About the author:

Olga Y. Chapykova, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry and Geoecology of Khakass State University named after N. F. Katanova (Abakan), e-mail: Ochapykova@mail.ru.

CORPORATE EDUCATION

Algorithm of Corporate Modular Talent Reserve Program Designing

The article discusses the features of developing a corporate modular training program for the personnel reserve of the rocket and space industry (determining goals and objectives, forms and methods of training, applying full-time and distance formats, selecting faculty, implementing a competency-based approach, planning for evaluating the effectiveness of training) and suggests universal algorithm for its development.

Keywords: corporate education, personnel reserve training, educational program development algorithm, modular educational program, competency-based approach, distance learning, training effectiveness assessment

About the authors:

Vasily S. Senashenko, Doctor of physical and mathematical Sciences, Professor of the Department of Comparative Educational Policy, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow), e-mail: vsenashenko@mail.ru.

Margarita K. Marushina, graduate student of the Department of Comparative Educational Policy of the Peoples' Friendship University of Russia (Moscow), e-mail: marmarushina@mail.ru.

ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION

Additional Vocational Education in the System of Continuing Education of Specialists in the Sphere of Physical Culture and Sport

The article discusses the features of continuing professional education as part of continuing education. The experience of the development and implementation of continuing education programs at the Department of Theory and Methods of Physical Culture of the Institute of Humanitarian and Social and Economic Education of the Russian State Pedagogical University.

Keywords: additional professional education, advanced training, professional retraining, physical education and sports

About the authors:

Evgeniya V. Ketrish, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture of Russian

State Professional Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: evgeniya.ketrish@rambler.ru.

Tatyana V. Andryukhina, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Physical Culture of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: sd-rgppu@mail.ru.

CAREER GUIDANCE

Regional Atlas of Prospective Competencies – a New Career Guidance Project in the Irkutsk Region

The article substantiates the need to prepare students for self-determination in a dynamically changing world of work and professions. The project «Regional Atlas of Prospective Competencies» being developed in the Irkutsk Region is presented, which implies that students are introduced to new professional competencies and advanced technologies in the course of career guidance.

Keywords: career guidance, career guidance project, new professions, competencies of the future

About the authors:

Olga G. Kondratieva, Doctor of pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Scientific, Methodological and Innovative Activities of the Regional Institute of Personnel Policy and Continuing Professional Education (Irkutsk), e-mail: rigen@rambler.ru.

Igor S. Sergeev, Doctor of pedagogical Sciences, Leading Staff Scientist of Center of Vocational Education and Qualification's Systems of Federal Institute for Development of Education Russian Academy of National Economy and Public Administration (FIRO RANEPА) (Moscow), e-mail: rigen@rambler.ru.

Multi-Level Vocational Guidance as the Basis for the Development of Human Resource Potential of the Region's Economy

Based on the analysis of the problems of modern career guidance, as well as the experience of their practical solutions, the article presents a multi-level model of career guidance, where the key role of the moderator is assigned to universities and colleges.

Keywords: Career guidance, professional self-determination, multi-level career guidance system, motives for choosing a profession.

About the authors:

Anton I. Lyzhin, Candidate of pedagogical Sciences, Vice-Rector for Science, Innovation Policy and External Relations of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: anton.lyzhin@rsvp.ru.

Anton A. Sharov, senior lecturer, Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: Asharoff@yandex.ru.

VOCATIONAL EDUCATION ABROAD

Development Trends of Vocational Education and Training: the EU Context

The article provides an overview of the main directions of development of European vocational education and training (VET). An attempt has been made to identify the vector of development of European VET for setting new emphasis on international cooperation and the development of domestic VET, its integration into the European professional space and the labor market. In their study, the authors rely on the work of leading foreign analytical centers, statistical databases and reports of international organizations involved in the study of vocational education, as well as on the results of their own research and development in studying the problems of the development of vocational education

Keywords: vocational education, vocational training, European vocational education, trends in the development of vocational education, the labor market

About the authors:

Olga N. Oleynikova, Doctor of pedagogy, Professor, CEO of Centre for VET Studies (Moscow), e-mail: observatory@cvets.ru.

Yulia N. Redina, PhD in Economics, senior specialists of Centre for VET Studies (Moscow), e-mail: observatory@cvets.ru.

Yulia V. Markelova, graduate student of Moscow State Pedagogical University, teacher of the Medical College № 7 (Moscow), e-mail: markelova_yu@mkm7.ru.

VIEW OF THE PROBLEM

On the Institutional Mission of Vocational Education Organizations in a Small Town

Based on an analysis of the practice of networking between vocational education organizations in a small town, the article proposes a conceptual model of cooperation which purpose is social and economic recovery of the depressed territory.

Keywords: network interaction, small-town economy, competitiveness of the depressed territory, human capital, labor market

About the author:

Irina A. Kazantseva, Director of the Irbit Humanitarian College (Irbit), e-mail: ipu@bk.ru.

Contents

METHODOLOGY

- Blinov V. I., Esenina E. Y., Sergeev I. S.** Mentoring in Education: You Need a Well-Sharpended Tool..... 4
- Bugrov A. S.** Methodological Contradictions of Governance in the Sphere of Vocational Education..... 19
- Tretyakova V. S.** Retroinnovations: Creative Understanding of the Ideas of A. S. Makarenko 26

SOCIOLOGY OF EDUCATION

- Ananishnev V. M., Zotov N. I., Gordienko O. A., Zotova M. V.** Sociological Aspect in the Development of Modern Institute of Education..... 35

ENGINEERING EDUCATION

- Guzanov B. N., Baranova A. A., Lovtsevich T. L.** Project-Based Learning in Transprofessional Ased in training in a Technical University..... 44
- Ignatiev V. P., Arkhangel'skaya E. A.** Taking into Account the Views of in the Development of an Applied Baccalaureate Program..... 53
- Lavina T. A., Zvereva E. A.** The Formation of Motivational Component of Trainees' ICT-Competence..... 59

TEACHER EDUCATION

- Belikova L. F.** Possibilities of Organizational Diagnostics in the Formation of Managerial Competencies in Bachelors of Vocational Education 65
- Viktoruk E. N., Mineev V. V.** Innovative Educational Technologies in Teaching Bioethics 71
- Chaptykova O. Y.** Preparing a Future Teacher for Pedagogical Support of Professional Self-Determination of Schoolchildren..... 78

CORPORAT EDUCATION

- Senashenko V. S., Marushina M. K.** Algorithm of Corporate Modular Talent Reserve Program Designing 84

ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION

- Ketrish E. V., Andryukhina T. V.** Additional Vocational Education in the System of Continuing Education..... 92

CAREER GUIDANCE

- Kondratieva O. G., Sergeev I. S.** Regional Atlas of Prospective Competencies — a New Career Guidance Project in the Irkutsk Region 98
- Lyzhin A. I., Sharov A. A.** Multi-Level Vocational Guidance as the Basis for the Development of Human Resource Potential of the Region's Economy..... 105

VOCATIONAL EDUCATION ABROAD

- Oleynikova O. N., Redina Y. N., Markelova Y. V.** Development Trends of Vocational Education and Training: the EU Context 113

VIEW OF THE PROBLEM

- Kazantseva I. A.** On the Institutional Mission of Vocational Education Organizations in a Small Town..... 122
- Summary**..... 124

К сведению авторов Требования к рукописи и условия публикации*

Общие условия

К публикации принимаются статьи, не опубликованные ранее в других изданиях, объемом до 20 000 знаков (включая пробелы).

Статьи аспирантов и соискателей должны сопровождаться рекомендацией научного руководителя.

Статья должна быть отредактирована и выверена автором.

Все материалы проверяются на плагиат и заимствования.

Требования к содержанию

Статья должна соответствовать тематике журнала и содержать следующие структурно-содержательные элементы:

1) обязательные

- заголовок (не более 8 слов);
- введение (постановка задачи, рассматриваемая проблема, актуальность);
- анализ существующих подходов к решению задачи, проблеме (краткий обзор литературы, указание на «пробел в знаниях», который автор своей статьей пытается восполнить);
- описание стратегии исследования, процесса сбора данных, методов анализа;
- системное, аргументированное изложение авторской позиции с опорой на конкретные результаты исследования;
- выводы;
- список литературы (включает только источники, использованные при подготовке статьи, пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки);

2) факультативные

- благодарности (располагаются в конце статьи, перед списком литературы).

Требования к оформлению

Материалы принимаются в электронном виде в форматах Microsoft Word (.doc или .docx). Имя файла должно содержать фамилию автора (Фамилия.doc или Фамилия.docx).

К статье прилагаются отдельными файлами:

- 1) фотография (-и) автора (-ов) в графическом формате в реальном размере без сжатия;
- 2) метаданные на русском и английском языках:
 - название статьи,
 - аннотация (80–120 слов), в которой следует кратко обозначить проблематику статьи, цели, результаты, практическую (или теоретическую) значимость и новизну,
 - ключевые слова (6–8 слов и / или словосочетаний)
 - полные ФИО автора (-ов),
 - место работы, должность,
 - ученые степень, звание,
 - контактные телефоны и e-mail (каждого автора).

Материалы направляются электронной почтой на адрес редакции: po-rt@bk.ru.

Порядок прохождения рукописей, экспертиза и рецензирование

Поступившая в редакцию статья проверяется на наличие некорректных заимствований и соответствие тематике журнала.

Редакция осуществляет слепое рецензирование соответствующих тематике журнала статей с целью их экспертной оценки.

Если в рецензии на статью имеется указание на необходимость ее доработки, статья направляется автору с рекомендациями и замечаниями рецензента, которые необходимо учесть при дальнейшей работе над статьей или аргументированно опровергнуть.

Статья, не рекомендованная рецензентом к публикации, к повторному рассмотрению не принимается.

Редакция оставляет за собой право отклонить статью без проведения внешней экспертизы (рецензирования), если она явно не соответствует формальным и / или содержательным требованиям, таким как соответствие тематике журнала, оригинальность (уникальность), соответствие выводов целям и задачам исследования и др.

* Полностью ТРЕБОВАНИЯ размещены на сайте журнала www.po-rt.ru. Перед подготовкой статьи рекомендуем ознакомиться с ними.