

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО
РТ**

№ 3 (42) 2020

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 (42) 2020



УЧРЕДИТЕЛИ:

ГАПОУ СО «Уральский техникум «Рифей»

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

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и молодежной политики 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

Гузанов Борис Николаевич, доктор технических наук, заведующий кафедрой инженеринга 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

Коковихин 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

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 Наталия Шевченко

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 № 854 от 17 августа 2020 года.

Подписано в печать 17 августа 2020 года.

Выход из печати 24 августа 2020 года.

Цена свободная. 16+

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

Содержание

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гайнеев Э. Р. Формирование организационно-управленческих компетенций будущего рабочего, или Как подготовить мастера..... 4

Коновалов А. А., Буторина Н. И. Анализ моделей формирования профессионально-специализированных компетенций студентов вузов..... 9

Лыжин А. И., Юсупов Д. К. Профессионально важные качества и компетенции, обеспечивающие безопасность профессиональной деятельности 20

Печерица А. С. Педагогические условия активизации художественно-образной сферы студентов в курсе музыкальной литературы 29

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова Н. Л. Виртуальный класс как новый сценарий обучения в вузе в условиях пандемии 36

Бастракова Н. С., Мухлынина О. В., Шаров А. А. Представления цифрового поколения о главных ценностях жизни 41

Гузанов Б. Н., Баранова А. А., Ловцевич Т. Л. Онлайн-сопровождение учебной и научной деятельности в технических вузах 49

ОТРАСЛЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Берлова Н. В., Самченко О. Н. Подготовка компетентных специалистов таможенного дела в современных условиях..... 55

Гаранин М. А. Транспортное образование в мире..... 61

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда..... 72

Павлова А. М. Взаимосвязь психологических компонентов субъектности на разных этапах профессионального становления 86

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Центры совершенства: международная перспектива 93

Павлова О. А. Подходы к организации демонстрационного экзамена: европейский опыт и российская практика..... 104

Contents

THEORY AND PRACTIC OF VOCATIONAL EDUCATION

Gajneev E. R. Formation of Organizational and Managerial Competencies Future Worker, or How to Train a Master	4
Konovalov A. A., Butorina N. I. Analysis of Models of the Formation University Student's Professionally Specialized Competencies	9
Lyzhin A. I., Yusupov D. K. Professionally Important Qualities and Competencies That Ensure the Safety of Professional Activity	20
Pecheritsa A. S. Pedagogical Conditions for Activating of Artistic and Imaginative Sphere of Students in Course of Musical Literature	29

DIGITALIZATION OF EDUCATION

Antonova N. L. A Virtual Classroom as a New Scenario for Higher Education in case of Pandemic	36
Bastrakova N. S., Mukhlynina O. V., Sharov A. A. Representation of the Digital Generation about the Main Values of Life	41
Guzanov B. N., Baranova A. A., Lovtsevich T. L. Online Support of Educational and Scientific Activity in Technical Universities	49

SECTORAL SKILLS TRAINING

Berlova N. V., Samchenko O. N. Training of Competent Customs Specialists in Modern Conditions	55
Garanin M. A. Transport Education in the World	61

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Blinov V. I., Esenina E. Y., Rodichev N. F., Sergeev I. S. Pedagogical Support of Professional Self-Determination and Its Possible Models in the Conditions of Uncertainty of Society and Labor Markets	72
Pavlova A. M. The Relationship of Psychological Components of Subjectivity at Different Stages of Professional Development	86

PROFESSIONAL EDUCATION ABROAD

Muravyova A. A., Oleinikova O. N. Centres of Excellence: International Perspective	93
Pavlova O. A. Approaches to Organizing a Demonstration Exam: European Experience and Russian Practice	104
SUMMARY	111

Формирование организационно-управленческих компетенций будущего рабочего, или Как подготовить мастера



ГАЙНЕЕВ

Эдуард Робертович, кандидат педагогических наук, доцент технологий профессионального обучения Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, Ульяновск

Аннотация

Статья посвящена формированию и развитию у студентов организационно-управленческих компетенций посредством участия в системе конкурсов профессионального мастерства и чемпионатов WorldSkills. Рассмотрена методика формирования организационно-управленческих компетенций, необходимых современному рабочему высокой квалификации, будущему мастеру производственного обучения, наставнику на предприятии

Ключевые слова:

конкурс, чемпионат WorldSkills, организационно-управленческие компетенции, квалифицированный рабочий, мастер производственного обучения, наставник

В настоящее время в России наблюдается, с одной стороны, активная модернизация производства, с другой — острый дефицит рабочих кадров, особенно высококвалифицированных.

В 2012 году Правительством России была поставлена задача подготовить к 2020 году 25 млн квалифицированных рабочих, из которых порядка 10 млн должны были составить так называемую рабочую аристократию, но сегодня понятно, что эта задача не выполнена. Более того, дефицит рабочих кадров, особенно высококвалифицированных, постоянно возрастает¹.

Важная роль в решении этой проблемы отводится системе СПО, где ключевой фигурой является мастер профессионального обучения.

Мастер профессионального обучения (далее — мастер) занимает среди педагогических работников особое место, что связано как со спецификой его профессиональной деятельности, так и с контингентом обучающихся.

Специфика профессиональной деятельности мастера заключается в том, что он должен быть не только высококвалифицированным педагогом, но и в высокой степени владеть рабочей профессией, уметь эффективно проектировать процесс подготовки — от профориентационной работы до адаптации выпускника на производстве, а также взаимодействовать с социальными партнерами, особенно с наставниками студентов во время производственной практики.

Исследователи (В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев) отмечают, что педагогическая деятельность в системе современного профессионального образования существенно усложнилась и требует освоения компетенций в области педагогического проектирования, создания практико-ориентированной образовательной среды [5, с. 6]. По мнению В. В. Кузнецова, рыночная экономика изменила иерархию ценностей, обострила негативные моменты и привела к падению культуры и ответственности среди будущих рабочих [4, с. 9].

¹ По прогнозам экспертов международной консалтинговой компании Korn Ferry Hay Group к 2030 году дефицит квалифицированных кадров в России достигнет 2,8 млн человек — <https://www.rbc.ru/rbc-freenews/5af06b549a79472ff921935e>.

Что касается основного контингента системы подготовки рабочих кадров, его, как правило, составляют дети из малообеспеченных, неполных семей, требующие особой социальной заботы и воспитания, что также предъявляет особые требования к деятельности мастера.

Образно говоря, мастер — это своего рода педагогический «многоборец», владеющий на высоком профессиональном уровне как теоретическими знаниями, так и практическим опытом, способный в идеале проводить и теоретические, и практические занятия во вверенной ему группе.

В соответствии с требованиями ФГОС СПО мастер должен иметь рабочую квалификацию на 1–2 разряда выше, чем предусмотрено для выпускников, и это, пожалуй, самая сложная проблема в повышении качества подготовки будущих рабочих. Например, при проведении исследования по дуально-творческой подготовке рабочих высокой квалификации мы столкнулись с тем, что самым сложным организационно-педагогическим условием оказалась проблема кадров: для подготовки рабочего высокой квалификации (пятый квалификационный разряд) необходим мастер, имеющий квалификацию рабочего по данной профессии не ниже шестого разряда. Проблема заключается в том, как подготовить мастера такого уровня.

Определенные возможности в решении кадровой проблемы системы СПО заключаются в формировании у будущего рабочего организационно-управленческих компетенций и подготовке на этой основе будущих мастеров учебных заведений СПО и наставников предприятий в системе чемпионатов WorldSkills.

Важная особенность подобного подхода состоит в том, что будущий мастер с высокой рабочей квалификацией проходит все ступени подготовки кадров, начиная с ученичества. Организацию, структуру и содержание обучения будущих рабочих он осваивает практически и поэтапно. Знание системы подготовки рабочих кадров «изнутри» в дальнейшем поможет ему лучше понимать своих подопечных и эффективно руководить ими.

Рассмотрим предлагаемую автором данной статьи методику формирования организационно-управленческих компетенций у обучающихся посредством последовательного прохождения конкурсов профессионального мастерства.

Конкурсы проводятся последовательно на всех курсах. На каждом последующем курсе задания усложняются. К примеру, если на первом курсе обучающиеся выполняют монтаж реверсирования асинхронного электродвигателя, то на втором курсе — монтаж аналогичной схемы, но с динамическим торможением и световой индикацией [1, с. 58].

Поскольку на третьем курсе практическое задание усложняется, к конкурсной схеме второго курса студентам необходимо самостоятельно разработать дополнительный блок (например, управление с двух мест, динамическое торможение и др.).

В целях формирования основ организационно-управленческой деятельности, умений работать в команде предусмотрен третий этап конкурса, в котором четыре студента объединяются в звено и выполняют

Таблица 1

**Соотношение числа участников конкурса
к уровням конкурса и сложности конкурсных заданий**

Курс	Уровень учебной группы (число обучающихся)	Уровень учебного заведения (число обучающихся)	Уровень сложности конкурсных заданий
I	25	4	Репродуктивный (алгоритмический)
II	21	8	Репродуктивно-продуктивный
III	17	12	Продуктивный (творческий)

задание с элементами проблемности, требующее рационализаторских решений, с поэтапным — от курса к курсу — его усложнением. Конкурсные баллы за это задание распределяются на всех конкурсантов звена.

Последовательность выполнения практических заданий способствует поэтапному переходу от репродуктивной деятельности к продуктивной, что способствует формированию у студентов профессиональной самостоятельности и мобильности, способности к творческо-конструкторской деятельности (табл. 1).

Из таблицы видно, что на первом курсе в конкурсе участвуют все 25 студентов группы, из которых четверо сильнейших начинают подготовку для участия в конкурсе второй ступени — на уровне учебного заведения. Далее победитель и второй призер проходят подготовку для участия в конкурсе следующего уровня — регионального (областного).

Число победителей конкурса уровня группы увеличивается от курса к курсу, соответственно увеличивается и число студентов, осваивающих основы организационно-управленческой деятельности.

На втором курсе в конкурсе уровня учебной группы участвует уже 21 студент, а четверо сильнейших конкурсантов предыдущего (первого) курса задействованы в организационно-управленческой деятельности в качестве помощников мастера, организаторов конкурса, консультантов, экспертов (табл. 2).

Наставники и консультанты являются активными помощниками мастера в организации конкурсов профессионального мастерства на всех этапах подготовки, а также оказывают ему содействие при проведении занятий производственного обучения, учебной практики в мастерских или во время производственной практики на предприятии. В процессе совместной деятельности у обучающихся развиваются коммуникативные и производственные навыки, формируются организационно-управленческие компетенции. Следует отметить, что сегодня наставничество рассматривается как одна из эффективных форм дополнительного профессионального образования, и если в советский период исследователи рассматривали наставничество в основном на производстве, то сегодня в центре их внимания и студенты, и молодые учителя, и педагогические коллективы, и молодые специалисты, и служащие [5; 6].

Условия проведения конкурсов уровня учебной группы на втором и третьем курсах в период производственной практики на предприятии имеют свои особенности. Бригада (звено) из трех-четырех учащихся

Формирование управленческой деятельности на чемпионатах WorldSkills

Соотношение организационно-управленческой деятельности	Уровень конкурса (чемпионат WorldSkills)	Уровень организационно-управленческой деятельности	Уровень организационно-управленческой деятельности конкурсанта
1	2	3	4
+++++++ СТУДЕНТ *** ++++++	Всероссийский	Наивысший	Помощник мастера, эксперт
***** ++++++ ***** ++++++	Регион, область	Высокий	Помощник мастера, консультант
***** ++++++ ***** ++++++	Учебное заведение	Средний	Помощник мастера, организатор конкурса
*****+ МАСТЕР ***** +	Учебная группа	Начальный	Участник конкурса уровня группы

Примечание. В первой колонке значки + показывают динамику овладения студентами организационно-управленческими компетенциями, значки * — динамику овладения этими компетенциями на уровне помощника мастера производственного обучения, эксперта.

получает задание и на своем рабочем месте (участке) при помощи руководителей практики на заводе (наставников) изготавливает макет схемы, выполняет монтаж и составляет карту технологического процесса.

Основными критериями оценки выполнения заданий являются:

- соблюдение требований охраны труда и техники безопасности;
- качество выполнения учебно-производственных работ;
- соблюдение норм времени (производительность труда);
- применение рациональных приемов и методов труда.

Эффективность формирования организационно-управленческой деятельности значительно повышается в коллективных формах организации труда педагогов учебного заведения и наставников предприятия [2]. На идее взаимодействия в конкурсах была разработана и успешно апробирована методика подготовки конкурсантов совместно с наставниками — «конкурс наставников». При успешном выступлении студента его наставник поощряется учебным заведением и руководством предприятия почетной грамотой и денежной премией. Такая методика способствует как реализации дуального подхода в совместной подготовке кадров [7], так и индивидуализации обучения, реализации принципов личностно-ориентированного обучения. По мнению ученых (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк), проектирование и институциональное обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся относится к одной из наиболее актуальных проблем современного образования [3].

Опыт показывает, что формирование организационно-управленческих компетенций у обучающихся посредством участия в системе курсов, чемпионатов WorldSkills способствует повышению уровня педагогической, наставнической деятельности. Выпускники, обучавшиеся по такой методике, могут работать мастерами в своих учебных заведениях либо же заниматься наставничеством на предприятиях, передавая юным конкурсантам свой профессиональный опыт.

Литература

1. Гайнеев Э. Р. Поэтапное формирование опыта творческо-конструкторской деятельности: учеб. пособие / Под науч. ред. С. А. Новоселова. — Екатеринбург, 2012. — 72 с.
2. Гайнеев Э. Р. Коллективные формы организации труда педагогов при подготовке квалифицированных рабочих // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 1. — С. 25–29.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 3. — С. 74–82.
4. Кузнецов В. В. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. — 2-е изд., перераб. — М.: Академия, 2011. — 176 с.
5. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для мастеров производственного обучения и наставников на производстве / Под общ. ред. В. И. Блинова. — М.: Юрайт, 2017. — 219 с.
6. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Наставничество как объект научных исследований // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 2. — С. 109–115.
7. Gayneev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker Modern European Researches // Republik Österreich, Salzburg. — 2016. — № 3. — Pp. 50–54.

Анализ моделей формирования профессионально-специализированных компетенций студентов вузов

**КОНОВАЛОВ**

Антон Андреевич,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

**БУТОРИНА**

Наталья Иннокентьевна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

В статье представлен анализ разработанных и апробированных в педагогической практике моделей формирования профессионально-специализированных компетенций у студентов учреждений педагогического и профессионально-педагогического образования, выявлены общие и особенные характеристики данных моделей. Результаты исследования могут стать основой для широкой разработки и внедрения моделей подготовки специалистов в области профессионального образования, в том числе профессионально-педагогического

Ключевые слова:

модель обучения, педагогическое образование, педагог профессионального обучения, профессионально-специализированные компетенции, результат профессиональной подготовки

Экономический и культурный рост любого государства связан с объемом и качеством применяемых обществом знаний, со способностью специалистов использовать их на практике и в совершенстве владеть необходимыми компетенциями, свободно применяя их в любой возникающей производственной и личной ситуации.

В связи с этим особое значение приобретает высшее профессионально-педагогическое и педагогическое образование, отвечающее за подготовку высокопрофессиональных специалистов, во многом определяющих будущее государства и общества. Новые требования, предъявляемые к выпускникам высших образовательных учреждений, диктуются глобальными изменениями, связанными не только с увеличением и повышением роли фундаментальных знаний, внедрением современных информационных технологий, но и с усилением взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущего специалиста.

Одним из путей успешной подготовки специалистов в вузе является разработка и внедрение моделей формирования профессионально-специализированных компетенций

Кононов А. А., Буторина Н. И. Анализ моделей формирования профессионально-специализированных компетенций студентов вузов // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 3. — С. 9–19. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10302

(далее — ПСК), определяющих направление (профиль) образования, его форм, методов и технологий в условиях реализации компетентностного подхода и утвержденных Федеральными государственными образовательными стандартами.

На необходимость разработки специальной модели обучения, обеспечивающей наибольшую эффективность процесса формирования профессиональных, в том числе профессионально-специализированных, компетенций указывают Е. А. Гончар, С. А. Башкова, Ф. Э. Зеер, В. И. Байденко, А. В. Гамов, М. А. Бекк, Е. А. Кузина и другие исследователи.

Следует отметить, что в настоящее время модели формирования ПСК еще недостаточно изучены и обобщены, требуется тщательный анализ для выявления общего и особенного в их содержании и способах реализации. Результаты подобных исследований могут стать научно-теоретической основой для широкой разработки и внедрения моделей подготовки специалистов в области профессионального (в том числе профессионально-педагогического) образования как при создании новых направлений и профилей профессиональной подготовки, так и для совершенствования уже имеющихся образовательных программ.

Без выделения ПСК невозможна подготовка бакалавров педагогического образования конкретного профиля. Данные компетенции определяются образовательными организациями самостоятельно и в трудах ученых последних десятилетий называются по-разному: специальные профессиональные (Е. А. Кузина и др.); профильно-специализированные (С. А. Башкова, О. В. Тарасюк); профессионально-специализированные (Е. А. Гончар и др.). Нами ПСК трактуются как «комплекс фундаментальных, специально-предметных знаний, умений и навыков, выражающийся в мотивированной способности их применения в профессиональной деятельности на основе личностного опыта и эмоционально-волевых качеств» [1, с. 7].

Модели обучения, направленные на формирование компетенций, предполагают формирование: всего комплекса ПСК (Н. В. Папуловская [8], О. В. Тарасюк [10], Б. С. Садулаева [9], Е. А. Гончар [3], Е. А. Кузина [6]); одной конкретной компетенции в рамках цикла дисциплин (R. Chao-Fernandez, S. Roman-Garcia [12], Т. Ю. Удалова [11]); комплекса ПСК на одной из профильных дисциплин (С. А. Башкова [2]); комплекса ПСК на занятиях по вузовской практике (L. P. de Leon, P. L. Castro [13], Т. А. Нежинская [7]).

Авторы данной статьи в понимании модели обучения солидарны с трактовкой М. В. Кларина, определившего ее как «обозначение схемы или плана действий преподавателя при осуществлении учебного процесса, причем ее основу составляет преобладающая деятельность учащихся, которую организует и выстраивает преподаватель» [4, с. 10].

Характеристика моделей обучения, формирующих комплекс ПСК

Рассмотрим несколько моделей обучения, направленных на формирование ПСК в том или ином профиле обучения.

Для формирования ПСК у будущих ИТ-специалистов Н. В. Папуловская предлагает модель обучения, представленную в структурно-со-

держательной и функциональной формах. Данная модель состоит из четырех блоков: мотивационно-целевого, содержательного, процессуально-технологического и оценочно-результативного. В качестве основного метода данной модели представлен «метод ролевого проекта, являющийся синтезом метода проектов и ролевой игры, предусматривающий создание в учебной группе организационной структуры, приближенной к производственной команде. При организации условий, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности, студентов объединяют в несколько функциональных групп для выполнения конкретных обязанностей реальных участников-разработчиков проекта. Ротация внутри команды проекта создается с помощью спиральной модели, концепция которой заключается в циклическом прохождении студентами этапов создания программного продукта, при этом на каждом новом этапе в создаваемый программно-музыкальный продукт добавляются новые функции, необходимость которых выявляется в ходе анализа предметной области и требований заказчика продукта» [8].

В предлагаемом проекте для достижения максимально приближенного к реальной ситуации эффекта предусматривается роль заказчика создаваемого продукта, который формулирует требования к проекту и осуществляет его приемку. Роль заказчика необходима студентам для осознания и постановки цели, к достижению которой в моделируемой ситуации направлена учебная деятельность. Преподаватель при этом координирует деятельность студентов в ходе реализации рассматриваемой учебной модели. В его задачи входит: определение состава команд; постановка целей и задач на каждом этапе проектирования; консультация участников команд; установление конкретных способов индивидуально-ориентированного воздействия на каждого обучаемого. Кроме того, преподаватель предварительно определяет итоговый музыкально-программный продукт и знакомит студентов с критериями его оценивания.

Модель обучения на занятиях по конкретной учебной дисциплине, предложенная О. В. Тарасюк, состоит из четырех блоков: целевого, содержательного, деятельностного и результативно-оценочного [10, с. 68–72]. Целью данной модели обучения является формирование ПСК на занятиях одной из учебных дисциплин в условиях организованного учебно-методического процесса, включающего в себя интенсивное обучение при выполнении студентами лабораторных и практических работ на аудиторных занятиях, а также самостоятельную работу по развитию профессиональных и личностно-профессиональных способностей.

«Содержательный компонент модели О. В. Тарасюк включает целостную систему знаний и умений, построенную на интеграции естественнонаучных и производственно-технологических знаний. Данный компонент предполагает отбор учебного материала на основе анализа профессионально-специализированных компетенций и их дескрипторного наполнения содержания каждой участвующей в формировании ПСК учебной дисциплины.

Деятельностный компонент модели представлен современными технологиями обучения, применяемыми для овладения ПСК. В качестве

одной из таких технологий обучения автор предлагает „кейс-стади“, подробное описание которой широко представлено в специализированной литературе.

Результативно-оценочный компонент разработанной О. В. Тарасюк модели позволяет диагностировать степень достижения поставленной цели и включает дидактический инструментарий, позволяющий выявить и оценить уровни сформированности ПСК, самоконтроля и адекватности самооценки своей деятельности. Кроме того, данный компонент выполняет функцию управления с целью оптимизации процесса обучения, повышения эффективности усвоения студентами знаний и более глубокого развития их мыслительных способностей. Значимая роль в управлении образовательным процессом должна принадлежать студентам, способным к самоуправлению при освоении учебного материала» [10, с. 72].

Преимущества предлагаемой модели О. В. Тарасюк видит в комплексной направленности образовательного процесса на формирование личности конкурентоспособного и профессионально мобильного педагога профессионального обучения.

Аналогичной структуры организации процесса обучения, направленного на формирование ПСК, придерживается Б. С. Садулаева. Исследователь указывает на успешность формирования ПСК бакалавров в рамках разработанной методической системы для дисциплины, которая строится на интегративно-модульном подходе. Методическая система (модель обучения) включает целевой, содержательный, процессуально-технологический и оценочно-результативный блоки.

Б. С. Садулаева подробно описывает этапы проектирования содержания обучения дисциплине «Математическая информатика» в рамках компетентностного подхода:

- «1) деструктуризация дисциплин профильной подготовки;
- 2) выделение математических объектов, методов, моделей, составляющих фундаментальную основу дисциплин профильной подготовки, и выявление содержательных линий конкретной дисциплины;
- 3) определение требований к результатам обучения;
- 4) наполнение содержательных линий дисциплин на основе требований отбора содержания образования той или иной профессиональной профильной подготовки;
- 5) разработка дескрипторов уровней развитости гностического, функционального и методологического компонентов результатов обучения дисциплине и специальных компетенций» [9].

Иную модель для формирования ПСК — логико-смысловую — предлагает использовать Е. А. Гончар. Данная модель состоит из следующих комплексов технологических компонентов контекстного обучения географии: предметного, универсального, методико-практического и внеаудиторного. Каждый из этих комплексов включает сгруппированные знания, традиционные и инновационные методы и приемы обучения, а также характеристику действий студентов и перечни формируемых при их выполнении компетенций. Автор данной модели указывает на то, что в результате выполнения соответствующих действий студенты

вовлечены прежде всего в учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность. В качестве дополнительных видов учебной деятельности, способствующих формированию ПСК у студентов в предметной области, Е. А. Гончар предлагает научно-исследовательскую, творческую и социальную виды деятельности [3, с. 96].

Центральное место в модели обучения будущих дизайнеров Е. А. Кузина отводит интегрированным учебным модулям и заданиям, построенным на трансферировании содержания учебных дисциплин той или иной специализации. Автор указывает на «необходимость формирования у студентов опыта квазипрофессиональной деятельности посредством их участия в работе студенческой дизайн-студии» [6].

Модель формирования конкретной компетенции в рамках цикла дисциплин

Т. Ю. Удалова предлагает иную образовательную модель, указывая на возможность формирования у студентов одной ПСК в процессе изучения профессиональных учебных дисциплин при соблюдении следующих педагогических условий:

- актуализация принципов системности и комплексности формирования ПСК в рамках учебных дисциплин (как общепрофессиональных, так и дисциплин предметной подготовки);
- освоение значимых для формирования ПСК учебных дисциплин в соответствии с логикой продвижения студентов в базовых формах деятельности (знаковой, моделирующей, проективной);
- включение в образовательную технологию (модель обучения) формирования ПСК аналитического, мотивационного, организационного, деятельностного и рефлексивного этапов [11].

В отличие от моделей обучения, описывающих процесс формирования комплекса ПСК, модель Т. Ю. Удаловой, развивая единственную ПСК, строится на четырех структурных элементах: профессиональные действия, формирующие данную профессионально-специализированную компетенцию; задания и задачи, призванные актуализировать умения, положенные в дескрипторную часть компетенции; средства обучения и критерии оценки выполнения заданий.

«Образовательная технология реализуется посредством прохождения пяти этапов:

- *аналитический*, на котором ведется подготовительная работа с вышеназванными элементами (конструирование, разработка);
- *мотивационный*, выполняющий диагностические функции (анализ имеющихся знаний и необходимость дополнительной информации, определение преимуществ и рисков);
- *организационный*, на котором определяются и презентуются учащимся цели и способы оценивания, методы решения, представления, способы интерпретации, а также организуются рабочие группы, между которыми распределяются задания;
- *деятельностный*, в процессе которого происходит конструирование студентами модели решения учебной задачи и представления результатов, обмен опытом деятельности между студентами;

– *рефлексивный*, в рамках которого презентуются, оцениваются, анализируются продукты и решения, созданные в ходе выполнения заданий, а затем предлагаются пути совершенствования технологии» [11].

Отличие алгоритма реализации образовательной технологии по формированию одной ПСК от моделей, формирующих комплекс ПСК, заключается в том, что разработка средств обучения и заданий, выполнение которых позволит говорить о сформированности ПСК, выделено в отдельный этап. В остальном, как нам представляется, радикальных отличий нет. Более того, все описанные выше модели базируются на компетентностном и деятельностном подходах к формированию ПСК. Выбор той или иной модели обучения зависит от специфики образовательной программы подготовки бакалавра.

Модель формирования комплекса компетенций на занятиях по вузовской практике

Т. А. Нежинская предлагает структурно-функциональную модель формирования у студентов специальных профессиональных компетенций в области музыкально-компьютерных технологий при прохождении студентами ознакомительной и учебно-исследовательской практики [7]. Представленная модель включает в себя три блока: концептуально-целевой, организационно-содержательный, результативно-оценочный.

В *концептуально-целевом* блоке сформулирована цель образовательной модели, определены и обоснованы принципы формирования специальных профессиональных компетенций в области музыкально-компьютерных технологий, раскрываются ведущие подходы, на которых базируется описываемая модель: компетентностный, контекстный, интерактивный, личностно-ориентированный и индивидуальный.

Организационно-содержательный блок включает формы (задания по практике), методы (включенного ролевого наблюдения, биконтекстного анализа и интерпретации, индивидуализации заданий и творческого портфолио студента), средства и условия формирования компетенций у студентов.

Результативно-оценочный блок представляет уровни сформированности профессиональных компетенций в области музыкально-компьютерных технологий, которые диагностируются по следующим критериям:

- *«когнитивному* (направленность, мобильность, стиль мышления и процессов познания музыки и компьютерных технологий);
- *деятельностно-творческому* (владение приемами, навыками, алгоритмами работы; инициативность, самостоятельность, креативность; опора на специальные музыкальные способности, личностные свойства и качества);
- *мотивационно-коммуникативному* (потребность и способность к установлению конструктивного взаимодействия, сотрудничества и общения);
- *рефлексивному* (самоконтроль, самоанализ, самооценка музыкально-компьютерной деятельности, общения и поведения; потребность в профессиональном самоопределении, самообразовании и самореализации)» [7].

Разработанная Т. А. Нежинской модель формирования профессиональных компетенций студентов нацелена на адаптацию вузовского образования к производству и повышение эффективности предметно-практической деятельности студентов.

Закономерности формирования моделей ПСК

Анализ моделей обучения, отражающих свойства и взаимосвязь их компонентов, направленных на формирование ПСК в том или ином профиле обучения, позволяет сделать следующие выводы (табл.).

Сходства и различия моделей формирования ПСК

№	Критерий для сравнения	Описание
1	Структурно-содержательная форма	<p>Большинство моделей (Б. С. Садулаева, О. В. Тарасюк, Т. А. Нежинская) включают следующие блоки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – мотивационно-целевой; – содержательный; – технологический/деятельностный; – оценочный/результативный. <p>Дополнительно выделяются:</p> <ul style="list-style-type: none"> – аналитический (Т. Ю. Удалова); – функциональные формы, позволяющие максимально приблизить студентов к будущей профессиональной деятельности (Н. В. Папуловская)
2	Цель	<p>Формирование ПСК на одной дисциплине (Б. С. Садулаева, О. В. Тарасюк), нескольких дисциплинах (Н. В. Папуловская); производственных практиках (L. P. de Leon, P. L. Castro, Т. А. Нежинская) в условиях организованного учебно-методического процесса</p>
3	Характер	<p>Целостный междисциплинарный, с учетом единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Акцент на учебной деятельности студентов как на ключевом факторе формирования ПСК</p>
4	Основа для реализации	<ul style="list-style-type: none"> – метод ролевого проекта (Н. В. Папуловская); – технология «кейс-стади» и интенсивное обучение (О. В. Тарасюк); – выявление содержательных линий дисциплины (Б. С. Садулаева); – методическая система обучения с использованием информационных технологий в условиях модульно-рейтинговой системы (Б. С. Садулаева); – интегрированные учебные модули и задания; формирование у студентов опыта квазипрофессиональной деятельности (Е. А. Кузина); – виды учебной деятельности студентов (Е. А. Гончар); – разработка педагогических условий (профессиональные действия; задания и задачи, призванные актуализировать умения, положенные в дескрипторную часть компетенции; средства обучения и критерии оценки выполнения заданий) (Т. Ю. Удалова); – методы включенного ролевого наблюдения, биконтекстного анализа и интерпретации, индивидуализации заданий и творческого портфолио студентов на ознакомительной и учебно-исследовательской практике (Т. А. Нежинская); – профориентационные проекты, основанные на методе «смешанного обучения» («blended learning») (L. P. de Leon, P. L. Castro) [13]
Особенности наполнения блоков моделей		
5	Содержательный компонент	<p>Включает целостную систему знаний и умений, необходимых для формирования ПСК</p>
6	Деятельностный компонент	<p>Представлен современными технологиями обучения, применяемыми для овладения студентами ПСК</p>
7	Результативно-оценочный компонент	<p>Содержит дидактический инструментарий, позволяющий: выявить и оценить уровни сформированности ПСК; организовать самоконтроль и адекватную самооценку учебной деятельности; диагностировать степень достижения поставленной цели. Выполняет функцию управления с целью оптимизации процесса обучения (О. В. Тарасюк)</p>

Модель формирования комплекса (ПСК) в области музыкально-компьютерных технологий¹

На основании представленного выше анализа моделей обучения в высшей школе, а также собственного опыта педагогической деятельности была разработана модель формирования ПСК в области музыкально-компьютерных технологий у студентов-бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Данную модель отличает структурно-функциональный характер и ряд особенностей (рис.).

Модель направлена на формирование у студентов комплекса ПСК, что соответствует образовательным целям и результатам профессиональной подготовки бакалавров, обеспечивается взаимосвязью учебных дисциплин профессионального цикла, а также последовательностью и согласованностью процесса реализации содержания профильных дисциплин.

Содержание представленной модели опирается на современные подходы (компетентностный, деятельностный, технологический и личностно-ориентированный) и принципы высшего образования (научности; связи теории с практикой; системности и последовательности в подготовке будущих специалистов; сознательности, активности и самостоятельности студентов в учебе; соединения индивидуального поиска студентами знаний с учебной работой в коллективе; профессиональной направленности обучения).

Четыре блока модели — мотивационно-целевой, содержательно-логический, деятельностно-технологический, диагностический и оценочно-результативный — позволяют решать образовательные задачи по формированию ПСК в области музыкально-компьютерных технологий, необходимых в творческой деятельности педагогов-музыкантов, композиторов и аранжировщиков.

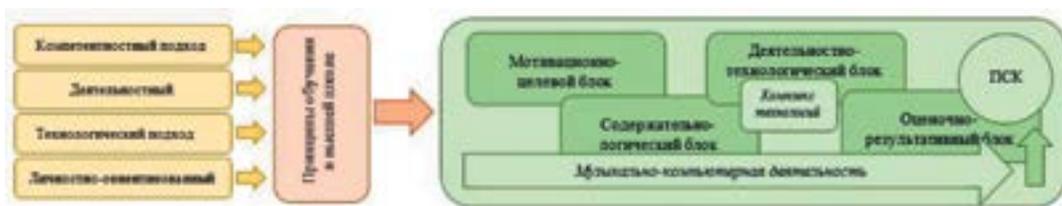
Базовой при реализации рассматриваемой модели является учебная музыкально-компьютерная деятельность, структура и содержание которой рассмотрены авторами в опубликованной ранее работе [5, с. 213]. Именно поэтому она становится центром деятельностно-технологического блока модели как ключевого фактора формирования ПСК.

Представленная модель носит целостный междисциплинарный характер с учетом единства содержательной и процессуальной сторон обучения, поскольку реализуется в рамках всего курса обучения студентов-бакалавров на занятиях профильных дисциплин в области музыкально-компьютерных технологий.

В специально созданной модели определены этапы формирования ПСК на занятиях всех профильных учебных дисциплин в области музыкально-компьютерных технологий. Эти этапы наглядно демонстрируют процесс последовательного развертывания и освоения содержания ПСК и их дескрипторов как результатов профессиональной подготовки студентов.

Методическим центром модели является комплекс современных образовательных технологий, базирующихся на принципах обучения

¹ Разработана авторами данной статьи.



Модель формирования ПСК в области музыкально-компьютерных технологий

в высшей школе и теоретических положениях современных образовательных подходов. Комплекс включает интерактивные, проектные и исследовательские технологии, технологии индивидуализации обучения и информационно-компьютерные технологии и реализуется в учебной практике посредством выполнения студентами специально разработанных текущих практических заданий с применением современных информационных технологий в индивидуальных и групповых формах обучения.

Созданная модель не только раскрывает процессуально-технологический аспект деятельности преподавателей (управляющих учебным процессом) и студентов (продуктивно и самостоятельно овладевающих учебным материалом через выполнение комплекса практических заданий), но и предлагает инструменты для оценки результативности профессиональной подготовки студентов-бакалавров при овладении ими ПСК в области музыкально-компьютерных технологий.

Анализ научно разработанных моделей обучения позволяет выявить необходимые содержательные характеристики модели формирования ПСК в педагогических и профессионально-педагогических образовательных учреждениях:

- направленность на формирование у студентов комплекса ПСК, обуславливающая единство образовательных целей и результатов профессиональной подготовки, тесную взаимосвязь учебных дисциплин профессионального цикла, последовательность и согласованность процесса реализации содержания профильных дисциплин;
- компетентностный и деятельностный подходы;
- реализация модели в рамках всего курса обучения, придающая процессу обучения целостный междисциплинарный характер обучения;
- направленность структурных единиц (блоков, компонентов) на такие функции, как: определение целей и задач образовательного процесса, в том числе мотивация обучающихся на активное участие в нем; представление содержания учебного материала дисциплин того или иного профиля в соответствии с результатами профессиональной подготовки (ПСК и их дескрипторы) студентов; раскрытие в процессуально-технологическом аспекте деятельности преподавателей (направленной на эффективное управление учебным процессом) и студентов (нацеленной на активное, продуктивное, самостоятельное овладение учебным

материалом); диагностика степени достижения поставленной педагогической цели, то есть выявление и оценивание текущего и итогового результата формирования ПСК и их дескрипторов для своевременного определения и корректирования уровня их формирования.

Литература

1. Буторина Н. И., Коновалов А. А. Педагогические технологии формирования профессионально-специализированных компетенций студентов-бакалавров в музыкально-компьютерной деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2018. — № 4(216). — С. 6–13.

2. Гузанов Б. Н., Тарасюк О. В., Башкова С. А. Развитие профильно-специализированных компетенций в процессе отраслевой подготовки студентов профессионально-педагогического вуза // European Social Science Journal. — 2016. — № 2. — С. 239–245.

3. Гончар Е. А. Специальная профессиональная подготовка будущих учителей географии: от концепции к образовательным технологиям // Педагогический журнал Башкортостана. — 2014. — № 2(51). — С. 90–100.

4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.

5. Коновалов А. А., Буторина Н. И. Музыкально-компьютерная деятельность как новый вид учебной музыкальной деятельности // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 22 января 2018 г. — Екатеринбург: РГППУ, 2018. — С. 212–215.

6. Кузина Е. А. Формирование специальных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2010. — 28 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-spetsialnyh-kompetentsiy-u-buduschih-pedagogov-professionalnogo-obucheniya-v-oblasti-dizayna> (дата обращения: 02.07.2020).

7. Нежинская Т. А. Формирование специальных профессиональных компетенций студентов в области музыкально-компьютерных технологий: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2014. — 147 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/thesis/nezhinskaya_t_a_avtoreferat.pdf (дата обращения: 02.07.2020).

8. Папуловская Н. В. Формирование социально-профессиональных компетенций для полипрофессионального взаимодействия у будущих разработчиков программных продуктов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2012. — 28 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rsvpu.ru/filedirectory/6084/papulovskaya-n.v.-avtoreferat.pdf> (дата обращения: 02.07.2020).

9. Садулаева Б. С. Формирование специальных компетенций будущих бакалавров профиля информатика в процессе обучения математической информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2012. — 24 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://netess>.

ru/3pedagogika/553063-1-formirovanie-specialnih-kompetency-buduschih-bakalavrov-profilya-informatika-processe-obucheniya-matematicheskoy-informatike.php#1 (дата обращения: 02.07.2020).

10. Тарасюк О. В., Башкова С. А. Модель развития профильно-специализированных компетенций педагогов профессионального обучения в процессе изучения дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. — 2013. — № 1. — С. 61–72.

11. Удалова Т. Ю. Формирование специальной информационно-коммуникационной компетенции будущих педагогов-психологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2008. — 24 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-spetsialnoy-informatsionno-kommunikatsionnoy-kompetentsii-buduschih-pedagogov-psihologov> (дата обращения: 02.07.2020).

12. Chao-Fernandez R., Román-García S., Chao-Fernandez A. Analysis of the use of ICT through Music Interactive Games as Educational Strategy // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2017. — № 237. — Pp. 576–580.

13. De León L. P., Castro P. L. ICT in Career Guidance. A Case Study of a “Blended Learning” Career Guidance Programme for Music Students // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2014. — № 116. — Pp. 2049–2058.

Профессионально важные качества и компетенции, обеспечивающие безопасность профессиональной деятельности



ЛЫЖИН

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



ЮСУПОВ

Дамир Касимович,
командир воздушного судна авиакомпании «Уральские авиалинии», Екатеринбург

Аннотация

В статье обосновывается необходимость системной работы над снижением вредного влияния человеческого фактора в профессиональной деятельности. Предлагается модель психолого-педагогического сопровождения для формирования профессионально важных качеств и компетенций, обеспечивающих безопасность профессиональной деятельности. На основе теоретического анализа выделяется перечень профессионально важных качеств, универсальных для профессий, связанных с риском для жизни и здоровья людей

Ключевые слова:

безопасность профессиональной деятельности, человеческий фактор, профессионально важные качества, профессиональные компетенции

Развитие общества неразрывно связано с техническим прогрессом, сопровождающимся повышением требований к профессиональной деятельности человека. Это особенно важно для тех областей, где существует высокая вероятность возникновения и развития экстремальных ситуаций, которые могут повлечь за собой опасность для жизни и здоровья людей.

С конца XIX века проблемой обеспечения безопасности профессиональной деятельности занимаются инженеры, психологи, педагоги. В науке этими вопросами занимались Х. Мюнстенберг, В. Штерн, О. Липман, заложившие основы психотехники. В России данное направление активно развивалось И. Н. Шпильрейном, С. Г. Геллерштейном, А. К. Гастевым. Именно под руководством А. К. Гастева работал Центральный институт труда (ЦИТ), занимавшийся комплексной научно-методической работой в области научной организации труда, что напрямую сказалось на процессе индустриализации СССР. К более поздним исследованиям, посвященным изучению проблем взаимодействия человека и трудовой деятельности, можно отнести работы Е. А. Климова, В. С. Мерлина, Н. С. Пряжникова, В. Д. Шадрикова, В. А. Бодрова.

Лыжин А. И., Юсупов Д. К. Профессионально важные качества и компетенции, обеспечивающие безопасность профессиональной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 3. — С. 20–28. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10303

В данном направлении можно выделить два взаимосвязанных процесса — приспособление техники к человеку (эргономика) и «приспособление» человека к сложным техническим системам (профориентация, профотбор, профессиональное обучение). Однако можно с уверенностью сказать, что первый процесс значительно опережает второй, это связано с тем, что индивидуальный опыт и навыки конкретного человека крайне сложно передать другому, в отличие, например, от эффективного технического решения. Отсюда возникает важная проблема: необходима комплексная система работы не только с техникой, но, прежде всего, с психолого-педагогическими проблемами приспособления человека к труду, что особо значимо для профессий, связанных с риском для жизни и здоровья людей.

Таким образом, цель данной статьи состоит в том, чтобы, исходя из теоретического анализа, выделить перечень профессионально важных качеств и компетенций, обеспечивающих безопасность профессиональной деятельности, и предложить модель их развития.

В. А. Бодров считает, что «человеку приходится в очень короткий промежуток времени принимать решения по выбору профессионального пути в ситуации, когда конкретные виды деятельности, их особенности предъявляют подчас повышенные требования к уровню подготовленности (общей и специальной), состоянию здоровья, функциональным (психическим, физиологическим и др.) возможностям человека. К некоторым из этих требований можно приспособиться со временем (если оно есть) или с помощью специальной системы подготовки и адаптации, а другие становятся непреодолимым препятствием для некоторых людей на пути освоения профессии» [2].

Именно поэтому процесс выбора профессии, определения профессионального пути, профессионального становления и экспертизы успешности усвоения и реализации трудовой деятельности предусматривает необходимость, с одной стороны, оценки уровня соответствия человека требованиям профессии, с другой — активного формирования и подготовки его как специалиста с учетом отведенного для этого времени.

Профессия — это вид трудовой деятельности, требующий для своего выполнения специальных знаний, умений и качеств личности (компетенций), закрепленный юридически или социально [4]. То есть в качестве факторов, детерминирующих профессиональную успешность, обычно рассматриваются профессионально важные качества (ПВК) и профессиональные компетенции. ПВК — это качества, обеспечивающие эффективность выполнения профессиональной деятельности. Компетенции — это «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [4]. В данной статье мы не будем отдельно рассматривать сходства и различия этих двух понятий, а остановимся на том, как эти феномены обеспечивают безопасность и надежность профессиональной деятельности.

Существует большое количество профессий, которым присущи элементы неопределенности и риска. К представителям таких профессий можно отнести сотрудников полиции и других силовых ведомств, работников МЧС, специалистов атомной и добывающей промышленности,

транспортников. Именно для этих профессий на первый план выходит проблема безопасности, так как цена ошибки слишком велика. С ростом числа техногенных катастроф, увеличением вероятности возникновения чрезвычайных ситуаций актуальным становится определение личностных характеристик, необходимых для представителей данных профессий, которые определяют их безопасность в профессиональной деятельности и способствуют их профессиональному самосохранению.

Одним из ключевых факторов, снижающих безопасность профессиональной деятельности, является влияние человеческого фактора, выражающегося в виде психологических реакций человека на опасность. В зависимости от особенностей протекания экстремальных ситуаций, их длительности и содержания они могут по-разному проявляться, но зачастую имеют негативные последствия [5].

В. С. Марюхненко считает, что «развитие современных систем управления с участием человека характеризуется двумя противоречивыми направлениями. С одной стороны, человек все более исключается из непосредственного управления машинами и механизмами, и автоматические системы выполняют все больший объем рутинных для человека действий. С другой стороны, за человеком остаются все более важные, требующие высокого интеллекта и уровня подготовки, функции по принятию существенных, часто финальных, решений управления» [8]. Как следствие, в вопросах обеспечения безопасности человеческий фактор выходит на первый план. Согласно статистическим данным, чаще всего виновником аварийных ситуаций является человек. На долю аварий по техническим причинам приходится 10% случаев, по организационным — до 6%, в остальных случаях причиной служит человеческий фактор.

Мы считаем, что необходима специальная система организационных, медицинских и психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих снижение вредного влияния человеческого фактора, а именно диагностика, развитие и мониторинг профессионально важных качеств и компетенций, обеспечивающих безопасность профессиональной деятельности, особенно в профессиях, связанных с риском для жизни и здоровья людей, а также большими общественными и материальными ценностями. Данная работа должна носить комплексный, системный характер и включать в себя следующие блоки [6] (рис. 1).

Реализация этих мероприятий в полном объеме позволит выстроить эффективную систему подбора обучения и развития профессионалов и снизить негативное влияние человеческого фактора. Данная система психолого-педагогического сопровождения профессий, связанных с риском, при дальнейшей разработке может стать универсальной моделью для экстремальных профессий. Безусловно, такая работа проводится и сегодня, но она носит отраслевой, а не системный характер.

Предлагаем рассмотреть перечень необходимых профессионально важных качеств и компетенций, обеспечивающих безопасность профессиональной деятельности в различных областях экономики (для примера возьмем те сферы, где риск возникновения экстремальной ситуации, которая может привести к катастрофическим последствиям, наиболее велик).

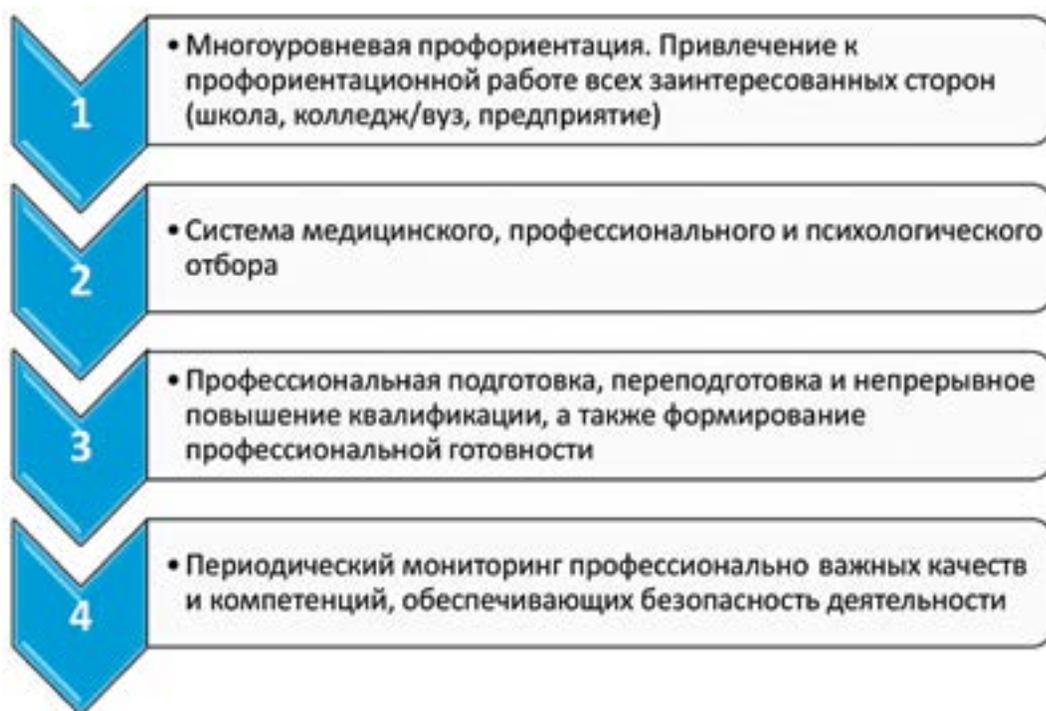


Рис. 1. Система мероприятий, обеспечивающих снижение вредного влияния человеческого фактора

Сфера производства и добывающей промышленности

Специалисты данной сферы должны быть готовы разрешать нестандартные проблемные ситуации на производстве, представляющие непосредственную угрозу жизни и здоровью людей, а также материальным ценностям. ПВК и компетенции включают следующие элементы:

- «способность прогнозировать развитие негативных событий при техногенной аварии с учетом реалий конкретного предприятия;
- способность к нахождению нестандартных решений по организации работы в экстремальных ситуациях посредством новой комбинации типовых приемов деятельности при авариях;
- психологическая готовность к организаторской деятельности при неконтролируемом эмоциональном сбое у других подчиненных;
- способность к рефлексии деятельности при нетиповых аварийных ситуациях, необходимой для проведения корректирующих мероприятий и подготовки персонала в дальнейшем» [10].

Сфера железнодорожного транспорта

Из большинства профессиограмм сотрудников железнодорожного транспорта можно выделить следующую совокупность профессионально важных качеств:

- «способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях;
- уверенность в себе и собственных силах;

- способность принимать правильное решение при недостатке необходимой информации и при отсутствии времени на ее осмысление;
- способность к длительному сохранению высокой активности;
- умение распределять и переключать внимание при выполнении нескольких действий, функций, задач;
- хорошая память;
- уравновешенность и самообладание в конфликтных ситуациях» [7].

Сфера авиатранспорта

Деятельность пилота воздушного судна очень специфична с психологической точки зрения: одним из ключевых факторов является иная способ ориентации в пространстве. В небе можно перемещаться в любом направлении, но при этом возникает необходимость постоянно представлять свое положение и характер движения относительно земной поверхности. Эта необходимость вызвана, с одной стороны, тем, что совершать полеты приходится в различных погодных условиях. С другой стороны, сложность пространственной ориентировки связана с автоматизацией управления, а это означает исключение человека из контура управления, что нарушает связь с объектом управления (самолетом). В этих условиях становится сложно сохранять пространственную ориентировку. Приведем особенности профессиональной деятельности и профессионально важные качества пилотов [3] (табл.).

Профессионально важные качества пилотов самолета

Особенности профессиональной деятельности пилота	Профессиональные качества
Управление транспортными средствами	Острота зрения, глазомер, цветоощущение, пространственные представления, распределение и переключение внимания, быстрота реакции, координация движений, психическая и физическая выносливость, эмоциональная устойчивость
Работа с цветовой сигнализацией и цветовыми объектами	Точность цветоощущения
Ремонт, наладка, регулировка и испытание объектов	Оперативная память, техническое мышление, координация движений, аккуратность, настойчивость
Работа в вынужденной позе	Координация движений, гибкость, выносливость
Большое разнообразие операций	Объем памяти, переключение внимания, гибкость мышления
Воздействие ускорений, частое изменение положения тела в пространстве	Устойчивость вестибулярного аппарата, физическая выносливость
Сменный график работы	Психическая и физическая выносливость
Бригадная форма труда	Коммуникативность, готовность к сотрудничеству, доброжелательность
Математические вычисления, расчеты	Память на числа, концентрация внимания
Планирование	Логичность мышления, оперативная память, предусмотрительность
Возможность аварийных ситуаций	Оперативное мышление, быстрота реакций, эмоциональная устойчивость

Министерство чрезвычайных ситуаций (МЧС)

Психограмма сотрудников МЧС включает следующие ПВК:

- «смелость;
- способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях;
- уверенность в себе;
- способность принимать правильное решение при недостатке необходимой информации, при отсутствии времени на ее осмысление;
- способность объективно оценивать свои силы и возможности;
- способность к длительному сохранению высокой активности;
- умение распределять внимание при выполнении нескольких действий, функций, задач;
- уравновешенность, самообладание при конфликтах;
- способность к быстрому установлению контактов с новыми людьми;
- способность располагать к себе людей, вызывать у них доверие;
- способность найти нужный тон, целесообразную форму общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседника;
- склонность к риску» [11].

Таким образом, проведенный нами анализ позволил выделить требования, предъявляемые к психологическим особенностям специалистов в различных отраслях, где риск возникновения экстремальной ситуации, которая может привести к катастрофическим последствиям, наиболее велик. Обобщая вышесказанное, можно выделить ряд профессионально важных качеств, являющихся универсальными для большинства таких профессий:

Высокий уровень развития психофизиологических качеств — прежде всего скорости реакции и внимания.

Эмоциональная стабильность и самоконтроль.

Нестандартное мышление.

Эффективная коммуникация.

Ответственность.

Наличие данных универсальных профессионально важных качеств и компетенций позволяет значительно снизить негативное влияние человеческого фактора и, следовательно, повысить безопасность профессиональной деятельности. Именно этим качествам, на наш взгляд, необходимо уделять особое внимание при построении модели психолого-педагогического сопровождения как позволяющим наиболее эффективно разрешать экстремальные ситуации.

Далее логичным видится обращение к проблеме формирования и развития профессионально важных качеств и компетенций, обеспечивающих безопасность профессиональной деятельности. Здесь, на наш взгляд, необходимо выделить два взаимосвязанных понятия: профессиональная подготовка и профессиональная готовность. «Профессиональная подготовка — система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений к профессиональной деятельности. Профессиональная готовность — активно-действенное состояние личности на определенное поведение, мобилизованность сил для

выполнения задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Готовность к определенному виду деятельности предполагает определенные мотивы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы» [1].

Таким образом, профессиональная подготовка обеспечивается главным образом педагогическими методами, а профессиональная готовность — психологическими (рис. 2).

Взаимодополняющая психолого-педагогическая работа, связанная как с профессиональной подготовкой, так и с формированием психологической готовности, способствует приобретению качеств и компетенций, необходимых для безопасности профессиональной деятельности.

Обратимся к способам формирования ПВК и компетенций, обеспечивающих безопасность профессиональной деятельности, подробно рассмотренным в недавно опубликованной статье А. И. Попова, С. В. Карпушкина и А. Д. Обухова «Концептуальные подходы к формированию и оцениванию компетенций будущих специалистов в экстремальной деятельности». Авторы отмечают, что неотъемлемым показателем готовности специалиста к работе с высоким уровнем риска является овладение типовыми приемами деятельности в экстремальных ситуациях. Формирование же необходимых для такого рода деятельности ПВК и компетенций предполагает построение образовательного процесса с соблюдением определенных психолого-педагогических условий. «Во-первых, целесообразно использование импульсного педагогического воздействия, которое обеспечивает периодическую интенсификацию педагогического процесса на сверхвысоком уровне сложности, сменяемую этапами рефлексии, восстановления и обратной связи. Во-вторых, необходимо применение адаптивного управления персональной образовательной траекторией посредством выбора педагогических средств на основе оценки уровня психологической, интеллектуальной и физической готовности обучающегося. В-третьих, необходимо максимальное погружение обучающегося в профессиональную деятельность при условии сохранения личной безопасности» [10].

Для эффективного формирования ПВК и компетенций, обеспечивающих безопасность профессиональной деятельности, необходимо разрабатывать и использовать инновационные педагогические технологии, подкрепленные соответствующими инструментальными средствами. «При этом наиболее рациональным решением будет интеграция традиционных образовательных технологий, методически сопровождаемого самообразования (в том числе и в цифровом пространстве) и приобретения устойчивых навыков и умений (при использовании сложных технических систем и тренажерных комплексов)» [10].

Среди дидактических компонентов, реализуемых в результате интеграции указанных подходов, следует выделить:

– моделирование деятельности, позволяющее рассмотреть все возможные сценарии как при стационарном режиме, так и в экстремальной ситуации;



Рис. 2. Взаимосвязь профессиональной подготовки и профессиональной готовности

– мониторинг психологического состояния обучающегося, позволяющий корректировать прохождение образовательной траектории с учетом его познавательных потребностей и возможностей, выбора оптимальной именно для него интенсивности импульсных воздействий;

– современные цифровые технологии, позволяющие «создать дополненную или виртуальную реальность, обеспечивающую полное погружение обучающегося в экстремальную ситуацию посредством тренажерных комплексов» [9].

В современной психолого-педагогической практике накоплено достаточное количество методов и технологий, позволяющих эффективно формировать, развивать и оценивать ПВК и компетенции, обеспечивающие безопасность профессиональной деятельности. Данная работа должна носить комплексный, системный характер, быть закреплена соответствующими нормативными документами и включена в содержание программ профессиональной подготовки как самих специалистов в соответствующих отраслях, так и профессионально-педагогических кадров, обеспечивающих данную подготовку.

Литература

1. Басинский А. М. Формирование готовности сотрудников органов внутренних дел к осуществлению охранной функции в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калининград, 2018. — 23 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. — М.: ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.
3. Гандер Д. В., Шевченко С. И., Лысаков Н. Д., Лысакова Е. Н. Введение в военно-авиационную профессию. — М.: ВВИА им. профессора Н. Е. Жуковского, 2008. — 176 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие. — М: Академический проект, 2005. — 106 с.
5. Лопес Е. Г. Факторы, определяющие психологическую безопасность личности в профессиональной деятельности // Личность

в профессионально-образовательном пространстве: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Екатеринбург, 2013. — С. 71–76.

6. 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.

7. Маркер А. В. Развитие профессионально важных качеств машинистов локомотивов в ходе реализации тренинга личностного роста // Известия Иркутского государственного университета. — 2019. — № 28. — С. 73–82.

8. Марюхненко В. С., Комогорцев М. Г., Трускова Т. В. Пути предотвращения критических состояний на транспорте // Современные технологии. Системный анализ. Моделирование. — 2007. — № 2(14). — С. 96–102.

9. Молоткова Н. В., Ракитина Е. А., Попов А. И. Механизм использования цифровой образовательной среды в инженерном образовании // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. — 2018. — № 2(68). — С. 163–172.

10. Попов А. И., Карпушкин С. В., Обухов А. Д. Концептуальные подходы к формированию и оцениванию компетенций будущих специалистов в экстремальной деятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2020. — № 1. — С. 51–59.

11. Профессиографическое описание основных видов деятельности сотрудников ГПС МВД России: пособие / Ред. М. И. Марьин, И. Н. Ефанова, М. Н. Поляков и др. — М.: ВНИИПО, 1998. — 132 с.

Педагогические условия активизации художественно-образной сферы студентов в курсе музыкальной литературы



ПЕЧЕРИЦА

Анна Станиславовна,
преподаватель кафедры
теории музыки и вокально-
хорового искусства
Белгородского государственного
института искусств
и культуры,
Белгород

Аннотация

В статье приведены результаты диагностики умения студентов музыкального колледжа оперировать интонационно-образными представлениями в сочетании с уровнем эмоционального восприятия. В результате опытного исследования выявлены компоненты образовательного процесса, необходимые для развития художественно-образного восприятия музыкальных произведений. Рассмотрены направления педагогической деятельности, в совокупности определяющие активное формирование художественно-образной сферы

Ключевые слова:

профессионализм, художественно-образная сфера, художественный образ, музыкант-исполнитель, творчески-эвристический процесс

«Музыкальная литература» является одним из ведущих предметов в музыкальных колледжах. Систематическое и планомерное изучение предмета «Музыкальная литература» как самостоятельной учебной дисциплины в профессиональных учебных заведениях было впервые введено после Октябрьской революции [13, с. 5]. Цель преподавания предмета — знакомство с музыкальными произведениями, художественно ценными сокровищами мировой культуры, а также воспитание высокочувствительного музыкального слуха, основанного на единстве рационального и эмоционального.

Исследователями проведена большая работа по определению содержания предмета «Музыкальная литература». Освоение музыкального произведения традиционно включает в себя понимание его художественного замысла (концепции), музыкальной и художественной логики, а также композиционно-драматургических особенностей. Накоплен немалый опыт в методике знакомства с произведением, воспитании объемного слухового опыта. Методика же установления долговременного диалога между обучающимся и произведением искусства и его создателем, длящегося годами и десятилетиями, представляется недостаточно проработанной в методической литературе для профессиональных образовательных учреждений.

Ко времени появления речи у детей появляется сознание, формируется память. К школьному возрасту ребенок обладает и памятью, и опытом, имеет воспоминания о пережитом. В старшем юношеском возрасте значительно расширяется арсенал навыков образного мышления. К студенческому возрасту появляется способность оперировать образными представлениями, умение формулировать и описывать свои субъективные переживания и впечатления.

Музыкально-творческая деятельность невозможна без сформированной и развитой художественно-образной сферы личности. Как показывает практика, при обучении студентов музыкальных колледжей в курсе «Музыкальной литературы»

Печерица А. С. Педагогические условия активизации художественно-образной сферы студентов в курсе музыкальной литературы // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 3. — С. 29–35. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10304

важное значение приобретают методы, способствующие развитию навыка произвольного осмысления воспринимаемых произведений искусства, эффективному формированию художественно-образных представлений и оформлению в стройную систему ценностных ориентиров каждого обучающегося.

Методика преподавания музыкальной литературы в музыкальных колледжах, по мнению автора статьи, развивает преимущественно рационально-аналитическое мышление. Современный подход в музыкально-историческом образовании не учитывает индивидуальных особенностей студента: чувства, эмоции и пережитый жизненный опыт индивида остаются вне учебного процесса. Кроме того, студенты, приучаясь рассуждать в жестких рамках логики, начинают мыслить готовыми штампами и формулами.

Анализ традиционных и новаторских подходов к проблеме формирования творческого мышления, вовлеченности студентов музыкальных колледжей в сферу художественно-образных представлений и переживаний, умений произвольно оперировать ими позволяет говорить о недостаточности педагогических исследований и методических разработок этой проблемы. Нами было проведено исследование по выявлению сущности и исторического развития проблематики взаимосвязи восприятия музыкального искусства и расширения художественно-образной сферы личности в педагогической науке.

В музыкальной отечественной педагогике о художественно-образной сфере начали говорить в связи с появлением первых профессиональных музыкальных заведений — Петербургской (1862) и Московской (1866) консерваторий. Русское музыкальное общество (РМО) и Бесплатная музыкальная школа (БМШ) открыли доступ к музыкальному образованию представителям разночинных слоев российского общества. Именно профессионализация музыкально-исполнительского и музыкально-педагогического искусства определила развитие художественно-эстетических, а затем и педагогических задач.

Профессиональная деятельность русских музыкантов послужила фундаментом становления культурно-просветительского движения, ставившего своей целью познакомить широкую публику с наиболее выдающимися произведениями русской и западной музыки. Большой вклад в просветительскую деятельность вносили композиторы и крупнейшие представители музыкальной критики второй половины XIX века.

Вопросы формирования художественно-образной сферы, ее сущности и особенностей развития у разных слоев общества обсуждались в профессиональной среде музыкантов-исполнителей консерваторской подготовки, поднимались в критических статьях, популяризирующих классическое музыкальное искусство.

Также важно отметить роль массово-просветительской деятельности музыкальных кружков и собраний. Это были регулярные встречи музыкантов, любителей музыки, на которых они играли, слушали музыку, обменивались впечатлениями. Одной из форм концертно-просветительской деятельности являлись лекции-концерты. Нужно отметить, что целью концертной просветительской деятельности выдающихся

музыкантов было знакомство как можно более широкого круга людей с музыкальными произведениями, в том числе современными. В то время никаким другим способом их нельзя было услышать, кроме как на концертах или музыкальных вечерах.

Роль музыкального искусства в образовании и обществе, в процессе развития личности со временем менялась. С 1917 года музыкальное просвещение населения становится государственной задачей. Чуть позже, в 1920-е годы, в образовательный процесс включаются предметы, посвященные восприятию музыкального искусства — «Слушание музыки» и «Музыкальная литература», в которых развитие художественно-образной сферы обучающихся предполагалось через развитие слухового восприятия. Музыковедом, педагогом и композитором Б. Л. Яворским была определена ступенчатость предмета.

На этапе ознакомления с музыкой слушатели получают первые навыки музыкального восприятия: учатся определять общий характер произведения, улавливать эмоциональную атмосферу, важнейшие выразительные особенности, строение и форму [14, с. 134]. После того как обучающиеся смогут образно воспринять то или иное музыкальное произведение, преподаватель переходит к характеристике его выразительных сторон: мелодии и ритма, динамического развития, лада, соотношения регистра, фактуры, гармонического движения, тембральной окраски и т. д.

Приобретая простейшие навыки восприятия, обучающиеся приступают к изучению произведений крупнейших композиторов, в том числе русских и западных композиторов-классиков, на основе целостного восприятия. В программе предлагается ряд тем монографического плана, расположенных в хронологическом порядке.

В курсе предмета «Музыкальная литература» в музыкальном колледже в центре внимания находятся конкретные явления: жизнь, творческий путь и главные произведения больших композиторов — тех, чье творчество является ведущим в музыкальном искусстве каждой эпохи [6, с. 23]. Существенным фактором организации музыкально-исторического материала служат также закономерности развития национальных школ. Программе среднего и высшего профессионального звена присущ уровень, объединяющий все многообразие материала истории музыки, ее идейно-художественные направления, соответствующие мироощущению каждой эпохи и определяющие эстетические и стилевые черты творческих явлений.

Итак, на первом этапе основной задачей предмета «Музыкальная литература» является развитие у обучающихся осознанного восприятия [2, с. 125]. Следующие этапы предполагают решение познавательных и исследовательских задач в училищном курсе и в консерватории. На всех этапах обучения важно обозначить проблему «навязывания» эмоционального отношения к изучаемому произведению. Опытные наблюдения показывают, что способность произвольно оперировать художественно-образными представлениями способствует эмоциональной свободе от существующих мнений и трактовок, ведь искусство — вечно меняющийся объект познания.

В начале XX века на заре появления предмета «Музыкальная литература» остро стояла задача прослушивания произведения, и желательно неоднократного. В наше время это общедоступно, таким образом, качество навыка слухового восприятия будущего музыканта-профессионала становится приоритетной задачей. Советскими музыковедами, музыкальными педагогами (Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Д. Б. Кабалевский) были заданы ориентиры в воспитании высокочувствительного слухового восприятия, что было поддержано следующим поколением методистов (Е. А. Бокщанина, И. А. Прохорова, И. А. Гивенталь, А. И. Лагутин). Данные ориентиры необходимо углублять и развивать в методике преподавания предмета «Музыкальная литература», опираясь на современные достижения музыкальной психологии.

Остается незабытым важнейший методический принцип: освоение музыкально-содержательной сущности произведения через слуховое восприятие, путь от чувственного постижения художественного явления к его осмыслению через образы [6; 7]. Вопрос формирования и активизации художественно-образной сферы переходит из разряда интуитивных поисков в разряд целенаправленного педагогического воздействия.

В настоящее время на занятиях по музыкальной литературе в училищном курсе завышена роль музыковедческого анализа произведений и углубления аналитической методики. Чувственно-эмоциональный, ценностный и коммуникативный компоненты образовательного процесса не обязательны, но они крайне важны в выстраивании у студентов художественно-образной сферы. Увы, сегодня в процессе обучения не уделяется должного внимания формированию у студентов чувственно-эмоционального восприятия.

При описании музыкального произведения студенты сталкиваются с трудностью перевода образного мира музыки в мир рациональных, логических рассуждений. То, что понимается интуитивно, эмоционально-чувственно, требует дополнительной работы ума по поиску подходящих образов, метафор, аналогий, ассоциаций. Сложность состоит в том, что в музыкально-образном мире один объект символизирует другой, одно чувство вытесняет другое и представляет его, времени не существует, нет никаких законов причины и следствия [9, с. 178]. Для того чтобы этот хаотичный мир прочно вошел в жизненную сферу обучающегося, он должен быть обработан в виде эмоционального, а затем и рационального проживания.

Сегодня требуется современный подход к данной проблеме: необходимо сформировать педагогическую модель обогащения и расширения художественно-образной сферы студентов на основе наблюдения и развития информационно-познавательного, чувственно-эмоционального, ценностного, творчески-деятельностного и коммуникативного компонентов образовательного процесса.

Механизм формирования художественно-образной сферы, определенной как личностное образование, особый вид эстетического опыта, включающий образное творческое мышление, воображение, фантазию, интуицию, пережитой опыт, содержит различные взаимообуславливающие, взаимодействующие друг с другом этапы [10, с. 22]. Это

и организация слушательского восприятия, выстраивание интонационно-образных представлений, непременно ведущих к воспитанию осознанного восприятия; и педагогическая, вербальная по преимуществу, стимуляция образной сферы, активизация художественного воображения; и налаживание и активизация механизма ассоциирования между образными представлениями других органов чувств [7, с. 167].

В ходе исследования мы воспользовались критериями диагностики музыкального восприятия, разработанными Б. Ю. Алиевым [1, с. 102]. Уровень восприятия считается тем выше, чем больший анализ способны провести обучающиеся: уловить смену настроений, динамику музыкального образа и средств его воплощения, установить связь между отдельными музыкальными фразами. При этом у хорошо обученных студентов сформирован навык анализа музыкального произведения, но без эмоциональной подпитки образ не становится лично ценным, то есть не станет частью лично пережитого и профессионального опыта.

На основе анализа степени развития умений оперировать интонационно-образными представлениями и уровня эмоционального восприятия выделим следующую типологию. Адаптивный тип отличает пассивность, отсутствие эмоционального отклика; репродуктивный тип откликается на эмоциональную окраску, транслируемую преподавателем, но не способен самостоятельно вызвать в сознании эмоционально-чувственные образы; творческий тип характеризуется глубокими переживаниями, эмпатией, сопричастностью, включенностью в мир художественно-образных представлений.

Педагогический интерес представляет переход в ходе учебного процесса от одного типа оперирования интонационно-образными представлениями к другому. Безусловно, преподаватели заботятся о том, чтобы к концу обучения в колледже среди студентов преобладал творческий тип и репродуктивный тип с потенциалом перехода в творческий. В этом им должны помочь методические приемы, направленные на формирование и расширение художественно-образной сферы, которая будет стимулировать и профессиональный рост.

Экспериментальное исследование данной проблемы подтверждает пользу применения методов развивающего обучения, более широкого внедрения уроков-диспутов, методов прослушивания с дальнейшим обсуждением, совместное переживание-действие педагога и студентов, а также посещение и последующее обсуждение мастер-классов выдающихся исполнителей, концертов, выставок, спектаклей и т. д. Роль преподавателя здесь сводится к координатору, консультанту. Все это стимулирует появление у студентов эмоционального отношения к изучаемому предмету, активизирует творческое мышление.

Модель процесса формирования художественно-образной сферы студентов музыкальных колледжей предполагает переход от объяснительно-иллюстративного способа обучения к активно-деятельностному на старших курсах, где в большей степени применяются развивающие формы обучения, творческий поиск, исследовательский процесс. Использование проблемно-поисковых методов требует от преподавателя хорошего знания учебного материала, широкой эрудиции, умения

устанавливать и поддерживать в учебной работе контакт со студентами, обстановку сотрудничества и совместного поиска ответа на проблемные вопросы [11]. Применительно к методике преподавания музыкально-исторических дисциплин свою эффективность доказывает метод группового анализа, который предполагает предварительную индивидуальную работу обучающихся по самоопределению уровня эмоционально-чувственного восприятия и характера и направленности интеллектуального познания, а затем коллективные формы работы, к которым относят метод «мозгового штурма», дискуссию, эвристическую беседу и др. [15].

На предварительном этапе работы по методу группового анализа студентам предстоит поставить цели и задачи самопознания и оперативно добыть недостающие данные. На начальном этапе студенты предлагают различные идеи, затем производится их тщательный отбор, обсуждение какого-либо спорного вопроса или проблемы, теоретических вопросов учебной программы. Заключительный этап представляет собой коллективное обсуждение или беседу как поиск ответа на проблему. Учебную задачу необходимо решить не только для данного частного случая, а как общую (например, определение жанра, стиля, композиторского метода формообразования и т. д.).

Аргументация своих суждений требует от студентов активной мыслительной деятельности, что ценно само по себе, плюс в ходе дискуссии высказываются неожиданные мнения, приводятся случайные аналогии, догадки, идеи, ассоциации [12]. Участники «мозгового штурма» получают полную свободу высказываний, реплики не критикуются, преподавателю отводится лишь роль координатора. Поиск истины может затянуться на несколько занятий, однако эффективность данного метода гораздо выше, нежели усвоение готовых положений и определений.

Музыкальный звуковой образ представляет собой акустические характеристики, связанные с высотой, длительностью музыкальных звуков, тембрами, плотностью, объемом, вибрациями и т. д. [3; 5]. Музыкальный художественный образ связан с личностной сферой исполнителя, его воображением, опытом, чувствительностью и эмоциональной отзывчивостью. Чувства, воплощенные в музыке, не тождественны жизненным, они всегда опосредованы художественным идеалом, системой ценностных представлений. Эстетическое переживание предполагает, что для каждого произведения у человека имеется некий зрительный образ, не сводимый ни к чему конкретному и потому вербально практически не передаваемый, но узнаваемый человеком внутри своего внутреннего представления. Глубина художественно-образных переживаний проверяется утонченностью образов, большим количеством деталей, сильной эмоциональной окраской.

Музыкальное мышление зависит от способности обучающихся проникать в эмоциональное содержание музыкального произведения, поэтому развивать эмоционально-образное мышление надо так же постоянно и систематически, как и техническое совершенствование. Изучение музыкального произведения надо начинать при помощи воображения с высоты эмоционально-эстетических представлений. Таким образом, формирование художественно-образной сферы как активный

созидательный процесс, подчиняющийся законам эстетики, идейно осмысленный и опирающийся на жизненный опыт субъекта познания, в качестве задачи целенаправленного педагогического воздействия помогает совершенствовать профессиональную компетентность студентов музыкальных колледжей.

Литература

1. Алиев Ю. Б. Дидактика и методика школьного музыкального образования. — М.: Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2010. — 339 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
3. Асафьев Б. В. Речевая интонация. — М.; Л.: Музыка, 1965. — 136 с.
4. Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства // Музыкальная психология и психотерапия. — 2008. — № 4. — С. 77–86.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1987. — 341 с.
6. Гивенталь И. А. Методика обучения музыкальной литературе в училище: учеб. пособие. — М.: ГМПИ, 1987. — 72 с.
7. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. — М.: Таланты XXI век, 2004. — 496 с.
8. Лагутин А. И. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе: учеб.-метод. пособие для музыкальных училищ и колледжей. — М.: Музыка, 2005. — 173 с.
9. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. — М.: Музыка, 1976. — 254 с.
10. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 248 с.
11. Орлова И. В., Печерица А. С. Активизация познавательной деятельности учащихся ДШИ на уроках музыкально-теоретических дисциплин // Музыкальное искусство и образование в современном социокультурном пространстве — 2017: сб. докл. участников II Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 17–18 октября 2017 г.): в 2 т. — Белгород: ИПК БГИИК, 2018. — Т. 2. — 470 с.
12. Печерица А. С. Развивающие формы обучения в методике преподавания музыкально-исторических дисциплин // Музыкальное искусство и образование в современном социокультурном пространстве — 2017: сб. докл. участников II Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 17–18 октября 2017 г.): в 2 т. — Белгород: БГИИК, 2018. — Т. 1. — 580 с.
13. Прохорова И. А. Преподавание музыкальной литературы в школе. — М.: Музыка, 1965. — 46 с.
14. Яворский Б. Л. Статьи. Воспоминания. Переписка / Ред.-сост. И. С. Рабинович; под общ. ред. Д. Шостаковича. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Советский композитор, 1972. — Т. 1. — 711 с.
15. Osbourne A. Wake Up Your Mind: 101 ways to develop creativeness. — New York, London: Charles Scribner's Sons, 1952.

Виртуальный класс как новый сценарий обучения в вузе в условиях пандемии



АНТОНОВА

Наталья Леонидовна, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

Аннотация

В статье на материалах интервью ($n=18$) представлен анализ отношения студентов первого года обучения УрФУ к модели виртуального класса. По результатам исследования выделены преимущества и недостатки виртуального класса. Даны рекомендации преподавателям и студентам для преодоления барьеров онлайн-обучения в условиях цифровизации высшего образования

Ключевые слова:

высшее образование, цифровизация, виртуальный класс, онлайн-обучение, цифровые компетенции

В настоящее время высшая школа претерпевает значительные изменения, связанные с утверждением в повседневных практиках и функциональном поле социальных институтов процессов цифровизации. Использование информационно-коммуникационных технологий — это не только веление времени. Сегодня цифровые достижения — востребованный ресурс со стороны основных субъектов образовательного пространства.

Студенты — цифровые аборигены [8] — как носители цифровых кодов и смыслов формируют определенный запрос системе высшей школы на получение востребованных на рынке труда компетенций посредством использования в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий. Именно студенчество представляет собой базис образовательного и профессионального резерва развития территории [1, с. 104]. Преподаватели — цифровые иммигранты — ориентированы на приобретение нового опыта, который бы соответствовал потребностям студентов, запросам администрации университетов, а также стал показателем конкурентоспособности на образовательных рынках.

Цифровизация высшей школы меняет образовательный ландшафт, повышая доступность образовательных услуг для разных социальных групп и общностей, стирая территориальные границы, сокращая финансовую нагрузку на университеты, способствуя развитию партнерства и сотрудничества между образовательными организациями.

Виртуальный класс (Virtual Classroom) — это инновационная практика в системе обучения, реализуемая, как правило, в двух форматах: синхронно и асинхронно. В первом случае коммуникация «преподаватель — студент» проходит в режиме реального времени. Во втором случае преподаватель аккумулирует учебные материалы (видеолекции, презентации и пр.) на платформе, поддерживаемой вузом, предоставив студентам возможность осваивать материал в удобное для них время.

Сегодня, по оценкам исследователей, чаще используется модель синхронного виртуального класса (вебинары, чаты, конференции), нацеленная на формирование системы оперативного взаимодействия преподавателя и студента [7],

Антонова Н. Л. Виртуальный класс как новый сценарий обучения в вузе в условиях пандемии // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 3. — С. 36–40. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10305

обеспечивающая равенство в обучении [4], коммуникацию студентов друг с другом в процессе освоения дисциплин [9].

К числу преимуществ виртуального класса следует отнести использование в образовательном процессе большего по сравнению с традиционным обучением числа коммуникационных инструментов (форумы, мультимедиа и пр.), а также возможность обучения «не выходя из дома», что сокращает время, затрачиваемое на территориальные перемещения. Важным условием становится наличие устойчивой связи для выхода в интернет. Кроме того, студенты могут в любое время пересматривать записи для повторения и закрепления материала.

Следует отметить, что для преподавателя требуется освоение новых цифровых компетенций, например, выполнение операций на образовательной платформе. Необходим и пересмотр педагогических методов, нацеленных на активизацию познавательного интереса и учебных действий студентов. Как отмечает О. В. Шмурыгина, «на лекции в аудитории преподаватель может контролировать и направлять внимание студентов, корректируя и подстраивая ее содержание» [3, с. 51]. Адаптируя материалы под онлайн-образование, преподавателю также необходимо следовать стандартам обучения и осуществлять удаленный контроль.

Вынужденный и оперативный переход университетов к модели виртуального класса в условиях пандемии актуализировал вопросы отношения к ней студентов, ориентированных на традиционные формы образования в вузе, и возможностей дальнейшего воспроизводства этого сценария в системе высшей школы.

Наше исследование было проведено в начале мая 2020 года. Основным методом сбора информации стало полужформализованное интервью со студентами первого года обучения (бакалавриат) Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург). Исследование было пилотным и позволило выяснить отношение молодого поколения к онлайн-обучению в университете. Опрос не являлся репрезентативным, результаты исследования нельзя экстраполировать на все студенческое сообщество, однако можно учитывать в системе университетского управления образовательными программами. Мы поставили три основных исследовательских вопроса. Во-первых, выявить, какие изменения произошли в повседневных практиках обучения студентов. Во-вторых, определить преимущества и недостатки модели синхронного виртуального класса. В-третьих, выяснить дальнейшие перспективы развития виртуального класса в образовательном процессе.

Интервьюирование проходило в режиме онлайн. В ходе исследования было опрошено 18 студентов (15 девушек и трое юношей). Все студенты обучаются на направлениях и специальностях гуманитарного и социального профилей.

Следующим шагом в исследовании стала транскрипция текстов интервью. После расшифровки записей интервью ответы информантов были сгруппированы и обобщены в соответствии с выдвинутыми задачами.

Материалы исследования свидетельствуют, что половина опрошенных студентов уже практиковали онлайн-обучение при подготовке

к единому государственному экзамену. *«Я готовилась к ЕГЭ по русскому языку удаленно с преподавателем из другого города, мне было удобно»* (жен.). Помимо подготовки к сдаче ЕГЭ студенты также подчеркнули, что онлайн-обучение эффективно при изучении иностранных языков: *«Сама я не занималась, подруга у меня учит немецкий с носителем, очень эффективно»* (жен.).

В. С. Шаров справедливо полагает, что дистанционное обучение «создает новую образовательную информационную среду, в которую приходит студент, точно знающий, какие именно знания, умения и навыки ему нужны» [2, с. 239]. Опыт онлайн-обучения первокурсников, полученный до пандемии, свидетельствует именно о самостоятельном, осмысленном и рациональном выборе виртуального класса как образовательного сценария.

Вместе с этим современная ситуация, связанная с пандемией, стала вызовом для системы высшей школы. Практически все информанты отметили, что неожиданный переход от традиционного к виртуальному классу в условиях самоизоляции сопровождался напряжением и стрессом, снять которые удалось только к окончанию семестра. *«Для меня это была стрессовая ситуация. Я не могу гулять, посещать торговые центры, кинотеатры, родители опять же дома, еще и учиться пришлось онлайн»* (жен.). Каждый третий опрошенный оказался не готов к такой форме обучения, поскольку ориентировался на традиционные формы образовательной деятельности: *«Я поступала в университет, чтобы посещать пары, общаться с преподавателями, получать знания, но в результате сижу на домашнем обучении...»* (жен.).

Большая часть опрошенных адаптировались к онлайн-обучению и определили преимущества модели виртуального класса. Во-первых, студенты отметили возможность самостоятельно организовать свое время: *«Для меня дистанционный формат удобен по сравнению с традиционным обучением, так как я могу сама организовать свое личное время»* (жен.). Во-вторых, высвобождается время, затрачиваемое на поездки до университета и обратно: *«Появляется больше времени, которое можно потратить на саморазвитие»* (жен.). В-третьих, имеется возможность просматривать материалы электронно-образовательных ресурсов, которые преподаватели размещают на платформах поддержки вузовского дистанционного обучения: *«Можно всегда вернуться и пересмотреть лекцию или презентацию»* (муж.). В-четвертых, обучение в виртуальном классе проходит в удобном для информантов месте: *«В целом удобно, так как можно получать образование „лежа на диване“»* (муж.).

Основным недостатком, по мнению студентов, является необходимость проводить значительную часть времени за компьютером/ноутбуком. Это связано с тем, что преподавательское сообщество оказалось не готово к реализации модели виртуального класса. Экстренное освоение цифровых компетенций привело к тому, что преподаватели стали давать больше заданий: *«У преподавателей изменился подход к обучению, так как из-за дистанционного обучения они дают больше домашних заданий. В результате мы не получаем знания, а делаем только домашнюю работу»* (жен.). Соответственно практически все информанты отметили

увеличение времени, которое затрачивается на выполнение домашних работ и освоение дисциплин: «*За компьютером с 12 до 20, а это утомительно*» (жен.); «*Много письменных работ*» (жен.).

Высокая нагрузка, по оценкам студентов, может стать причиной появления или обострения ряда заболеваний. В частности, информанты указали на снижение остроты зрения, появление симптомов остеохондроза, нарушение осанки. «*Жизнь „в обнимку с ноутбуком“ — это неправильный образ жизни, ведущий к заболеваниям. Нужна физическая активность. Я даже парам физкультуры сейчас была бы рада*» (жен.).

К числу недостатков виртуального класса информанты также отнесли отсутствие возможности непосредственного живого общения как с преподавателями, так и с коллегами-студентами: «*В режиме офлайн-обучения мы больше общаемся и развиваемся в целом*» (жен.). По оценке С. Маршалла, отсутствие личного взаимодействия с преподавателем и другими участниками образовательного процесса ведет к снижению удовлетворенности обучением [6]. На это указывают и исследователи из Высшей школы экономики. Тем не менее, по мнению авторского коллектива, качество онлайн-обучения не хуже, чем традиционная форма получения знаний и компетенций [5].

Молодое поколение цифровых аборигенов в целом отмечает, что модель виртуального класса будет и дальше активно использоваться в системе высшего образования: «*И мы, и преподаватели попробовали дистант, ну и дальше, скорее всего, он будет*» (муж.). Однако эта модель требует высокого уровня самоконтроля и ответственного отношения самого студента: «*Дистант лично для меня показал, что нужна дисциплина. Не у всех получится, я старалась придерживаться обычного (до пандемии) распорядка дня, и это было тяжело*» (жен.).

Результаты исследования позволили прийти к следующим выводам.

Во-первых, внедрение модели виртуального класса в систему высшей школы в условиях пандемии было вынужденным. Как студенты, так и преподаватели предприняли значительные усилия для освоения новых цифровых компетенций. Этот опыт позволил определить круг проблемных зон, решение которых будет способствовать дальнейшему развитию онлайн-образовательных технологий, распространение которых, вероятно, будет продолжаться, что связано с цифровизацией/диджитализацией деятельности социальных институтов и развитием национального и глобального образовательных рынков.

Во-вторых, преподавателям вузов необходимо осваивать навыки работы на платформах размещения электронно-образовательных ресурсов. Для этого требуются консультации специалистов, которые смогут помочь в подготовке материалов и окажут техническое сопровождение.

В-третьих, для студентов в качестве факультативных занятий можно предложить дисциплины по тайм-менеджменту, которые станут основанием для приобретения навыков планирования и организации времени, его эффективного использования, а также формирования умений работать в онлайн-среде.

В-четвертых, переход исключительно к системе виртуального образования снижает защитные силы индивида, ухудшает состояние здоровья.

Можно предположить, что не только студенты, но и преподаватели в период пандемии снизили двигательную активность и физические нагрузки. Трансформация образа жизни может привести к существенным нарушениям в функционировании человеческого организма, обострению уже существующих заболеваний и появлению новых. В этой связи, ставя в качестве приоритетной задачу здоровьесбережения молодого поколения как потенциального драйвера развития национальных институтов и практик, использование только модели виртуального класса в системе высшего образования может оказаться нерациональным. Отсюда перспективной в условиях цифровизации становится реализация модели смешанного обучения (blended learning), сочетающей онлайн-технологии и традиционные образовательные практики. Смещение в этой модели фокуса с преподавателя (teacher-centered) на студента (student-centered) стимулирует активную позицию обучающегося, его самостоятельность и ответственность.

Литература

1. Антонова Н. Л., Абрамова С. Б., Пименова О. И. Привлекательность города как фактор территориальной мобильности в оценках студентов (на примере города Екатеринбурга) // Образование и наука. — 2019. — Т. 21. — № 1. — С. 97–123.
2. Шаров В. С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 94. — С. 236–240.
3. Шмурыгина О. В. Образовательный процесс в условиях пандемии // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 2. — С. 51–52.
4. Bell J., Sawaya S., Cain W. Synchromodal classes: Designing for shared learning experiences between face-to-face and online students // International Journal of Designs for Learning. — 2014. — № 5(1). — Pp. 68–82.
5. Chirikov I., Semenova T., Maloshonok N., Bettinger E., Kizilcec R. F. Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost // Science Advances. — 2020. — № 6(15). Available from: <https://advances.sciencemag.org/content/6/15/eaay5324> (дата обращения: 09.07.2020).
6. Marshall S. J. Shaping the university of the future: Using technology to catalyse change in university learning and teaching. — Singapore: Springer, 2018.
7. Martin F., Parker M. A., Deale D. F. Examining interactivity in synchronous virtual classrooms // The International Review of Research in Open and Distance Learning. — 2012. — № 13(3). — Pp. 228–261.
8. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon. — 2000. — № 9(5). — Pp. 1–6.
9. Wang Q., Quek C. L., Hu. X. Designing and improving a blended synchronous learning environment: An educational design research // International Review of Research in Open and Distance Learning. — 2017. — № 18(3). — Pp. 99–118.

Представления цифрового поколения о главных ценностях жизни*



БАСТРАКОВА
Наталья Семеновна,
кандидат философских
наук, доцент кафедры
психологии образования
и профессионального
развития Российско-
го государственного
профессионально-педаго-
гического университета,
Екатеринбург



МУХЛЫНИНА
Ольга Викторовна,
кандидат психологи-
ческих наук, доцент
кафедры психологии
образования и профес-
сионального развития
Российского государ-
ственного профессио-
нально-педагогического
университета,
Екатеринбург



ШАРОВ
Антон Александрович,
старший преподаватель
кафедры психологии
образования и профес-
сионального развития
Российского государ-
ственного профессио-
нально-педагогического
университета,
Екатеринбург

Аннотация

В статье рассматривается проблема ценностей жизни у представителей цифрового поколения. Авторами статьи проанализированы результаты анкетирования студентов вуза и колледжа о материальных, идеальных, виртуальных, личных и жизненных ценностях. Отмечено существенное влияние информационно-коммуникационного пространства на становление и развитие цифрового поколения

Ключевые слова:

цифровое поколение, материальные ценности, идеальные ценности, виртуальные ценности, личные ценности, жизненные ценности, традиционные ценности

Радикальные преобразования во всех сферах современной жизни неизбежно приводят человека к постановке вопроса об изменении парадигмы ценностей. Цифровые технологии, информационно-коммуникационное пространство стали существенными факторами, влияющими на представления о главных ценностях жизни.

Особенно актуальным становится изучение ценностей и их выраженности у студенческой молодежи. А. А. Воскресенский, В. А. Рабош и А. Г. Сунягина отмечают: «Они живут в интернете и социальных сетях практически с рождения, что накладывает колоссальный отпечаток на всю систему ценностей этого поколения, формируя новое ценностно-мировоззренческое ядро молодежи» [2, с. 84–85].

В жизни человека ценности имеют огромное значение, поскольку выступают ориентирами стремлений и потребностей,

* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 19–013–00378 «Моделирование жизненной перспективы цифровым поколением в пространстве информационно-коммуникационных технологий».

будирующей силой поведения и деятельности. Э. К. Асп подчеркивает: «Ценность — это «этические приказы», управляющие действиями людей; это экспликация того, какой смысл и какое значение люди придают своим действиям» [1, с. 41–43].

Наряду с мотивами, установками и потребностями ценности являются наиболее устойчивыми психологическими образованиями человека, занимающими особое место в его мировосприятии и мировоззрении. Вполне вероятно, что изначально наиболее значимыми для человека были такие ценности, как любовь — стремление к продлению рода; семья — установление родовых связей; безопасность — условие выживания; дружба — желание близости со значимым другим; здоровье — условие долгой жизни; материальное благополучие — желание более высокого качества жизни и др. На протяжении веков эти ценности остаются неизменно важными для человека.

По мнению Ш. Шварца, ценности отражают три универсальные потребности человеческого существования: биологические потребности; потребность в скоординированных социальных действиях; потребности в действиях, необходимых для выживания и функционирования группы [5].

Д. А. Леонтьев выделяет три группы ценностей: знание об общественных идеалах и должном в жизни; действие, воплощающее общественные идеалы в жизнь; личные идеалы, выступающие мотивами действий и воплощающие идеалы в жизнь [4, с. 21].

Ж. В. Горькая подчеркивает: «Ценности в человеческой жизни являются основой, определяющей направленность поведения и значимость поступков людей. Поэтому в психологических исследованиях категория „ценность“ часто определяется через личностный смысл и значимость, ценностные ориентации и ценностные отношения, оценки, установки, нормы, идеалы, направленность личности и др.» [3, с. 7].

Ценности образуют ядро личности и характеризуются значительной стабильностью. Человек склонен придерживаться одних и тех же общепринятых традиционных человеческих ценностей, однако может поменять их в исторически изменившихся условиях жизни.

Ценности выступают мерилем, с помощью которого человек может оценивать поведение, действия и деятельность — как свои, так и окружающих людей. В ценностях находит отражение не только трансформация современного мира, но и присущая ему проблематика.

В апреле — мае 2019 года в рамках научного проекта № 19-013-00378 «Моделирование жизненной перспективы цифровым поколением в пространстве информационно-коммуникационных технологий» было проведено исследование, направленное на выявление особенностей объективных факторов жизненного контекста представителей цифрового поколения — современного студенчества. В рамках этого исследования была разработана анкета, в отдельный блок которой были включены вопросы о главных ценностях в жизни — материальных, идеальных, виртуальных, личных и жизненных. Сначала респонденты должны были определиться с содержательным наполнением каждого из указанных в анкете видов ценностей, а затем решить для себя, чем именно содержание одних ценностей отличается от содержания других.

В исследовании приняли участие 198 человек: 161 студент Российского государственного профессионально-педагогического университета (81,31%) и 37 студентов Екатеринбургского колледжа электроэнергетики и машиностроения (18,69%), из них 75 обучающихся на гуманитарных направлениях (37,88%) и 123 обучающихся — на технических (62,12%).

Гендерный состав респондентов: 99 юношей и 99 девушек. Возрастной состав варьируется в диапазоне от 16 до 25 лет: из них респондентов от 16 до 19 лет — 176 человек (88,89%); от 20 до 25 лет — 22 человека (11,11%). Все они являются представителями цифрового поколения.

Респондентам было предложено самостоятельно, опираясь на полученные ранее знания и собственный жизненный опыт, сформулировать понятие ценности и наполнить содержанием указанные в анкете виды ценностей, учитывая их отличительную специфику, и только после этого приступить к заполнению анкеты.

В результате обработки ответов респондентов на вопросы анкеты были получены следующие данные.

В графе с просьбой указать главные *материальные* ценности прочерк поставили 29 респондентов. В других формах («есть»; «затрудняюсь ответить»; «имеются»; «личное»; «мало» и т. д.) не ответили на этот вопрос еще 13 респондентов. Отрицают наличие материальных ценностей («их нет»; «нет») три респондента. Итого 45 респондентов (22,73%) не смогли или не захотели назвать главные материальные ценности.

На данный вопрос ответили 153 студента (77,27%), их представления о главных материальных ценностях выглядят следующим образом.

На первом месте оказались «деньги», «денежные средства», «валюта», «финансы». Именно их в качестве главных материальных ценностей назвали 88 человек (57,51%). К этой группе ответов можно присовокупить и тех, кто указал в качестве ценности «благосостояние», «богатство», «достаток», «сбережения», «доход» — 13 респондентов (8,50%). Итого 101 человек (66,01%) считают деньги и благосостояние главными материальными ценностями в жизни.

На втором месте — жилье: «дома», «квартиры», «дачные домики». На них как на материальную ценность указали 34 респондента (22,22%).

На третьем месте — «компьютеры», «ноутбуки», «телефоны», «гаджеты» — их назвали 12 студентов (12,42%); «машины», «автомобили» — тоже 12 студентов (12,42%). Итого 24 респондента (15,68%) считают компьютерную технику, гаджеты и автомобили главной материальной ценностью.

Некоторые студенты обозначили главные материальные ценности такими собирательными понятиями, как «имущество», «вещи», «предметы». Одни сделали уточнения: «предметы, напоминающие о значимых событиях жизни», «вещи, которыми пользуюсь в повседневности»; другие назвали конкретные предметы: «велосипед», «запчасти», «инструменты», «драгоценности», «диплом» и т. д. Только один респондент указал на то, что ценными являются те материальные вещи, которые связаны с духовной составляющей жизни человека.

В разряд материальных ценностей некоторые включили ценности отнюдь не материальные: «семья», «друзья», «работа», «религия»,

«путешествия» и др. Небольшая часть респондентов подменили конкретный ответ на вопрос о материальных ценностях нравоучительными сентенциями типа «равенство распределения всех благ»; «человек должен жить в меру своих возможностей» и др.

Проанализировав ответы на вопрос об *идеальных* ценностях, мы получили следующую картину.

Прочерк в ответе на данный вопрос поставили 44 респондента (22,22%). В других формах («затрудняюсь ответить»; «имеются»; «личное»; «мало»; «не знаю»; «непонятен вопрос» и др.) не ответили на вопрос еще 20 респондентов. Отрицают наличие идеальных ценностей в разных формах («идеального не бывает»; «нет»; «никаких») пять респондентов. Таким образом, не смогли или не захотели указать идеальные ценности 69 человек (34,85%).

Ответы на вопрос об идеальных ценностях смогли дать 129 респондентов (65,15%). При этом большинство студентов дали либо противоречивые ответы, либо имеющие косвенное отношение к идеальным ценностям, либо не имеющие никакого отношения к тому, что принято понимать под идеальными ценностями.

Некоторые студенты смогли справиться с заданием и высказать свои суждения. В большинстве ответов называются традиционно одобряемые в обществе нравственные личностные качества: честность, доброта, верность, равнодушие, искренность, душевная чистота, духовность, внутренняя гармония и т. д. Лишь немногие указали на такие общечеловеческие ценности, как свобода, справедливость, патриотизм.

Некоторые студенты связали идеальные ценности с целями и задачами своего существования: «выполнение всех своих целей», «быть примером для других», «выполнение всех дел», «добиться желаемого», «реализация всех своих планов» и др. Сюда же можно отнести стремление к самопознанию, саморазвитию, самореализации и самосовершенствованию.

Многие респонденты к разряду идеальных ценностей причислили людей («родные и близкие», «ближайшее окружение» и т. д.), а также такие важные составляющие человеческих взаимоотношений, как дружба, взаимопомощь, взаимопонимание.

Часть респондентов указали как на идеальные ценности на мысли, чувства, эмоции, а также результаты познавательной деятельности личности: знания, мечты, убеждения, моральные принципы. Некоторые отметили искусство, творчество, музыку, путешествия, отдых, спорт. В ряд идеальных ценностей также вошли жизнь, окружающий мир, красота, любовь, счастье. Некоторые студенты спутали понятие «идеальное» с понятием «идеал» и назвали конкретных людей, являющихся для них таковыми. Совсем немногие указали религию и веру как привносящие духовность в созидание человеческого в человеке и его жизни.

16 человек (12,40%) к числу идеальных ценностей отнесли семью, столько же человек — деньги. Также в ряду идеальных ценностей оказались работа, карьера, бизнес, образование, здоровье и даже такие материальные ценности, как компьютерная техника и гаджеты.

В графе с просьбой указать главные *виртуальные* ценности прочерк поставили 45 респондентов (22,73%). В других формах («личное»;

«много»; «имеются»; «не знаю»; «немножко»; «затрудняюсь ответить») не ответили на этот вопрос еще 11 респондентов. На отсутствие виртуальных ценностей в разных формах («нет»; «виртуальных ценностей нет»; «не имеются»; «нет таких» и др.) указали 12 респондентов. Таким образом, 68 респондентов (34,34%) отрицают наличие виртуальных ценностей.

130 респондентов (65,66%) указали на наличие виртуальных ценностей. Для многих студентов наиболее ценным является возможность самореализации, саморазвития, самовыражения, самосовершенствования, а также достижение успеха в определенном хобби (аниме, манга), приобретение популярности в социальных сетях, удовлетворение своих интересов (фильмы, фотографии, видео, музыка) и просто веселое времяпрепровождение. На это указали 32 человека (24,62%).

Значительной ценностью для студентов являются различного рода игровые аккаунты, компьютерные игры и атрибуты к ним — 20 респондентов (15,38%).

Одни респонденты полагают, что виртуальной ценностью как таковой является интернет в целом. Другие респонденты включают в виртуальные ценности различные социальные сети и аккаунты в них. Для третьих ценность заключается в возможности создавать и развивать собственные блоги и страницы в социальных сетях, активно участвовать в интернет-сообществах, выходить в эфир. Определенной ценностью для респондентов являются такие социальные сети, как ВКонтакте, Instagram, а также сервисы, например YouTube и др. На это указывают 18 респондентов (13,85%).

Для 17 человек (13,08%) самое ценное в виртуальной реальности заключается в возможности общения, взаимодействия («дружба с человеком на расстоянии», «знакомства», «новое социальное общение», «социальные контакты», «общение с людьми, друзьями на расстоянии»). Ценность виртуального пространства как источника доступной, новой, достоверной, разнообразной, полезной информации, а также вполне конкретных конспектов лекций, сборников научных и студенческих работ подчеркнули 15 человек (11,54%).

Возможность вести бизнес, строить карьеру, а также зарабатывать и получать деньги (будь то реальные деньги, виртуальная и игровая валюта, биткоины) считают ценностью 13 респондентов (10%).

Ценность виртуального пространства с точки зрения его доступности, новизны, открытости, конфиденциальности, толерантности, свободы слова, независимости высказываний, отсутствия цензуры отметили 13 респондентов (10%).

Четыре респондента назвали виртуальной ценностью технику — компьютеры и ноутбуки, посредством которой осуществляется выход в виртуальное пространство. Некоторые из студентов отметили, что виртуальное пространство порождает в них положительные эмоции и помогает им выжить в реальном мире. Один респондент указал на то, что самым ценным в виртуальном пространстве является сам человек.

Анализ ответов на вопросы, касающиеся *личных* ценностей, показал следующее.

Прочерк в ответах на вопрос о личных ценностях поставили 32 респондента. В других формах («да»; «засекречено»; «затрудняюсь ответить»; «имеются»; «это личное» и т. д.) не ответили на данный вопрос 15 респондентов. Три респондента отрицают наличие в жизни личных ценностей. Таким образом, 50 респондентов (25,25%) не смогли или не захотели поделиться своими представлениями о личных ценностях.

148 студентов (74,75%) указали, что они имеют в виду под личными ценностями. Для 36 человек (24,32%) самую большую личную ценность представляют такие человеческие качества, как честность, верность, доброта, искренность, независимость, открытость, а также богатый внутренний мир, душевное спокойствие, душевная гармония, надежность, общительность, преданность, рассудительность, спокойствие, прямолинейность, позитивность, чистота мыслей и др.

Для 26 человек (17,57%) главной личной ценностью в жизни являются взаимоотношения с близкими значимыми людьми («дружеские отношения», «большой круг друзей и людей, кому можно доверять», «возможность проводить время с дорогими людьми», «общение», «личные отношения», «взаимопонимание», «поддержка хороших отношений с окружающими, в особенности с семьей и любимыми людьми», «крепкие связи с родными»).

24 человека (16,22%) указали, что несомненную ценность для них представляют семья и родственники.

Большую лично значимую ценность для респондентов имеют, с одной стороны, цели как таковые: постановка и достижение личных целей и задач, осознанность личных целей, а с другой — стремление добиться своих целей в жизни: «быть успешным во всем», «выбрать свой жизненный путь», «состояться во всех смыслах», «делать то, что нравится, не ограничивая себя», «построить карьеру», «добиться в карьере успеха», «заботиться о ком-то», «получить общественное признание» и т. д. Так считает 21 человек (14,19%).

Для 18 человек (12,16%) личную ценность имеет здоровье: «здоровье как таковое», «здоровье близких и родных людей», «собственное здоровье», «здоровье родителей», для 17 человек (11,49%) — любовь: «любовь к другому человеку», «любовь к родителям», «любовь к природе».

Ценной составляющей личности, по мнению респондентов, является стремление к личностному росту, саморазвитию, самовыражению, самореализации, самосовершенствованию, самодостаточности, самоуважению. Здесь же можно отметить упомянутые респондентами образование, знания, навыки, умения, опыт.

Небольшая группа респондентов подчеркнула ценность и значимость черт характера, а также таких позитивных эмоций и состояний, как счастье, радость, удовлетворение, удовольствие, одиночество.

Несколько респондентов полагают, что главная личная ценность — это жизнь и ее качество: «полная впечатлений жизнь», «комфортная жизнь». К разряду личных ценностей также отнесены безопасность, личное время, музыка, развлечения, хобби, творчество, религия и такие нормы человеческого общественного бытия, как свобода и справедливость.

Некоторые студенты назвали конкретные предметы, владение которыми представляет для них личную ценность: «гитара», «книги Франца Кафки», «машина», «телефон» и др. На деньги в качестве личной ценности указали четыре студента.

Анализ результатов ответов на вопрос, касающийся *жизненных* ценностей, показал следующее.

Не смогли указать жизненные ценности и поставили прочерк в этой графе 32 респондента. В разных формах («затрудняюсь ответить», «личное», «имеются», «много», «не знаю» и др.) не ответили на этот вопрос еще 17 человек. Таким образом, 49 студентов (24,75%) не смогли или не захотели поделиться своими представлениями о жизненных ценностях.

Назвали жизненные ценности 149 студентов (75,25%). По степени важности и частотности ответы респондентов располагаются следующим образом:

- семья (построение семьи, счастливая семья, крепкая семья) — 40 человек (26,85%);
- здоровье (в том числе родных и близких) — 13 человек (8,72%);
- работа (карьера, любимое дело) — 12 человек (8,05%);
- дружба, друзья — 10 человек (6,72%);
- деньги, достаток — 5 человек (3,36%);
- дети — 4 человека (2,68%).

75 человек (37,88%) в качестве жизненных ценностей назвали саморазвитие, самореализацию, взаимоотношения, взаимопонимание, любовь, счастье, жизнь, свободу, мир, равенство, справедливость. Некоторые из участников анкетирования в разряд жизненной ценности возвели деньги.

Ответившие на вопрос студенты прежде всего называли традиционные ценности, поддерживаемые социумом. Показательным является то, что наиболее часто основной жизненной ценностью респонденты считают семью.

Между тем представления о жизненных ценностях у студентов недостаточно сформированы. Четверть респондентов вообще не ответили на поставленный вопрос — не смогли или не захотели.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать некоторые общие выводы.

1. Инструкция, разъяснения и ответы на вопросы, которые давались организаторами исследования до и во время заполнения анкет, были восприняты не всеми респондентами.

2. Участники опроса не вполне владели понятийным аппаратом, испытывали затруднения в содержательном наполнении понятий, не могли определить разницу между видами ценностей.

3. Незнание специфики содержания понятий не побудило студентов к активному поиску разъяснительной информации.

4. Особые трудности респондентов были связаны с тем, что им было предложено самостоятельно сформулировать свои суждения о ценностях, а не выбирать из ряда предложенных.

5. Несмотря на отсутствие ограничений по количеству ответов, многие предпочли дать один-единственный односложный ответ, развернутые суждения практически отсутствуют.

6. Многие студенты быстро утомлялись, некоторые отказывались от заполнения анкет.

7. Отдельные респонденты давали несерьезные ответы, порождаемые либо незнанием, либо нежеланием вникать в суть вопросов.

8. Самые большие затруднения у респондентов вызвали вопросы, связанные с идеальными и виртуальными ценностями. Тем не менее 130 респондентов указали на наличие виртуальных ценностей, что свидетельствует о том, что виртуальное пространство является для них реальностью, наполненной ценностями.

Несмотря на трудности в выделении тех или иных ценностей, анализ результатов анкетирования студентов — представителей цифрового поколения — позволяет сделать вывод о том, что изменившийся жизненный контекст не оказал существенного влияния на выбор молодыми людьми жизненных ценностей, которые по большому счету во многом остаются традиционными.

Литература

1. Асп Э. К. Введение в социологию. — М.: Алетейя, 2000. — 256 с.
2. Воскресенский А. А., Рабош В. А., Сунягина А. Г. Постматериальные ценности поколения Z на пути к обществу знаний — к постановке проблемы // Общество. Среда. Развитие. — 2018. — № 1. — С. 84–87.
3. Горькая Ж. В. Психология ценностей: учеб. пособие. — Самара: Самарский университет, 2014. — 92 с.
4. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. — СПб.: Речь, 2004. — 72 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2007. — 790 с.

Онлайн-сопровождение учебной и научной деятельности в технических вузах



ГУЗАНОВ
Борис Николаевич,
доктор технических наук,
профессор, заведующий
кафедрой инжиниринга
и профессионального обу-
чения в машиностроении
и металлургии Россий-
ского государственного
профессионально-педаго-
гического университета,
Екатеринбург



БАРАНОВА
Анна Александровна,
кандидат технических
наук, доцент Уральского
федерального универ-
ситета имени первого Пре-
зидента России
Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург



ЛОВЦЕВИЧ
Татьяна Леонидовна,
студентка Уральского фе-
дерального университета
имени первого Президен-
та России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург

Аннотация

В статье рассмотрены особенности онлайн-обучения в условиях реализации образовательных программ на технических направлениях вузовской подготовки. Показана необходимость коренного изменения стратегии и тактики обучения, освещены проблемы цифровой дидактики. На примере онлайн-курса «Ядерная медицина», разработанного в Физико-технологическом институте УрФУ и размещенного на платформе «Открытое образование», представлены преимущества использования онлайн-технологий в обучении инженеров. Обоснована целесообразность использования методики смешанного обучения (blended learning)

Ключевые слова:

высшее техническое образование, онлайн-обучение, инженерное образование, смешанное обучение, цифровая дидактика, индивидуальная образовательная траектория, уровневая подготовка

В настоящее время в мире происходят серьезные изменения системы образования, учебный процесс требует постоянного совершенствования, поскольку научно-технический прогресс все больше осознается как средство обеспечения производства высокого уровня. Исходя из анализа опыта США и Великобритании — стран, лидирующих на рынке образовательных услуг, приоритетной задачей каждого высшего учебного заведения становится подготовка специалистов, способных нестандартно, гибко и своевременно реагировать на изменения, происходящие в мире. Необходимо коренное изменение стратегии и тактики вузовского обучения, применения прогрессивных концепций, особенно в рамках инженерного образования. При этом на базе национальной модели образования решается проблема востребованности выпускника вуза — будущего специалиста в условиях рыночной экономики.

Гузанов Б. Н., Баранова А. А., Ловцевич Т. Л. Онлайн-сопровождение учебной и научной деятельности в технических вузах // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 3. — С. 49–54. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10307

Ориентируясь на происходящие изменения, современная российская система образования должна перейти в инновационный режим развития с сохранением лучших традиций отечественного образования и учетом тенденций подготовки специалистов в других странах, то есть соотнести отечественный опыт с мировыми нормами и стандартами [5]. Методикой, объединяющей данные концепции, а также традиционную классно-урочную систему и технологию электронного обучения, является методика смешанного обучения (blended learning). Она базируется на особой совокупности методов, средств и процессов, предоставляемых современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), и определяется как цифровая дидактика [3]. При этом данная методика расширяет возможности студентов к самообразованию, без которого невозможно получение качественного высшего образования.

Факторами, формирующими цифровую дидактику, являются новые технологии, новые возможности мобильных приложений, новые требования к кадрам. В данном контексте для работодателей становятся важными компетенции, связанные со способностью к сетевой коммуникации и освоением современных ИКТ, при этом цифровая дидактика учитывает, что новое поколение обучающихся недостаточно мотивировано к офлайн-обучению.

Несмотря на то что в последние годы Министерство образования и науки РФ взяло курс на усиление позиций государства в области онлайн-образования, инициировав приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (СЦОС)¹, сегодня во многих вузах требуется принятие срочных и конкретных решений в области цифровой дидактики, и это особенно важно в контексте подготовки будущих инженеров. Пробелами в цифровой дидактике являются перенасыщенность образовательных программ, нарушение связи теории и практики (например, большое количество лабораторных работ, необходимых для качественного усвоения материала, заменены теоретическими расчетами возможных результатов экспериментов), нехватка сопроводительного материала, массовое отсутствие виртуальных симуляторов экспериментальных модулей на инженерных направлениях. Совокупность этих негативных факторов ставит под вопрос пригодность онлайн-формата в процессе обучения.

С учетом вышесказанного необходимо четко сформулировать роль онлайн-обучения в методике blended learning. Для этого стоит обратиться к первому в мире исследованию онлайн-курсов для инженерных специальностей, в рамках которого был проведен сравнительный анализ эффективности разных форм обучения для российских студентов инженерных специальностей [9]. Результаты исследования показали, что правильно построенное онлайн-обучение и смешанное обучение могут быть так же эффективны, как и традиционная форма, при значительно меньших затратах. С точки зрения экономии средств принятие такой модели в масштабе страны позволит снизить расходы вузов на оплату труда преподавателей и получить финансирование дополнительных

¹ <http://neorusedu.ru/about>

бюджетных мест. Кроме того, интеграция онлайн-курсов в учебную программу поможет ограниченным в ресурсах вузам улучшить обучение студентов за счет использования опыта преподавателей ведущих университетов.

Проводимые изменения в образовательном процессе нацелены на формирование у студентов готовности и способности к инновационной деятельности. К основному направлению подготовки квалифицированного специалиста с системным инженерным мышлением относится использование современных информационных технологий. Оптимальное сочетание в педагогической деятельности различных образовательных методов и компьютеризированных средств позволяет повысить качество обучения и общий уровень профессионализации студентов [2].

В настоящее время информационные технологии должны стать базовым инструментом современной образовательной среды, которой необходимо подстраиваться под требования работодателей, студентов и профессорско-преподавательского состава. Таким образом, изменения, возникающие в программах подготовки, ведут к дополнительной занятости преподавателей, поэтому базовая часть программы должна быть доступна любому студенту в любом месте вне зависимости от занятости преподавателя, что может быть обеспечено только онлайн-форматом.

Обучение в онлайн-формате позволяет студенту выйти за рамки возможностей одного университета: он может свободно «перебирать» курсы в поисках такого, который покажется ему более интересным или более понятным. В офлайн-обучении или даже в рамках онлайн-курсов, жестко встроенных в обязательную программу, как это бывает в распределенных университетах, такой возможности нет. Кроме того, онлайн-обучение или его элементы можно использовать в качестве «репетитора», как дополнительное учебное пособие по предмету, который изучается офлайн [4].

Некоторые вузы широко используют практику онлайн-обучения в собственных образовательных программах, не пересекающихся с курсами, представленными на открытых онлайн-платформах. В этом случае из-за экономии ресурсов при изучении базовых модулей программы у студентов и преподавателей появляется дополнительное время для ведения научной деятельности, которая может быть организована с использованием онлайн-инструментов, что обеспечивает максимальную самостоятельность работы студента. Преимуществами данного организационного подхода являются:

- неограниченность времени обучения для студента;
- возможность работать в своем темпе;
- доступность и открытость учебных материалов;
- уменьшение аудиторной нагрузки на преподавателя;
- готовность образовательного процесса к форс-мажорным ситуациям [8].

Далее представляется важным рассмотреть вопрос о возможности построения индивидуальной образовательной траектории для каждого студента. Пути ее построения зависят от целей, которые ставятся перед субъектами образования.

Индивидуальная образовательная траектория представляет собой персональный путь осуществления и реализации личностного потенциала каждого студента в процессе образования. Под личностным потенциалом следует понимать совокупность организационно-деятельностных, творческих, познавательных и других способностей. Процесс выявления, развития и реализации данных способностей студента происходит в ходе его образовательного движения по индивидуальным траекториям, проявляющимся в стиле учебной деятельности, зависящем от его мотивации, обучаемости, и осуществляется в сотрудничестве с педагогом [7].

Для реализации индивидуальной образовательной траектории необходима поддержка тьютора — педагога-наставника, который способствует формированию у студента определенной направленности как в основной учебной деятельности, так и в научной. Безусловно, самой главной технологией осуществления данного подхода является онлайн-обучение.

Несмотря на очевидные преимущества онлайн-обучения, использование данных технологий доступно далеко не всем вузам, и здесь особую актуальность приобретают открытые онлайн-платформы. Однако стоит отметить, что для получения дополнительного финансирования, позволяющего обеспечить использование современных информационных технологий в процессе обучения, слабо финансируемым вузам необходима популяризация проектной деятельности с предприятиями региона.

В идеальных условиях внедрение онлайн-обучения должно быть поэтапным или многоуровневым, что обеспечит его гибкость и финансовую доступность, позволит студентам осваивать краткие университетские учебные программы, прежде чем приступить к профильным дисциплинам. Технологичные форматы тоже могут быть разнообразными, например, оптимизированные для мобильных устройств учебные курсы, позволяющие студенту получать знания в любой удобный для него момент. Это первый уровень внедрения онлайн-обучения.

Второй уровень предполагает использование университетами адаптивных методик на основе искусственного интеллекта, что позволяет персонализировать образование для большого числа слушателей и повысить его качество за счет предложения индивидуальных учебных программ студентам из любой точки мира. Параллельно решается проблема нехватки преподавателей посредством онлайн-обмена с другими вузами.

На третьем уровне, благодаря более глубокому взаимодействию и социальному партнерству с всемирно известными учебными и академическими заведениями, ускоряются университетские исследования с техническими решениями более серьезного масштаба. Цифровые экосистемы позволяют подключать экспертов по нужной тематике из научных или деловых кругов.

На всех уровнях важно обеспечивать психометрическое сопровождение онлайн-обучения, позволяющее эффективно оценить полученные студентами знания и качество освоения учебного материала.

Измерения эффективности онлайн-курсов позволяют ответить на три вопроса: что студент должен запомнить, что студент должен понять и как

студент может применить полученные знания. Таким образом, учебные курсы ориентируются на три педагогические цели: запоминание, понимание и применение учебного материала.

При диагностике запоминания проверяется, может ли студент вспомнить ключевые элементы пройденного материала. При диагностике понимания — способен ли студент преобразовать информацию, полученную в ходе изучения курса, из одной формы в другую, а также анализировать и интерпретировать различные факты. При диагностике применения проверяется, способен ли студент использовать полученные знания в новом контексте [1].

В качестве примера рассмотрим онлайн-курс «Ядерная медицина», разработанный на кафедре экспериментальной физики Физико-технологического института Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина и размещенный на платформе «Открытое образование». Данный курс является реализацией второго уровня внедрения онлайн-технологий в обучение, поскольку позволяет каждому слушателю выбрать индивидуальную траекторию, обеспечивающую направленное применение знаний.

Представленные в курсе видеолекции, озвученные презентации, анимация и видеоэкскурсии в совокупности составляют общую часть программы, обеспечивающую равные возможности доступа для каждого слушателя. При этом кейсы и проектные задания предоставляют студентам возможность оценить персонализацию процесса обучения, а создателям курса — диагностировать, способны ли студенты преобразовать полученную информацию в конкретный продукт. Тесты, как самый простой метод оценки, помогают определить способности студентов запоминать ключевые моменты теоретического материала. Результаты тестирования по окончании курса, несмотря на большой поток слушателей, обеспечивают обратную связь, но не позволяют определить истинные знания и возможность их использования на практике. Решение различных кейсов расширяет понимание применимости данного курса в дальнейшей карьере, а онлайн-формат способствует непрерывному обучению, важность которого подтверждается радикально меняющейся экономической ситуацией в мире.

Данный курс позволяет студенту с основной базовой подготовкой выстроить собственную траекторию, способствующую расширению его будущих карьерных возможностей. При этом разработчики не стремились к новизне онлайн-курса: была поставлена задача комбинации имеющихся элементов при новом подходе, необходимость которого обусловлена его качественно новой доступностью благодаря интернету и новой потребностью со стороны студентов, абитуриентов, людей с высшим образованием, а также самих университетов. Необходимо отметить, что в реалиях сложившейся в 2020 году эпидемиологической обстановки курс позволил устранить нехватку учебных материалов и расширить возможности получения уникальных знаний для студентов направлений, связанных с ядерными технологиями и медициной, по всей России. Таким образом, на просторах сети учебный курс утратил однозначную привязку к ФТИ и кафедре экспериментальной физики.

В настоящее время проблемы российского технического образования можно решить только с применением методики смешанного обучения — при ведении как научной деятельности, так и повседневной учебной. За счет онлайн-форм blended learning позволит предоставить студентам и преподавателям некоторую временную и территориальную свободу и в то же время индивидуализировать процесс обучения при эффективной проектной деятельности. Между тем нельзя упускать из виду, что онлайн-технология не может в полной мере заменить весь образовательный процесс, поскольку в этом случае утрачивается эффект студенческой аудитории (peer effect), что является важным компонентом успеха образования, как и хороший преподаватель и мотивированный студент. Однако данная проблема — объект для будущих исследований в области высшего образования.

Литература

1. Гид по психометрическому сопровождению онлайн-курсов НИУ ВШЭ // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс] URL: <https://elearning.hse.ru/mirror/pubs/share/252918370> (дата обращения: 01.05.2020).
2. Гузанов Б. Н., Дульцев С. Н. Информационное сопровождение курсового проектирования с целью повышения качества инженерной подготовки в техническом вузе // Образование и наука. — 2012. — № 4 (93). — С. 84–92.
3. Гузанов Б. Н., Федулова К. А. Содержательно-деятельностный компонент готовности к компьютерному моделированию студентов профессионально-педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2019. — С. 78–84.
4. Карной М., Кузьминов Я. И. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов — М. Карной // Вопросы образования. — 2015. — № 3. — С. 8–43.
5. Окань Г. И. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения // Научный диалог. — 2012. — № 1. — С. 265–270.
6. Перевозчикова Н. В., Смирнова Ж. В., Трутанова А. В. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — С. 182–184.
7. Приходченко Е. И., Бойко Н. И. Индивидуальная образовательная траектория как способ развития самостоятельной учебной деятельности // Вестник Донецкого педагогического института. — 2018. — № 1. — С. 65–76.
8. Чувашов Р. Д., Баранова А. А. Организация самостоятельного обучения с использованием открытых онлайн-платформ // Новые информационные технологии в образовании и науке. — 2018. — № 1. — С. 43–46.
9. Chirikov I., Semenova T., Maloshonok N., Bettinger E., Kizilcec R. F. Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost // Science Advances. — 2020. — Vol. 6. — № 15. Pp. 1–10.

Подготовка компетентных специалистов таможенного дела в современных условиях



БЕРЛОВА

Наталья Викторовна, кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой товароведения и таможенной экспертизы Владивостокского филиала Российской таможенной академии, Владивосток



САМЧЕНКО

Ольга Николаевна, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры товароведения и таможенной экспертизы Владивостокского филиала Российской таможенной академии, Владивосток

Аннотация

В статье рассмотрен опыт подготовки будущих специалистов таможенного дела во Владивостокском филиале Российской таможенной академии в условиях цифровой экономики, в том числе цифровизации внешнеэкономической деятельности. Обосновывается значение практико-ориентированного обучения и его роль в формировании кадров для таможенных органов в современных условиях

Ключевые слова:

таможенное дело, цифровая экономика, внешнеэкономическая деятельность, практико-ориентированное обучение, цифровые технологии

Федеральная таможенная служба России (ФТС России) проводит широкомасштабное реформирование таможенных органов. Согласно Комплексной программе развития ФТС России на период до 2020 года в стране созданы и работают Центры электронного декларирования (ЦЭД), электронные таможи, таможенные посты и таможи фактического контроля [3]. В 2020 году ФТС России планирует завершить реорганизацию таможенных органов и консолидировать все виды таможенных процедур в шестнадцати ЦЭД, что позволит существенно ускорить проведение таможенных операций и внедрить в таможенный процесс автоматизированные процедуры.

В настоящее время практически любой вид внешнеэкономической деятельности (ВЭД) невозможно осуществить без использования прогрессивных медийных технологий. В современном мире стремительно меняются законодательные акты, динамично развивается информационное интернет-пространство, в таможенных органах используются исследовательские проекты, поэтому участникам ВЭД требуется постоянно быть в курсе происходящего. Процесс автоматизации оформления таможенных документов и выпуска товаров, применяемый

Берлова Н. В., Самченко О. Н. Подготовка компетентных специалистов таможенного дела в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 3. — С. 55–60. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10308

в отношении основной части исполнительных участников ВЭД, способствует плодотворному взаимодействию бизнес-сообщества и таможенных структур.

Применение цифровых технологий в структуре образования и таможенной сфере диктуется современными условиями и поддерживается на федеральном уровне [2; 4; 12]. Специалисты в области таможенного дела отмечают, что внедрение цифровых технологий позволяет существенно упростить выполнение таможенных процедур и тем самым уменьшить финансовые потери взаимодействующих сторон [4; 6; 13].

Согласно Решению Высшего Евразийского экономического совета от 11.10.2017 № 12 «Об основных направлениях реализации цифровой повестки Евразийского экономического союза до 2025 года» [1] руководитель ФТС России Владимир Булавин заявил: «Мы с зарубежными коллегами идем по одному пути и решаем одну задачу — „зачислить на службу“ в таможенные органы цифровые технологии. К 2030 году будет сформирована качественно новая, насыщенная искусственным интеллектом, быстро перенастраиваемая, информационно связанная с внутренними и внешними партнерами, умная таможенная служба, незаметная для законопослушного бизнеса и результативная для государства»¹.

Возникновение и активное продвижение цифровой экономики коренным образом преобразовало технологию подготовки современных специалистов таможенного дела, появился спрос на трудовые ресурсы нового поколения, владеющие «креативными и творческими компетенциями» [7].

По мнению авторов статьи, подготовка конкурентоспособного специалиста-таможенника должна быть нацелена на формирование таких профессиональных качеств, как системное мышление, владение компетенциями в области информационных технологий, стремление к постоянному самообразованию. Таким образом, для обеспечения цифровой экономики следует изменить вектор развития модели профессионального образования в сторону цифровизации [10; 12].

Целью данной статьи является обоснование применения практико-ориентированного обучения в подготовке компетентных специалистов таможенного дела в условиях перехода к цифровой экономике.

Профессиональную подготовку кадров для таможенных органов осуществляет государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Российская таможенная академия» и ее филиалы. В частности, во Владивостокском филиале Российской таможенной академии ведется подготовка будущих специалистов для таможенных органов Дальнего Востока.

Для формирования у обучающихся компетенций цифровой экономики в образовательном процессе Владивостокского филиала применяется практико-ориентированная модель обучения, которая предполагает широкий диапазон деятельности, непосредственное сотрудничество

¹ Выступление на круглом столе «Таможенный представитель. Роль в современной экономике» в рамках Международного таможенного форума — 2019. — <http://www.osfts.ru/meropriyatija/2019/tsifrovye-tehnologii-na-tamozhennoj-sluzhbe>.

филиала с базовыми таможенными, предприятиями, осуществляющими внешнеэкономическую деятельность [5].

Практико-ориентированное обучение включает в себя использование профессионально-ориентированных технологий (специализированных программных средств), а также прохождение обучающимися производственной и преддипломной практик в таможенных органах, в том числе в ЦЭД.

Программные средства специального назначения для будущих специалистов таможенных структур основаны на обучающей среде, основу которой составляет конкретная модель предметной области. Применяемые в образовательном процессе обучающие системы «разрабатываются комплексно, представляют собой симбиоз программного, методического, математического обеспечения и содержательного контента и являются сложным программно-педагогическим средством обучения» [7]. Стоит отметить, что в настоящее время существует много вариаций таких систем.

Так, во Владивостокском филиале Российской таможенной академии обучающиеся 5-го курса по специальности «Таможенное дело» при прохождении производственной (технологической) практики используют специализированное программное средство моделирующего типа «Контур», разработанное Российской таможенной академией совместно с ФТС России. Обладая возможностью доступа к внутренним информационным системам таможенных органов, обучающиеся отрабатывают навыки таможенных операций по удаленному выпуску товаров, которые необходимы для работы инспектора ЦЭД, осуществляющего автоматический выпуск деклараций на товары, а также навыки взаимодействия с инспектором таможенного поста фактического контроля товаров. В результате обучающиеся приобретают некоторые компетенции цифровой экономики, в частности совершение таможенных операций исключительно в электронной форме с использованием информационных систем таможенных органов, осуществление электронного взаимодействия с таможенными и иными государственными органами, участниками ВЭД.

Для формирования, закрепления и совершенствования у обучающихся навыков практического исполнения функциональных обязанностей должностных лиц таможенных органов применяется программное средство «Комплексная тренажная система таможенных органов» (КТСТО). Структурно КТСТО состоит из комплекса адаптивных автоматизированных тренажеров (ААТ), включающих восемь программ, и тренажно-имитационных комплексов (ТИК), включающих 21 программу.

ААТ в составе КТСТО способствуют подготовке обучающихся к эффективной эксплуатации программно-информационных средств единой автоматизированной системы таможенных органов, используемых в повседневной таможенной деятельности. ТИК в составе КТСТО обеспечивают автоматизированное решение задач подготовки обучающихся к выполнению практических действий по реализации таможенных операций и процедур.

Программы практик для обучающихся по специальности «Таможенное дело» разрабатываются не только с учетом целей ОП ВО, но и

с учетом интересов работодателей — ФТС России. Обучающиеся проходят производственную практику (по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности) и преддипломную практику (по профилю подготовки), что позволяет закрепить полученные знания и практические навыки под руководством наставника — должностного лица таможенного органа.

Вузовская подготовка специалиста таможенного дела сегодня должна включать в себя практическую работу в организациях, интенсивно использующих цифровые технологии. К таким организациям в области таможенного дела относятся Центральное электронное таможенное управление, региональные электронные таможи, центры электронного декларирования; среди субъектов околотаможенной инфраструктуры — таможенные представители и уполномоченные экономических операторов. Такая организация практической работы является необходимой «для максимально комфортного и эффективного вхождения в цифровой мир» [7].

Отрабатывая умения и навыки во время прохождения практики в таможенных органах, обучающиеся погружаются в реальный трудовой процесс, поэтому после окончания вуза большинство из них легко адаптируются к профессиональной деятельности.

Следует отметить, что таможенные органы принимают активное участие в учебном процессе Российской таможенной академии и ее филиалов: вносят предложения по разработке актуальных для таможенной деятельности тем выпускных квалификационных работ, рецензируют и согласовывают рабочие программы дисциплин, являются членами государственных экзаменационных комиссий. Кроме того, представители таможенных органов из числа руководителей привлекаются к преподаванию части профильных дисциплин, участвуют в проведении мастер-классов, круглых столов, совместных обучающих семинаров. Таким образом, можно говорить о наличии элементов дуального подхода в обучении будущих специалистов таможенного дела.

Отличительной чертой дуального подхода к обучению является то, что работодатель, даже в большей степени, нежели образовательное учреждение, заинтересован в высокопрофессиональной подготовке своих будущих кадров. Поэтому производственники целиком и полностью разделяют ответственность за организацию образовательного процесса, наблюдают за функционированием учебного заведения, отслеживают наличие преемственности в теоретической и практической подготовке обучающихся [11].

В настоящее время возрастает роль таможенных органов, контролирующих перемещение товаров, приобретенных в интернет-магазинах. Бурно развивающаяся торговля через интернет, в том числе и на неофициальном, так называемом сером сетевом рынке, возникновение новых видов транспорта, управляемых дистанционно или автономно (квадрокоптеров), внедрение современных технологий цифрового производства существенно влияют на процесс международного перемещения товаров. Все это приводит к большим сложностям в работе таможенных и пограничных органов, стимулируя их выстраивать виртуальное сотрудничество с причастными сторонами и партнерами, чтобы иметь возможность

защищать экономические интересы своего государства и сограждан от поступления запрещенных к ввозу товаров [8].

С целью подготовки будущих специалистов для этого направления таможенной деятельности во Владивостокском филиале Российской таможенной академии началась работа по созданию базы практических ситуаций, направленных на отработку навыков применения информационных технологий для отслеживания товарных потоков, умений работать с данными цифровой маркировки.

В настоящее время ожидается переход на стандарты ФГОС 3++, в которые будут включены универсальные компетенции (общие для уровня образования) и общепрофессиональные (общие для группы специальностей). По мнению авторов статьи, в новый стандарт следует включить общепрофессиональную компетенцию по отслеживанию товаров с применением цифровых технологий, что необходимо для логистики, транспорта, потребителя, производителя (качество пищевых товаров в цепях поставки товаров) и пр.

Для подготовки специалистов таможенного дела и с учетом сегодняшних изменений в деятельности ФТС предлагаем включить в ФГОС специальности 38.05.02 «Таможенное дело» два профиля: «Организация фактического таможенного контроля» и «Электронная таможня». Выпускники данных профилей будут востребованы в пунктах пропуска; постах фактического контроля; отделах таможни, осуществляющих контроль запретов и ограничений, классификационного кода, стоимости, проводящих контроль после выпуска товаров, а также в центрах электронного декларирования.

Исходя из этого, необходимо внести изменения в профессиональные образовательные программы и программы дополнительного профессионального образования, поправки в протокол аккредитации образовательных организаций с учетом приоритетов современной и цифровой экономики, применять практико-ориентированную модель обучения, внедрять систему поддержки формирования новых курсов, учитывая компетенции цифровой экономики, профессиональных стандартов и Атласа новых профессий [2; 9].

Таким образом, для подготовки специалистов таможенных органов в условиях внедрения цифровых технологий приоритетными задачами современного высшего образования должны стать организация тесного сотрудничества с таможенными органами, техническое оснащение учебного процесса и создание информационной среды, разработка требований к описаниям компетенций, связанных с цифровой таможней.

Литература

1. Решение Высшего Евразийского экономического совета от 11.10.2017 № 12 «Об Основных направлениях реализации цифровой повестки Евразийского экономического союза до 2025 года» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Евразийского экономического союза. URL: <http://www.eaeunion.org/> (дата обращения: 16.02.2020).

2. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации).

Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г. № 16) [Электронный ресурс] // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 16.02.2020).

3. Приказ ФТС России от 27.06.2017 № 1065 (ред. от 29.08.2018) «О решении коллегии ФТС России от 25 мая 2017 года „О Комплексной программе развития ФТС России на период до 2020 года“» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: справочная правовая система. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.02.2020).

4. Алехина О. В., Игнатъева Г. В., Смирнова И. А., Тарасова Н. Л. Цифровые технологии в таможенном деле // Вестник Саратовского государственного университета. — 2018. — № 3(72) [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 04.04.2020).

5. Григорьев Е. Н., Латыпова Р. М. Реализация элементов дуального обучения в образовательном процессе вуза // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: сб. статей по материалам XI Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск: СибАК, 2018. — № 2(11). — С. 42–47.

6. Ермилов И. С., Игнатъева Г. В. Передовые информационные технологии в таможенном деле // Информационная безопасность регионов. — 2016. — № 1(22). — С. 31–35.

7. Игнаток М. В. Формирование кадрового потенциала в сфере таможенного дела для решения задач цифровой экономики // Вестник экспортного совета. — 2019. — № 1(16). — С. 57–62.

8. Кожанков А. Ю., Бабенко К. И., Боброва О. Г. Цифровая таможня — современный международный тренд. Сущностные характеристики и прогнозируемые эффекты [Электронный ресурс] // Государственное управление Российской Федерации: вызовы и перспективы: мат-лы 15-й Междунар. конф. «Государственное управление в XXI веке». — М.: МГУ, 2018. URL: <https://bookonlime.ru/> (дата обращения: 16.02.2020).

9. Коровяковский Д. Г. Теория и практика профессиональной подготовки специалистов таможенного дела: российский и зарубежный опыт: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2019. — 476 с. [Электронный ресурс] // URL: <http://mgimo.ru> (дата обращения: 16.02.2020).

10. Лебедева Е. В. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровизации // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 2. — С. 49–54.

11. Полякова Т. В. Дуальное обучение как возможность социального партнерства // Профессиональное образование и рынок труда. — 2016. — № 1. — С. 2–3.

12. Сафуанов Р. М., Лехмус М. Ю., Колганов Е. А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Сер. Экономика. — 2019. — № 2(28) [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n> (дата обращения: 04.04.2020).

13. Цифровизация ВЭД / Доклад эксперта [Электронный ресурс] // Комитет институционального развития. URL: http://rta.customs.ru/nrta/attachments/4628_Tsifrovizatsia_VED.pdf (дата обращения: 16.02.2020).

Транспортное образование в мире



ГАРАНИН

Максим Алексеевич, кандидат технических наук, доцент, проректор по научной работе и инновациям Самарского государственного университета путей сообщения, Самара

Аннотация

В статье представлены подходы к организации отраслевого транспортного образования в различных странах мира: России, Германии, Франции, Великобритании, Австралии, КНР, США и др. Рассмотрены модели подготовки специалистов в области железнодорожного, воздушного, морского и речного, автомобильного транспорта, а также в сфере логистики и управления цепями поставок. Определено место транспортного образования в системе классификации специальностей и направлений подготовки отраслевого образования европейских стран, России и КНР

Ключевые слова:

транспорт, транспортное образование, отраслевое образование, подготовка специалистов, модели отраслевого транспортного образования

Транспортная отрасль является связующим звеном экономики. Устойчивое развитие транспорта позволяет создать условия для роста валового внутреннего продукта стран и регионов, опережающее развитие транспорта обеспечивает развитие территорий. Однако для своего успешного развития транспортная отрасль нуждается в опережающем кадровом обеспечении. Стремительное развитие науки, техники и технологий требует эксплуатации технически сложных систем и высокотехнологичного оборудования, что характерно для всех видов транспорта: железнодорожного, воздушного, морского и речного, автомобильного. Цифровая экономика и ее продукты (искусственный интеллект, большие данные и др.) позволяют по-новому взглянуть на сферу логистики и управления цепями поставок. Это обуславливает необходимость своевременной и опережающей подготовки специалистов, обладающих профессиональными компетенциями.

Понятие «экономическая инфраструктура» включает в себя три основных компонента: транспорт и хранение, связь, энергия [15]. Транспортная инфраструктура и услуги, включая судоходство, порты, автомобильные и железные дороги, имеют важное значение для глобальной торговли товарами и связанных цепочек поставок. Хорошо функционирующие транспортные сети необходимы для экономического, социального и торгового развития стран, а также для поддержки региональной и глобальной интеграции. Грузовые перевозки связаны с масштабными аспектами деятельности современных обществ и экономических структур. Они повышают эффективность экономики и обеспечивают общественные выгоды, включая поддержку торговли, увязывание производственно-бытовых цепочек, расширение транспортного сообщения, обеспечение доступа к рынку, создание рабочих мест и предоставление возможностей для деловых операций [14].

В настоящее время в мире сохраняется чрезмерная зависимость транспортных расходов от цен на топливо, особенно в морском и автомобильном транспорте [12]. Повышение энергоэффективности транспорта и внедрение инновационных экологичных и экономичных транспортных средств и систем позволяет снизить транспортные расходы и, как следствие, обеспечить повышение конкурентоспособности.

Исследования проблем в области транспорта сосредоточены на взаимосвязи энергетической безопасности, цен на нефть и транспортных расходов. В частности, значительный интерес представляют последствия повышенных цен на нефть для морских транспортных расходов, поскольку 80% мировой торговли товарами, осуществляемой морским транспортом, в значительной степени зависит от тяжелого мазута для тяги [13].

Концепция четвертой промышленной революции связана с областями и технологиями, такими как машинное обучение и Big Data, позволяющими создавать автономные и саморегулируемые системы, а также с применением цифровых технологий, предполагающих оцифровку данных и информации, то есть переход от ручных процедур к автоматизированным рабочим процессам. Цифровая революция влечет за собой ряд важных последствий для всех секторов экономики, включая транспорт. К числу актуальных для транспорта инноваций относятся, в частности, искусственный интеллект, технологии блокчейн, интернет вещей и автоматизация, причем все они, среди прочих выгод, обладают потенциалом для повышения эффективности и снижения затрат.

Транспортное образование России имеет следующие особенности¹.

1. Ведомственная принадлежность образовательных организаций

Большинство образовательных организаций, реализующих образовательные программы в области транспорта, — ведомственные. Их учредителями являются федеральные органы исполнительной власти — федеральные агентства Министерства транспорта Российской Федерации: Росжелдор, Росавиация, Росморречфлот. Для этих учебных заведений, как правило, характерен высокий процент трудоустройства выпускников по профилю. Остальные образовательные организации являются муниципальными или подведомственными Министерству науки и высшего образования РФ и Министерству просвещения РФ. Программы в области транспорта реализуют также и частные образовательные организации.

2. Особые требования к материально-технической базе

Для практической подготовки специалистов образовательным организациям требуются специальные технические средства, что определено ст. 85 ФЗ «Об образовании в РФ».

3. Линейная протяженность при территориальном распределении мест трудоустройства выпускников

Стремительное обновление транспортных средств и транспортной инфраструктуры требует присутствия специалистов высокой квалификации в отдаленных аэропортах, речных и морских портах, на железнодорожных станциях. Можно сказать, что отраслевые транспортные организации, помимо стратегической задачи кадрового обеспечения транспорта, выполняют еще одну не менее важную задачу — привлечения трудоспособного населения в отдаленные регионы.

Для успешного развития транспортной отрасли необходима опережающая подготовка кадров. В этом солидарны все эксперты,

¹ Подробнее об особенностях российского транспортного образования см. [2].

определяющие политику в области отраслевого транспортного образования в РФ [3; 4; 6; 7].

Б. А. Левин отводит транспортному вузу роль обязательного связующего элемента, необходимого для организации эффективного взаимодействия между различными видами транспорта, между транспортным бизнесом и академическим сообществом, наукой и образованием, наукой и производством, национальными транспортными системами и образовательными и научными организациями различных стран [11].

В качестве перспективы развития отраслевого транспортного образования Б. А. Левин предлагает использовать механизм перевода отраслевых транспортных вузов в автономные некоммерческие организации [6; 7].

К. А. Пашков, говоря об общности проблем в области транспортного образования, предлагает ряд решений, в частности: «Отраслевые системы, которые готовят прикладных специалистов, полностью соответствующих задачам отраслей, должны быть признаны Минобрнауки России и утверждены как самостоятельная ветвь в системе образования. Это вопрос безопасности государства, поскольку все отрасли обеспечивают жизнедеятельность и безопасность государства в разных сферах: транспорт — безопасность движения, сельское хозяйство — продовольственная безопасность, медицина — охрана здоровья» [10].

Особый интерес вызывают работы А. Ю. Панычева, в которых автор отводит отраслевым транспортным вузам РФ ведущую роль в инновационном развитии транспорта, что позволит обеспечить технологическое лидерство отрасли [8; 9].

Приведем результаты исследования, посвященного изучению системы подготовки специалистов в области транспорта ведущих стран мира. Для достижения этой цели были осуществлены:

- анализ тенденций развития транспортной отрасли с целью определения направлений развития профессиональных образовательных программ в области транспорта;
- исследование структуры транспортного образования в России и его места в иерархии национальной системы профессионального образования;
- анализ перспектив развития транспортного образования в России;
- анализ зарубежных моделей кадрового обеспечения транспортной отрасли (на опыте ряда европейских стран, Австралии, Сингапура, КНР, США);
- анализ места отраслевого транспортного образования в национальных системах профессионального образования стран мира.

Транспортное образование и его место в системе профессионального образования России

Транспортное образование, как и любое другое отраслевое техническое образование, относится к группе специальностей «Инженерное дело, технологии и технические науки». Альтернативные наименования этой группы — «Инженерия», «Инженерия и технологии», «Инженерное дело». В системе высшего образования РФ используется классификация

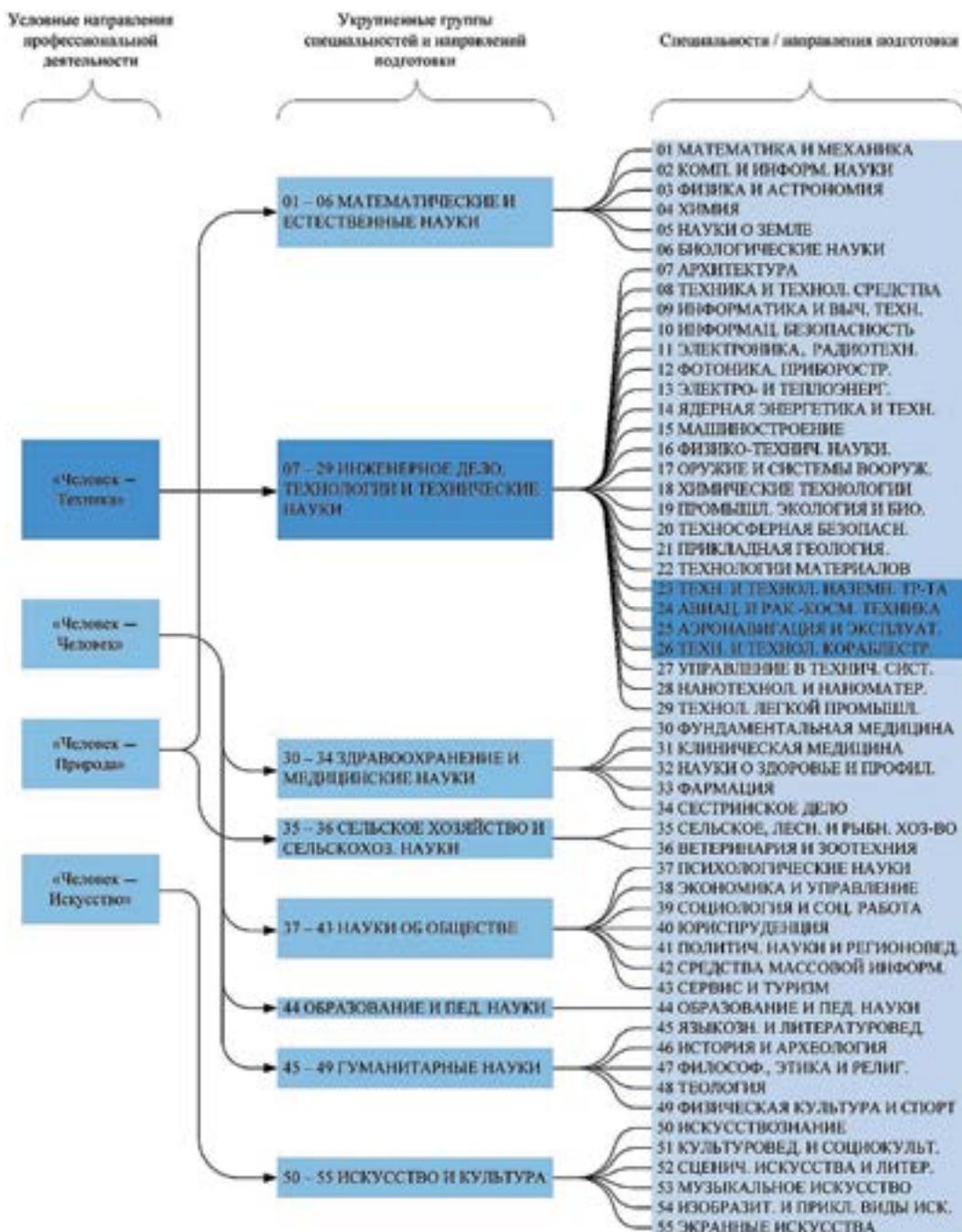


Рис. 1. Место отраслевого транспортного образования в Российской системе классификации специальностей и направлений подготовки

«Инженерное дело, технологии и технические науки» [1]. Классификация профессий, используемая в настоящее время в системе профессионального образования РФ, представляет собой восемь укрупненных групп и 55 специальностей (направлений подготовки) высшего образования (рис. 1). В будущем указанные профессии ждут трансформация [5].

Модель транспортного образования в России

Как уже упоминалось, подготовку специалистов в области транспорта в России осуществляют образовательные организации, подведомственные Министерству транспорта Российской Федерации (отраслевые транспортные образовательные организации), и образовательные организации, подведомственные Министерству науки и высшего образования Российской Федерации (вузы и их филиалы, реализующие программы высшего и среднего профессионального образования) и Министерству просвещения Российской Федерации (образовательные организации, реализующие программы среднего профессионального образования). Также все они реализуют программы дополнительного образования (программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки). Министерство науки и высшего образования РФ и Министерство просвещения РФ также осуществляют управление ведомственными образовательными организациями. Это функции контроля и надзора: лицензирование и аккредитация образовательных программ, контроль соответствия содержания и условий реализации образовательных программ требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Состояние и перспективы развития транспортного образования в России

1. Появившись почти одновременно с транспортным ведомством РФ, отраслевое транспортное образование сегодня представляет собой сбалансированную систему подготовки кадров для всех видов транспорта.
2. Отраслевое транспортное образование отличает мощная фундаментальная подготовка по основным инженерным транспортным профессиям.
3. Набор обучающихся на программы в области транспорта осуществляется в значительной мере с использованием системы целевой подготовки, что позволяет обеспечить кадровую потребность транспортной отрасли в отдаленных регионах.
4. Процент трудоустройства выпускников транспортных вузов в целом выше, чем в среднем по России.
5. Имеет место тесная связь отраслевых транспортных университетов с производством — предприятиями транспортной отрасли.
6. Перспективы развития транспортного образования в России обусловлены прежде всего процессами цифровизации экономики общественного сектора.

Зарубежные модели кадрового обеспечения транспортной отрасли

Зарубежные модели кадрового обеспечения транспортной отрасли представлены:

- профильными транспортными университетами, реализующими преимущественно образовательные программы в области транспорта;
- политехническими многопрофильными университетами, реализующими различные инженерные образовательные программы, включая программы в области транспорта;



Рис. 2. Распределение основных транспортных университетов в мире

- колледжами, реализующими образовательные программы в области транспорта;
- стажировками в транспортных компаниях лиц, имеющих инженерное образование.

Основные транспортные университеты распределены в мире следующим образом (рис. 2).

Транспортное образование в Германии осуществляют около 50 университетов, расположенных по всей стране. Они предоставляют образовательные программы бакалавриата и магистратуры в области транспорта, программы PhD и MBA, а также обучение в летних школах. Программы охватывают все виды транспорта.

В Великобритании насчитывается более 100 университетов, расположенных преимущественно в Англии, в которых можно получить транспортное образование. Университеты предоставляют образовательные программы бакалавриата и магистратуры в области транспорта, программы PhD и MBA. В большинстве вузов есть языковые курсы, особенно востребованные при подготовке специалистов в области логистики и управления цепями поставок (Logistics and supply chain management).

Транспортное образование во Франции предоставляют около 30 университетов. Они реализуют образовательные программы бакалавриата и магистратуры в области транспорта, программы PhD и MBA, а также предлагают обучение в летних школах. Программы охватывают все виды транспорта за исключением железнодорожного. Инженерное железнодорожное образование является компонентом инженерных программ более широкого спектра.

Восемь университетов Швеции предоставляют образовательные программы бакалавриата и магистратуры в области всех видов транспорта.

Транспортное образование в Нидерландах осуществляют 11 учебных заведений. Университеты, школы и колледжи предоставляют

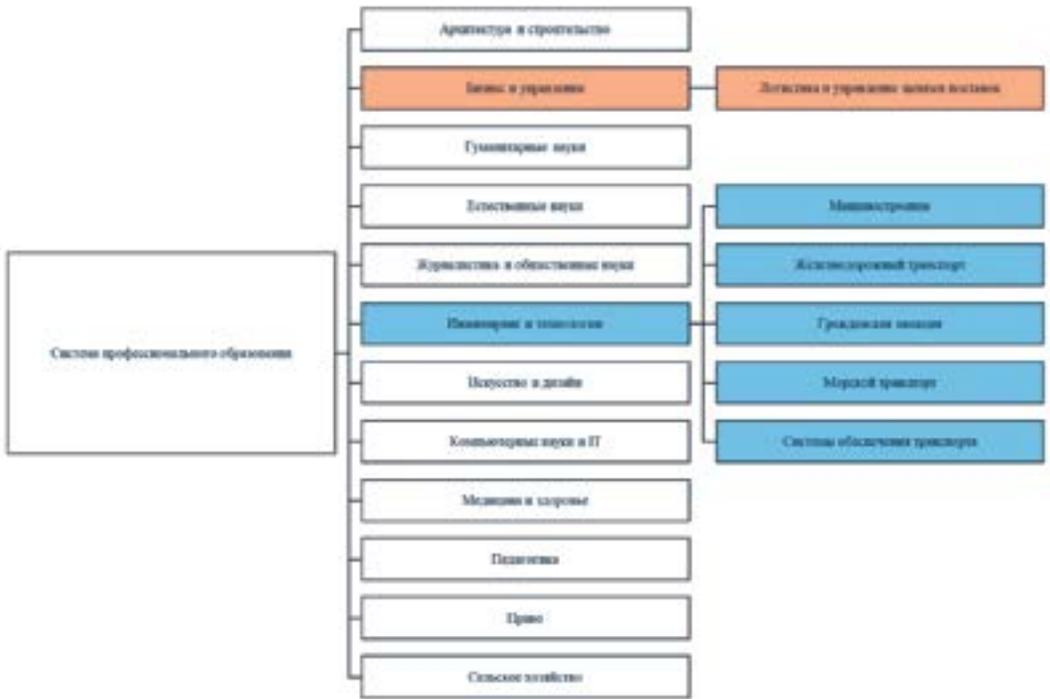


Рис. 3. Место отраслевого транспортного образования в системе профессионального образования: западная модель (модель 1)

образовательные программы среднего профессионального образования, бакалавриата и магистратуры в области всех видов транспорта.

Транспортное образование в Испании обеспечивают 10 учебных заведений. Университеты и бизнес-школы предоставляют образовательные программы бакалавриата и магистратуры в области всех видов транспорта.

Транспортное образование в Австралии предоставляют 10 университетов, расположенных на континенте и Тасмании. Университеты реализуют образовательные программы бакалавриата и магистратуры в области всех видов транспорта.

Транспортное образование в Китае предоставляют 42 образовательные организации, расположенные преимущественно в восточной части страны. Университеты и институты предлагают образовательные программы бакалавриата и магистратуры в области транспорта, программы PhD и MBA, а также обучение в летних школах. Программы охватывают все виды транспорта. Большинство вузов реализуют образовательные программы в области логистики.

В США транспортное образование предоставляют восемь университетов, реализующих образовательные программы бакалавриата и магистратуры в области транспорта, программы PhD и MBA, а также обучение в летних школах. Узкоспециализированные программы в области железнодорожного транспорта отсутствуют, поскольку железнодорожный

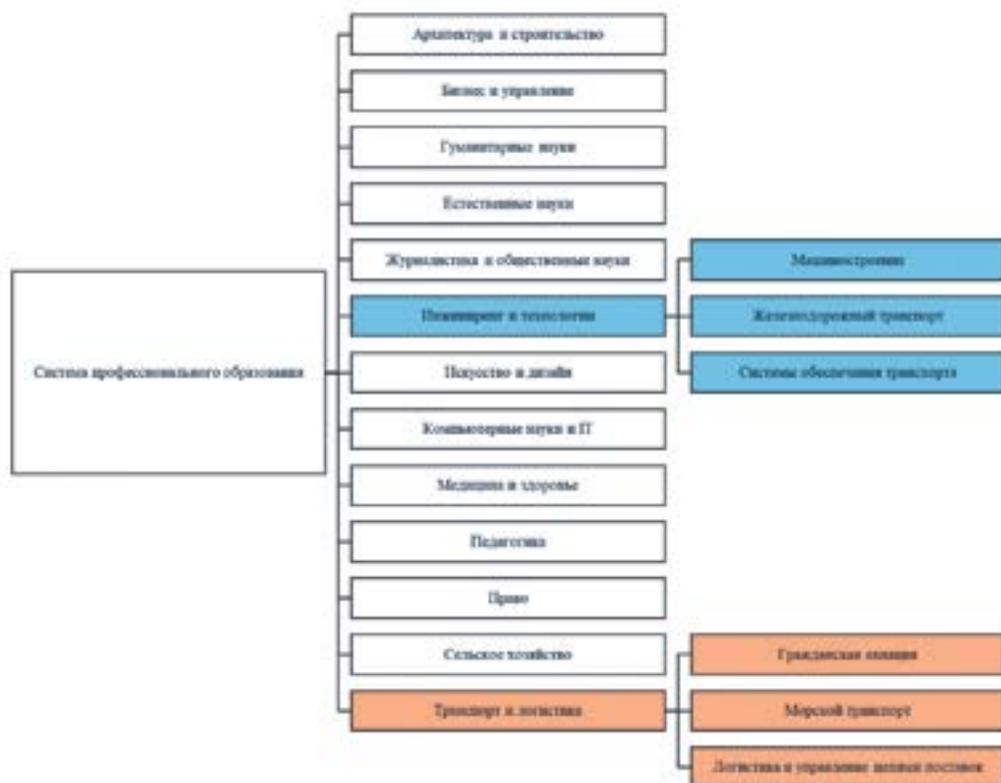


Рис. 4. Место отраслевого транспортного образования в системе профессионального образования: западная модель (модель 2)

транспорт в США использует преимущественно автономную тягу. Будущих специалистов в области железнодорожной инфраструктуры обучают по программам в области промышленного инжиниринга и машиностроения.

Место отраслевого транспортного образования в национальных системах профессионального образования

Отраслевое транспортное образование занимает различное место в национальных системах профессионального образования. Рассмотрим используемые модели.

Модель 1 предусматривает инженерные транспортные специальности в группе «Инжиниринг и технологии», а программы в области логистики управления цепями поставок — в группе «Бизнес и управление» (рис. 3). Данная модель используется в США.

Модель 2 предусматривает выделение группы «Транспорт и логистика», в которой сосредоточены специальности в области логистики и управления цепями поставок, а также программы в области воздушного и морского транспорта. Остальные инженерные транспортные специальности сосредоточены в группе «Инжиниринг и технологии» (рис. 4). Данная модель используется в странах Европы и в Австралии.

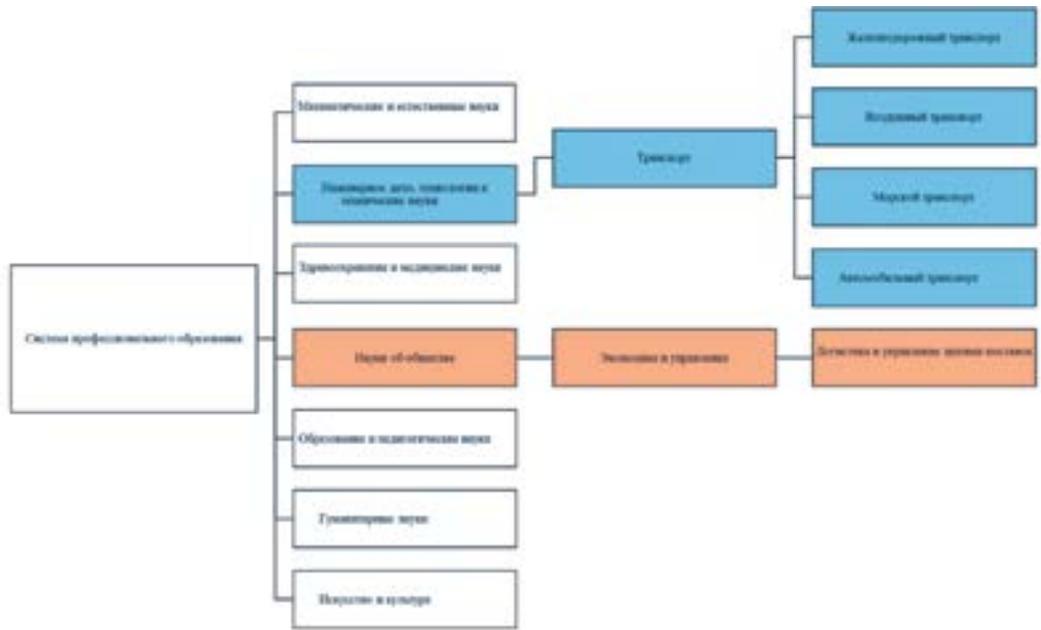


Рис. 5. Место отраслевого транспортного образования в системе профессионального образования: российская и китайская модель (модель 3)

Модель 3 предусматривает выделение подгруппы «Транспорт» в группе инженерных и технических специальностей, в которой сосредоточены специальности в области воздушного, железнодорожного, автомобильного и морского транспорта. Программы в области логистики и управления цепями поставок сосредоточены в подгруппе «Экономика и управление» группы наук об обществе (рис. 5). Данная модель используется в России и КНР.

В заключение необходимо отметить, что опережающая подготовка кадров для транспортной отрасли предполагает появление новых профессий. Здесь прослеживаются два основных тренда.

Первый тренд основан на стыке профессий. Для заказчика услуг перевозки грузов не имеет значения вид транспорта, приоритетами являются скорость, надежность и комфортность их перемещения из одной точки в другую. На этом принципе основан подход, при котором размывается «профильность» транспорта. В связи с этим требуются инженеры по безопасности транспорта, специалисты по мультиагентным транспортным системам, операторы кросс-логистики, техники интермодальных транспортных решений и др.

Второй тренд основан на новых технологиях. Инновации в области новых композитных материалов, наземных скоростных и высокоскоростных транспортных средств потребуют новых профессий — «проектировщик композитных конструкций для транспортных средств» и «проектировщик высокоскоростных железных дорог». Активное развитие беспилотных видов транспорта влечет за собой появление новых

профессий в области беспилотных воздушных и наземных транспортных средств. Увеличение объема информационных систем обуславливает потребность в профессии «аналитик данных на транспорте». Следует ожидать запросов на новые профессии в связи с усилением внимания к вопросам транспортной экологии, а также бурным развитием в ближайшей перспективе водородной энергетики в области транспорта.

Современные условия требуют ускоренного развития транспортной отрасли. Для этого необходима опережающая подготовка специалистов в области транспорта.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» [Электронный ресурс] // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/70480868/> (дата обращения: 24.02.2020).

2. Андрончев И. К., Гаранин М. А. Искусственный интеллект в условиях цифровой экономики // Вестник СамГУПС. — 2019. — № 3(45). — С. 9–22.

3. Аристов С. А. Транспортному ведомству — 200 лет. История, современное состояние, перспективы развития транспортной отрасли // Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике. — 2009. — № 5(24) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transportnomu-vedomstvu-200-let-istoriya-sovremennoe-sostoyanie-perspektivy-razvitiya-transportnoy-otrasli> (дата обращения: 24.02.2020).

4. Аристов С. А. Перспективные решения в сфере кадрового обеспечения транспортной отрасли // Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике. — 2018. — № 1(74) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivnye-resheniya-v-sfere-kadrovogo-obespecheniya-transportnoy-otrasli> (дата обращения: 24.02.2020).

5. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 23.02.2020).

6. Левин Б. А. Взаимодействие государства, бизнеса и высшей школы — приоритет отраслевого образования // Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике. — 2007. — № 11(11) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-gosudarstva-biznesa-i-vysshey-shkoly-prioritet-otraslevogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.02.2020).

7. Левин Б. А. Подготовка кадров для транспортного комплекса России в условиях реформы высшей школы // Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике. — 2009. — № 2(21) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-kadrov-dlya-transportnogo-kompleksa-rossii-v-usloviyah-reformy-vysshey-shkoly> (дата обращения: 24.02.2020).

8. Панычев А. Ю. Условия, перспективы и экономика качества транспортного образования // Вестник РГЭУ РИНХ. — 2015. — № 3(51). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-perspektivy-i-ekonomika-kachestva-transportnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.02.2020).

9. Панычев А. Ю. Модель транспортного образования: выбор перспективы развития или сценария выживания // Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике. — 2014. — № 4(53) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-transportnogo-obrazovaniya-vybor-perspektivy-razvitiya-ili-stsenariya-vyzhivaniya> (дата обращения: 24.02.2020).

10. Пашков К. А. Куда идет реформа транспортного образования? // Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике. — 2015. — № 6(61) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kuda-idet-reforma-transportnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.02.2020).

11. Транспортное образование. Ректор Московского государственного университета путей сообщения Борис Левин — о миссии и задачах транспортных университетов // Коммерсантъ Власть. — 2015. — № 24. — С. 38.

12. Energy and transport costs, Review of Maritime Transport. Ch. 1. Developments in International Seaborne Trade. — 2015. — Pp. 23–24. Available from: https://unctad.org/en/PublicationChapters/rmt2015ch1_en.pdf#page=23 (дата обращения: 23.02.2020).

13. Energy and Transport Costs. Available from: <https://unctad.org/en/Pages/DTL/TTL/Legal/Transport-Costs.aspx> (дата обращения: 23.02.2020).

14. Sustainable Freight Transport Development and Finance by Frida Youssef // Trade and Development Commission 5th session, 17–21 June 2013. — Geneva. Available from: https://unctad.org/meetings/en/Presentation/FY_Commission_Presentation_June_2013.pdf (дата обращения: 23.02.2020).

15. The Least Developed Countries Report 2019 — The present and future of external development finance — old dependence, new challenges (UNCTAD/LDC/2019). Available from: <https://unctad.org/en/Pages/Publications/TheLeastDevelopedCountriesReport.aspx> (дата обращения: 23.02.2020).

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда*



БЛИНОВ

Владимир Игоревич, доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва



ЕСЕНИНА

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



РОДИЧЕВ

Николай Федорович, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва



СЕРГЕЕВ

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

Аннотация

В статье обсуждаются возможные характеристики социально-профессионального самоопределения человека и его педагогического сопровождения в наступающем постиндустриальном мире. Охарактеризованы основные функции сопровождения: педагогическая поддержка, профессионально-образовательная навигация, профориентационный нетворкинг. Представлены возможные способы институциональной привязки и организации сопровождения самоопределения в постиндустриальном мире, анализируются условия их доступности, качества, результативности, а также возможные риски

Ключевые слова:

профессиональное самоопределение, педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, постиндустриальная эпоха, сетевое общество, профессиональная ориентация

Неопределенность социума и рынков труда — одна из базовых характеристик наступающей постиндустриальной эпохи. Общий абрис постиндустриального мира представлен во множестве публикаций последних лет, включая и наши работы [3; 10]. По этой причине нет смысла еще раз подробно на нем останавливаться. Хочется отметить лишь один принципиальный момент: в зависимости от контекста той или иной публикации, а также от специализации ее авторов акцент в описании постиндустриального мира делается либо на его экономических особенностях, либо на социально-психологических. Изначально нам был ближе второй подход, фокусирующий внимание не столько на развитии экономики и уровне национального благосостояния, сколько на доминирующих ценностях, способах мышления и образе жизни. События 2020 года, связанные с пандемией, лишь укрепили этот взгляд,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07346.

Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 3 — С. 72–85. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10310

поскольку стало ясно, что «надстройка» постиндустриального мира будет развиваться опережающими темпами относительно его «базиса» — во всяком случае, в России. Желаемый образ жизни, связанный с повышением степени свободы, многообразие социально-трудовых ролей, способы и инструменты организации работы у заметной части населения, особенно у молодых поколений, уже имеют все черты постиндустриального («цифрового», «сетевое») общества, тогда как темпы и общий уровень экономического развития, по-видимому, надолго застряли в предыдущей эпохе и определяют общественное сознание другой части населения. Этот своеобразный «винегрет» из прошлого и будущего выступает главным напряжением как нынешнего, так и предстоящего периода. С ним нужно будет как-то справляться, используя в том числе и профориентационные средства.

Как уже отмечалось в одной из наших предыдущих публикаций, общая формула работы с профессиональным самоопределением человека в постиндустриальную эпоху, по-видимому, должна выглядеть следующим образом: «среда самоопределения плюс персонализированное сопровождение» [3, с. 10–11]. На протяжении последнего десятилетия мы наблюдаем, как во многих регионах нашей страны ведется активная работа по воплощению в жизнь первого слагаемого из приведенной формулы. Развитие профориентационной направленности дополнительного образования; KidSkills, Junior Skills, «Абилимпикс» и другие конкурсы профессионального мастерства для детей и подростков; программы предпрофессионального и профессионального обучения для школьников; проекты «профориентационного туризма» и «Дни открытых турниров»; корпоративные модели профориентационной работы с обучающимися в средней школе, реализуемые предприятиями; многочисленные профориентационные форумы и фестивали; телеуроки «Проектория»; онлайн-диагностики профориентационной направленности и прочее — для простого перечисления всех реализуемых форм не хватит объема статьи. На этом фоне обозначилась новая проблема. С тех пор как профориентация «попала в тренд» и стала модной, ее иногда становится слишком много. Среда профессионального самоопределения во многих регионах и городах страны стала насыщенной и разнообразной, но этим дело пока и ограничивается — до системности и качества еще очень далеко. По существу, мы получили эклектичный набор разнородных, не связанных друг с другом и часто дублирующих друг друга профориентационных практик, одновременно реализуемых самыми разными субъектами, операторами и провайдерами. В некоторых крупных городах обилие и некоторая бестолковость множества профориентационных мероприятий создают ощущение «мусорного океана».

Мы являемся свидетелями очевидного дисбаланса: активное развитие среды профессионального самоопределения не сопровождается достойными усилиями по формированию и развитию механизмов сопровождения. Известное определение образовательной среды (в том числе и профориентационной) как «совокупности влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в ее окружении» [12, с. 11] при этом игнорируется. Самих по себе «влияний,

условий и возможностей», какими бы великолепными они ни были, еще недостаточно для развития человека — нужна и его собственная активность. Впрочем, в большинстве случаев и этого недостаточно: нужна еще и его специально организованная подготовка к этой активности, а также последующее рефлексивное осмысление ее результатов (что, собственно, и составляет основу педагогического сопровождения).

Рассмотрим это положение на конкретном примере. В последнее время в разных регионах страны все чаще реализуется такая профориентационная технология, как цикл профессиональных проб. За установленное время (например, за несколько дней или несколько часов) школьники должны пройти определенное количество профессиональных проб (или мини-проб) по разным профессиям, например: приготовить салат по заданной рецептуре (повар); диагностировать поломку в автомобиле (автомеханик); освободить манекен из-под «завала» (спасатель) и т. д. Часто такие «эстафеты профпроб» организуются для школьников на территории организаций дополнительного образования или колледжей. Школьники проходят несколько таких проб, испытывают себя в разных профессиях — этим дело и ограничивается. Но все это пока что только *среда* профессионального самоопределения. Что касается *сопровождения*, то оно начинается с того момента, когда мы можем дать внятный ответ на следующие вопросы: Какая работа была проведена со школьниками до того, как они отправились проходить «эстафету профпроб», и после того, как они ее прошли? Какие установки получили школьники перед началом цикла профпроб, какие вопросы были перед ними поставлены, чтобы получить на них ответы по итогам прохождения проб? Как и по каким критериям осуществлялась самооценка результатов прохождения каждой пробы? Как обсуждались эти результаты и какие итоговые выводы были сделаны на их основе? И главный вопрос, на который, увы, школьник чаще всего не получает ответа: а что потом? Что мне делать после того, как я прошел десять проб, из которых две мне понравились, и я решил, что хочу быть либо поваром, либо спасателем?

Конечно, мы несколько упростили ситуацию. Профессиональное самоопределение — длительный, многолетний процесс, он не ограничивается ни ответом на вопрос «Какую профессию выбрать?», ни тем более прохождением цикла профессиональных проб. Это лишь иллюстрация, демонстрирующая, что «среда без сопровождения» — одна из главных причин известной ситуации: профориентационная работа ведется, а итогового результата нет. Как и двадцать, и сорок лет назад, подавляющее большинство выпускников школ (по разным данным, от 65 до 85%) демонстрируют недостаточный уровень готовности к самоопределению, а в последние годы и «неосознанную некомпетентность». Профессионально-образовательный выбор попросту не ощущается ими как личностно значимая жизненная задача.

Вместе с тем самоопределение человека в наступающем постиндустриальном мире обладает одной важной особенностью, пока еще не вполне осмысленной ни научно-педагогическим сообществом, ни обществом в целом.

Резкое повышение степени свободы человека в своем жизненно-профессиональном самоопределении, как и повышение многомерности пространства самого самоопределения¹, сопровождается столь же резким нарастанием количества и силы внешних влияний, пытающихся манипулировать этим самоопределением. Парадоксальным образом сохранение и даже повышение степени свободы де-юре сочетается с уменьшением возможностей для свободного выбора де-факто — но лишь в том случае, если человек не является «хозяином своего самоопределения», не умеет управлять им, то есть не обладает неким комплексом профориентационно значимых компетенций. В этом неприятном случае он неизбежно становится жертвой внешних влияний и выбирает профессию и вуз по принципу «престижности» или руководствуясь другими навязанными ему представлениями.

Все, о чем было сказано выше, делает проблему педагогического сопровождения профессионального самоопределения центральной на современном этапе развития теории и практики профессиональной ориентации. Первый вопрос, на который в связи с этим необходимо ответить, — это вопрос о функциях сопровождения, то есть о тех конкретных педагогических задачах, которые оно должно решать в условиях перехода к постиндустриальной эпохе. На наш взгляд, центральными становятся следующие четыре функции.

1. *Педагогическая поддержка* — базовая функция и одновременно базовый уровень сопровождения профессионального самоопределения. Используется в работе с теми, чей субъект профессионального самоопределения еще не вполне обладает признаками зрелости. Поэтому на первом, самом раннем этапе профориентационной работы поддержка должна использоваться систематически и повсеместно, в дальнейшем — эпизодически и ситуативно.

Педагогическая поддержка — компенсаторный механизм, обеспечивающий:

– с одной стороны, помощь и содействие самоопределяющемуся человеку в выявлении и преодолении дефицитов, проблем и препятствий (субъективных и объективных), мешающих процессу самоопределения, справиться с которыми сам человек пока не в состоянии;

– с другой стороны, защиту самоопределяющегося человека от негативных внешних влияний, таких как манипулятивные воздействия.

Задача лица, осуществляющего поддержку, — обнаружить проблему и помочь человеку подойти к самостоятельному ее разрешению. Конечная цель педагогической поддержки (и показатель ее итоговой результативности) — «стать ненужной» самоопределяющемуся человеку, то есть подвести его, возможно с использованием и других инструментов, к полной самостоятельности в процессе своего самоопределения.

Одна из важнейших задач педагогической поддержки в процессе профессионального самоопределения, которая постоянно остается в тени, — обеспечить пробуждение субъекта самоопределения как

¹ Выбор не только профессиональной сферы, но и социально-трудовой роли (наемный работник, человек служения, фрилансер, волонтер, инвестор, предприниматель), способа организации своей профессиональной деятельности (в офисе или дистанционно) и т. д., то есть в конечном счете — образа жизни.

такового, иными словами, вывести человека из формирующей зоны «неосознанной некомпетентности». Для обозначения этой задачи используется разнообразная терминология — можно говорить о проблематизации, лабилизации¹, активизации [7] или даже «провокации» [9] (провоцировании) человека в контексте стоящих перед ним задач жизненно-профессионального выбора. Но независимо от используемых слов суть задачи сводится к поиску или созданию особых профориентационно значимых активностей, которые могли бы стать «точками входа» в процесс профессионального самоопределения данного конкретного человека. Для каждого ребенка, подростка этот момент сугубо индивидуальный, связанный с личностными особенностями и другими обстоятельствами. Тем более что помимо «точек входа» в процесс профессионального самоопределения на протяжении жизни человека существуют и «точки выхода» из него обратно в зону «неосознанной некомпетентности», после чего актуализацию самоопределения, по сути, надо начинать сначала. (Впрочем, это тема для отдельного разговора.)

Необходимость иметь под рукой многообразные «точки входа» — для каждого свои — одна из интуитивно понимаемых причин, по которым мы стараемся сделать профориентационную среду как можно более разнообразной и насыщенной. Одного «зацепит» кружок или секция дополнительного образования, другого — профессиональные пробы, третьего — соревнования Junior Skills, четвертого — автобиографический кейс успешного профессионала. Но все это многообразие, повторимся, не будет работать при отсутствии персонализированного сопровождения.

2. *Профессионально-образовательная навигация* — еще одна значимая функция сопровождения. На последующем этапе профессионального самоопределения человека она приобретает форму полноценной карьерной навигации, о которой сейчас много говорят карьерные консультанты. Эта навигация объединяет в себе, на новом уровне, такие хорошо знакомые элементы профориентационной работы, как профинформация, профдиагностика и профконсультирование, — на фоне предельно насыщенной и динамически меняющейся среды. Конечная задача навигации та же, что и у педагогической поддержки — «стать ненужной», трансформироваться в компетенцию самонавигации, что, безусловно, не отменяет возможности использования услуг карьерной навигации на любом этапе, если в этом возникает необходимость.

Кстати, в изначальной концепции федерального проекта ранней профориентации школьников «Билет в будущее» наставник в профориентации рассматривается именно как навигатор: «Педагог-навигатор — специалист, непосредственно осуществляющий педагогическую поддержку обучающихся в процессе формирования и дальнейшей реализации их индивидуальных образовательных траекторий» [1]. Навигатор — тот, кто держит ребенка за руку, осознанно путешествуя по пространству профориентационно значимой информации

¹ Термин «лабилизация» по смыслу противоположен «стабилизации» и означает целенаправленное «расшатывание» привычных позиций человека (например, в ходе социально-психологического тренинга), что подводит его к осознанию неэффективности стереотипных способов мышления и поведения, формирует потребность выйти в зону развивающего дискомфорта.

и самоопределенческих практик, которые можно найти в регионе или в онлайн. На практике эту часть «Билета» реализовать пока не удается. Грустно, но ничего удивительного: это значительно более сложная и «умная» (smart) задача, чем организация массовой онлайн-диагностики и проведение групповых практических мероприятий.

3. *Формирование комплекса профориентационно значимых компетенций*, обеспечивающих готовность человека к профессиональному самоопределению. Это центральная по своей значимости и вместе с тем наименее разработанная функция сопровождения. До сих пор нет определенного взгляда ни на состав профориентационно значимых компетенций, ни на способы их формирования. Большинство специалистов, работающих в сфере профориентации — как ученых, так и практиков, — предпочитают обходиться вообще «без этих компетенций», формулируя цели своей работы и оценивая ее результаты на основе прежних, более знакомых подходов (например, критериально-уровневого) [11].

Жизнь, однако, показывает, что компетентностный подход является более адекватным условиям постиндустриальной эпохи. «Элементарной единицей» профессионально-трудовой сферы становится уже не профессия, а именно компетенция. Профориентационно значимые компетенции занимают свое заслуженное место среди soft skills, или «универсальных компетенций», позволяющих человеку решать широкий круг задач, не привязанных к определенному виду профессиональной деятельности.

Какие именно компетенции должны быть сформированы у человека, чтобы его самоопределение было самостоятельным, осознанным и в итоге успешным? Согласно традиции, компетенции принято формулировать на основе неопределенной формы глагола, как ответ на вопрос: «Что должен быть готов делать человек?» Соответственно, говоря о профориентационно значимых компетенциях, мы подразумеваем необходимость сформировать у человека готовность *самостоятельно*:

- ориентироваться в пространстве профессиональной информации и осуществлять карьерную самонавигацию, при необходимости запрашивая помощь специалистов;

- целенаправленно приобретать и осмысливать профориентационно значимый опыт, активно осваивать ресурсы территориальной среды профессионального самоопределения, оценивать степень успешности прохождения профессиональных проб и иных профориентационных практик;

- конструировать собственный профессионально-образовательный маршрут и адаптировать его с учетом имеющихся компетенций и возможностей среды;

- совершать обоснованный выбор на основе перебора альтернатив;

- принимать решение и воплощать его в жизнь, преодолевая возможные трудности;

- продвигаться в собственном профессиональном развитии.

Первые четыре компетенции, хотя бы на минимальном уровне, должны быть сформированы уже в подростковом возрасте, к началу периода оптации. В дальнейшем они развиваются на содержании новых, все

более сложных жизненных задач. Пятая компетенция формируется непосредственно на этапе оптации. Шестая, последняя, закладывается в студенческом возрасте и начинает активно формироваться уже после трудоустройства.

Полноценное решение задачи формирования всего комплекса профориентационно заданных компетенций у всей массы «подростающего поколения» — достойная задача огромной педагогической и социально-экономической значимости, к решению которой пока что никто и не пробовал приступать. Отчасти это связано с тем, что способы ее решения могут быть различными и зависят от того, какие модели сопровождения профессионального самоопределения будут выбраны в качестве базовых (см. далее в этой статье). Так или иначе, должны быть созданы особые программы сопровождения профессионального самоопределения (продолжительные, непрерывные или преемственные, возможно — модульные), нацеленные именно на формирование заданного комплекса компетенций, со своим особым содержанием. И содержание это, как и методы его освоения, должны быть практико-ориентированными, то есть основанными на формировании и последующем осмыслении определенного личностно значимого опыта деятельности (не столько «чисто учебной», сколько игровой, проектной, исследовательской, практически-преобразовательной, ценностно-ориентировочной, коммуникативно-рефлексивной).

4. *Профориентационный нетворкинг* — еще одна функция сопровождения, суть которой состоит в организации системы актуальных и перспективных связей, значимых для профессионального самоопределения и будущего профессионального продвижения обучающихся (подробнее см.: [8]). Профориентационный нетворкинг организуется в пространстве «треугольника PPP» (Ребенок — Родитель — Работодатель), с привлечением других заинтересованных и соучастников образовательного процесса — представителей колледжей и вузов, выпускников, самозанятых граждан, специалистов органов управления и муниципального самоуправления, медийных персон и т. д. и т. п. Коммуникативные площадки, на которых организуются, в соответствии с определенными программами, отдельные ситуации профориентационного нетворкинга или их циклы, — сравнительно новый тип профориентационных практик. И при этом совершенно необходимый в условиях перехода к постиндустриальному миру, когда профессиональный (профессионально-образовательный) выбор человека становится предметом социального договора многих сторон, основные из которых определяются формулой «PPP».

Конкретная задача сопровождения может состоять как в поиске подходящих площадок для нетворкинга, так и в специальной точечной организации ситуаций профориентационного нетворкинга, с участием данного конкретного обучающегося (возможно, и его родителей¹), «настроенных» на его индивидуальные особенности и потребности.

Далее, опираясь на четыре выделенные функции сопровождения, нам предстоит рассмотреть вынесенную в заголовок проблему возможных

¹ Если мы говорим о взрослых людях в контексте их профессионального самоопределения, то члены их собственных семей — супруг (супруга), дети (начиная со старшего подросткового возраста) — также должны рассматриваться как основные субъекты профориентационного нетворкинга.

моделей сопровождения профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи. Но прежде необходимо сделать три предварительных замечания.

Во-первых, разговор о моделях сопровождения мы строим в прогностическом ключе, абстрагируясь от вопросов вроде следующих: «Как это будет вписано в нормативное поле?», «Кто будет за это платить?», а также от чрезвычайно важного вопроса о профессиональном и личностном образе сопровождающего. Все эти вопросы являются вторичными относительно модели сопровождения и могут быть рассмотрены отдельно в последующих публикациях.

Во-вторых, слово «модель» мы трактуем достаточно условно, используя его не столько как термин, сколько как маркер для обозначения того, о чем мы будем говорить. Возможно, для кого-то более подходящими покажутся слова «механизм» или «инструмент». А может быть, даже — «способ», «метод» или «формат» организации сопровождения профессионального самоопределения человека на протяжении всей его жизни или на различных ее этапах.

В-третьих, каждая из обсуждаемых ниже «моделей» в первом приближении выглядит как целостная и вполне самодостаточная практика. В то же время мы рассматриваем их не столько как альтернативные, сколько как взаимодополняющие варианты сопровождения. Вполне вероятно, что в постиндустриальном мире часть людей будет исключительно или преимущественно ориентироваться на использование какой-либо одной модели, другая часть — на одновременное использование разных моделей для решения разных задач, третья часть будет использовать разные модели на разных этапах своей жизни. Важно, чтобы это был собственный выбор человека, а не вынужденная ситуация, связанная с недоступностью одних моделей на фоне низкого качества других.

Первая модель — территориальные центры сопровождения профессионального самоопределения, в которых сконцентрированы необходимые кадровые, методические и материально-технические ресурсы. Эта модель имеет хорошо известные прототипы. С одной стороны, это существующие в ряде регионов центры профессиональной ориентации как самостоятельные организации (Ярославская область, Красноярский край) либо в качестве подразделений той или иной образовательной организации (Самарская и Кемеровская области, Санкт-Петербург и т. д.). С другой стороны, в качестве прототипа можно рассматривать центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, создаваемые органами государственной власти субъектов РФ и оказывающие в том числе «помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации»¹.

Вероятно, могут быть обнаружены и другие реальные либо умозрительные прототипы этой модели. Однако это не более чем прототипы. Для полноценной и эффективной деятельности территориальный центр сопровождения должен отвечать комплексу достаточно серьезных и во многом новых требований:

¹ Закон об образовании в РФ, ст. 42. — <http://kremlin.ru/acts/bank/36698/page/10>

- отсутствие ведомственной привязки и связанной с этим известной односторонности в профориентационной работе;
- наличие высококвалифицированной команды специалистов-мультипрофессионалов, способных реализовать все функции сопровождения, о которых говорилось выше;
- наличие подразделений во всех муниципальных образованиях данного региона;
- сочетание непосредственной реализации программ сопровождения с координационной функцией в масштабах территории (взаимодействие с организациями-партнерами, организация работ в рамках международных, общероссийских, межрегиональных программ и проектов профориентационной направленности), а также с деятельностью по оценке и поддержанию качества территориальной среды профессионального самоопределения;
- наличие собственного научно-методического ресурса, обеспечивающего постоянную настройку профориентационной работы на актуальные и перспективные потребности региональной, национальной и глобальной экономики, а также региональную интерпретацию инновационных подходов, технологий и форм в сопровождении профессионального самоопределения;
- использование многомерной базы данных и соответствующего инструментария, позволяющего анализировать «цифровой след» каждого обучающегося в контексте его профессионально-образовательной и карьерной навигации.

Суть модели состоит в том, что функции сопровождения социально-профессионального самоопределения кардинальным образом выводятся из системы основного образования в аутсорсинг (но при этом, возможно, тесно интегрируются с системой дополнительного образования). Соответственно общеобразовательная школа освобождается от тех самых задач «подготовки к жизни», от которых она мужественно отбивается на протяжении как минимум последнего столетия. (Важно, однако, чтобы разгрузке подверглась не только школа, но и сами школьники, получив вторую половину дня, свободную от всякого рода девятых и одиннадцатых уроков, домашних заданий и репетиторства, — для дополнительного образования, неформальных досугово-развивающих активностей и профориентационно значимых практик.)

Оборотная сторона такого решения — риск окончательного застревания общего образования в классно-урочном, предметно-знаниевом пространстве, вырождение его в своего рода «камеру хранения и передержки» для юного поколения, которое просто «некуда девать» и надо создать для него видимость хотя бы какой-то занятости. В этой ситуации общеобразовательная школа действительно рискует превратиться в «школу для неудачников», как это было представлено в одном из прогнозов [6]. Школьный репродуктивно-знаниевый подход, вступая в противоречие с практико-ориентированной направленностью всей внешкольной жизни, порождает в сознании школьника феномен «конфликтующих реальностей», на опасность которых для самоопределения указывает Э. Ф. Зеер [5].

Вторая модель — школьная профориентация как специально выделенная и ресурсно обеспеченная функция школы, равноправная с ее другими традиционными функциями — трансляцией культуры и подготовкой к продолжению образования. Эта модель, по существу, противоположна предыдущей. Она требует кардинальной трансформации школьного образовательного процесса, его целеполагания, содержания, форм организации обучения, педагогических технологий, системы оценивания — возможно, в контексте конвергенции общего и профессионального образования [2].

Эта задача может казаться невыполнимой, особенно если вспомнить, как многократные попытки «вернуть школу лицом к жизни», сделать ее «трудоной», «политехнической» и т. д., предпринимавшиеся на протяжении прошлого века, оказывались неудачными (1920-е гг., реформы 1958 и 1984 гг.). Можно вспомнить и более поздний пример — «Школу самоопределения» А. Н. Тубельского, идея которой была слишком тесно связана с личностью автора, чтобы его пережить. Тем не менее даже в нынешней «ЕГЭ-ориентированной» российской школе не ослабевают попытки то тут, то там нарастить свою профориентационную мускулатуру. Особый интерес представляют такие довольно кардинальные решения, как организация программ обязательного профессионального или предпрофессионального обучения для школьников. В Москве это проект «Профессиональное обучение без границ», в Московской области — «Путевка в жизнь школьникам Подмосковья — получение профессии вместе с аттестатом», в Республике Башкортостан — «МастерОК». На этом фоне то, что происходит со школьным курсом технологии, более печально — в общеобразовательной программе он продолжает оставаться маргиналом. Вся остальная школьная профориентация — это тестирование на основе устаревших методик, профориентационные классные часы и родительские собрания, реже — попытки ввести учебный «курс профориентации». Если мы посмотрим, как менялось качество профессионального самоопределения школьников на протяжении последних двадцати или даже сорока лет, то без труда заметим: ни одна из этих форм, как и их сочетание, не дают никакого заметного результата.

Таким образом, рассматриваемая модель сопровождения — это, прежде всего, новая модель школы.

Третья модель — персональный, групповой или семейный наставник в профориентации. Очевидная ассоциация — «семейный доктор», давно известная история в экономически развитых странах. На первый взгляд, эта модель сочетает в себе явные преимущества (личностно-ориентированный и индивидуальный подход, органичное обеспечение непрерывности и преемственности в работе с самоопределяющимся человеком) с одним, но не менее явным недостатком (чрезмерная стоимость и, в силу этого, недоступность для массового населения). Однако мы договорились в рамках этой статьи не обсуждать вопросы финансирования. Все может оказаться не так сложно и печально, как это представляется сейчас. Множество тенденций работает над тем, чтобы рассматриваемая нами модель стала возможной. Среди таких тенденций и естественная смена поколений, и развитие сферы услуг, и их цифровая

трансформация, и расширение практики волонтерства, и общий тренд в изменении подхода к пониманию качества образования: от качества содержания — к качеству настройки на персональный запрос.

Основной риск в реализации этой модели, на наш взгляд, тесно связан с последним моментом. Он состоит не в недостатке доступности, а именно в недостатке качества. Это обычная проблема любой профессиональной деятельности или услуги, которая становится массовой. Решение проблемы еще недавно виделось в разработке и принятии профессиональных стандартов. Сегодня мы наблюдаем иное: профессиональные стандарты созданы и утверждены, но это мало что изменило в плане качества профессиональной деятельности. Так или иначе, «персонально-человеческая» модель сопровождения самоопределения на первое место ставит вопрос о профессиональной квалификации «семейного профконсультанта». (Или, поскольку мы говорим о постиндустриальном обществе, — о его мультипрофессиональной квалификации, предполагающей успешный опыт работы в нескольких разнообразных сферах профессиональной деятельности.) При всей привлекательности модели, вот он, главный риск: отдать будущее своего ребенка или свое собственное будущее в руки одного-единственного человека, который к тому же окажется профаном.

Четвертая модель — сетевая, предполагающая взаимное (peer) сопровождение самоопределения всех участников процесса, входящих в данную сеть. Сетей может быть сколь угодно много, поскольку они могут формироваться по самым разнообразным признакам — языковым, территориальным, профессионально-отраслевым, возрастным и т. д., вплоть до идеологических предпочтений участников, их личных симпатий и общего опыта. Соответственно любой человек может быть участником нескольких сетей, получая от каждой из них что-то полезное и отдавая каждой из них что-то свое (знания, опыт, экспертную оценку, морально-психологическую поддержку). Принципиально важно лишь одно: в рамках одной сети коммуникацию поддерживают участники с разным уровнем самоопределения в разных сферах — начиная от «новичков» и заканчивая «гуру». В частности, в одну и ту же сеть могут входить представители разных поколений — родители и дети (и внуки), а возможно, и целые семьи. К общению в сети могут привлекаться и специально приглашенные внешние эксперты (если обсуждаемые проблемы окажутся слишком сложными для постоянных участников сети и они не смогут найти ответа).

Как именно могут выглядеть такие сети? Они могут быть онлайн-выми (наподобие нынешних социальных сетей или форумов, а то и своего рода «википедии самоопределения»), офлайн-выми (например, похожими на клуб, товарищескую компанию или проектную команду) и смешанными (скорее всего). В любом случае эта модель сейчас видится наиболее адекватной условиям постиндустриального мира, который не случайно все чаще называют сетевым. Она позволит оперативно находить ответы на любые вопросы, касающиеся самоопределения и карьеры, в диалоге с другими людьми, как с более компетентными, так и с себе подобными.

Прогнозируя вероятность широкого распространения такой модели, мы отдаем себе отчет, что проявляем себя как оптимисты. Чтобы это сложилось, культура межличностного общения должна выйти на новый уровень, ценности самоопределения и профессионально-личностного развития — стать ведущими для основной части населения, а степень доверия и конструктивности должна стать заметно выше. Лишь при соблюдении этих условий тренд «все меньше формального, все больше неформального и информального» в профориентации (как и в образовании) приведет не к распространению имитационных, суррогатных, низкокачественных практик, а, наоборот, к резкому повышению эффективности сопровождения самоопределения человека, которое станет осуществляться фокусно, адресно, оперативно.

Наконец, *пятая модель* — *персонализированный цифровой помощник* в процессе самоопределения в сочетании с открытой средой, насыщенной профориентационно значимыми ресурсами и активностями. Подобие такой среды у нас уже есть (см. выше), осталось лишь спроектировать цифрового помощника, способного выполнять функции диагноста, аналитика персонального «цифрового следа», консультанта и навигатора.

Как далеко продвинулось решение этой задачи? «Цифровой след» по школьникам собрать не так уж сложно (хотя иногда на этом пути порой возникают непредвиденные препятствия нормативно-правового и этического характера, что показал опыт первых двух лет реализации проекта «Билет в будущее»). Гораздо сложнее иметь полную и притом обновляемую в режиме реального времени картину всех профориентационно значимых практик, реализуемых, например, в масштабах большого города или целого региона. Для решения этой задачи необходимы согласованные систематические усилия множества людей, работающих в организациях разных типов, разных форм собственности, разной ведомственной принадлежности. Пока это кажется не очень реальным, но очевидно, что это одна из тех задач, которая в принципе поддается полной автоматизации и поэтому в обозримой перспективе будет решена. Что касается технических возможностей такого цифрового помощника, то они не вызывают никаких сомнений, особенно если учесть последние достижения в сфере искусственного интеллекта.

Рассматриваемая модель порождает возражения иного рода, у многих она интуитивно вызывает ощущение неполноценной (хотя и выглядит, среди прочих, как наиболее близкая к воплощению). Авторы этой статьи на протяжении последних лет периодически предлагали для обсуждения в ходе различных профильных конференций или круглых столов вопрос: «Достаточно ли цифрового наставника-навигатора для решения задач сопровождения профессионального самоопределения подростка, или необходим еще и человек — специалист по сопровождению?» Практически все участники обсуждений отвечали одинаково: «Человек нужен обязательно». Дальнейшая дискуссия показывала, что за человеком сохраняется мотивирующая функция. Цифровой помощник может быть превосходным навигатором и даже тренером, но он не способен разбудить субъект самоопределения, вывести его из исходного состояния

«неосознанной некомпетентности», то есть решить центральную проблему сопровождения профессионального самоопределения.

Но есть и другой риск, а именно непрозрачность того, кто стоит «по ту сторону» цифрового помощника. Кто и как его программирует, а главное — с какими целями? Не случится ли так, что мой «карьерный навигатор», вместо того чтобы рекомендовать мне веер оптимальных решений, примется продвигать мое поступление в определенный вуз (у которого «горят» контрольные цифры приема, и он заказал цифровому помощнику полторы сотни абитуриентов), а то и просто пошлет меня бетонщиком на одну из «великих строек коммунизма», где прямо сейчас очень требуются рабочие руки? Подобные вопросы все чаще оказываются в центре внимания не только конспирологов и алармистов, но и простых обывателей — рядовых пользователей цифровых гаджетов.

Очевидно, что цифровой помощник в самоопределении будет более или менее хорош в том случае, если он сможет взять на себя весь комплекс функций по сопровождению, который мы достаточно подробно представили выше. В том числе — ключевую функцию формирования профориентационно значимых компетенций. Это значит, что цифровой помощник прежде всего должен быть нацелен на формирование и развитие самостоятельности, активности и рефлексивности в принятии профориентационно значимых решений. Скорее это должна быть специализированная и умная версия Алисы или Сири — собеседника в обсуждении сложных вопросов, чем оцифрованная версия традиционного профконсультанта, вооруженного парой тестов и списком вакансий. Остается вопрос: какого цифрового помощника предпочтут сами пользователи?..

Известный американский физик, директор Центра битов и атомов Массачусетского технологического института Нил Гершенфельд однажды заметил: «История свидетельствует о том, что утопические и антиутопические сценарии сбываются редко. Как правило, мы барахтаемся где-то посередине. Но история так же показывает, что не стоит пассивно ждать» [4, с. 232].

Наступление постиндустриального мира — неизбежность. Но каким именно будет этот постиндустриальный мир, зависит от тех действий, которые мы предпринимаем уже сейчас. Этот мир может стать более полноценным, если мы сделаем одним из его смысловых «фокусов» тему жизненно-профессионального самоопределения человека и его сопровождения. Альтернативы довольно печальны: они ведут человека в «новое рабство», в мир безблагодатного и неэффективного труда, независимо от того, кто выступает его заказчиком — национальные государства или транснациональные корпорации.

Литература

1. Распоряжение Минпросвещения России от 23 сентября 2019 г. № Р-97 «Об утверждении методических рекомендаций о реализации проекта „Билет в будущее“» в рамках федерального проекта „Успех каждого ребенка“» [Электронный ресурс] // Кодификация РФ: действующее законодательство Российской Федерации. URL: <https://rulaws.ru/acts/>

Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.09.2019-N-R-97/ (дата обращения: 02.07.2020).

2. Блинов В. И., Сергеев И. С. Веер возможностей: профессиональное образование 2020–2035 // Образовательная политика. — 2020. — № 1(81). — С. 76–86.

3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф. и др. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / Науч. рук. И. С. Сергеев. — М.: Перо, 2019. — 20 с.

4. Гершенфельд Н. Масштабирование // Искусственный интеллект — надежды и опасения / Под ред. Дж. Брокмана. — М.: АСТ, 2020. — С. 221–233.

5. Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В., Сыманюк Э. Э. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях. — М.: Изд-во МПСУ, 2015. — 100 с.

6. Образование 2030: Дорожные карты будущего. Результаты первого этапа российского исследования. Слайд 27 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/214897> (дата обращения: 02.07.2020).

7. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. — М.: Академия, 2002. — 490 с.

8. Сергеев И. С. Нетворкинг в системе профессиональной ориентации // Платформа-навигатор: развитие карьеры. — 2017. — № 3. — С. 12–19 [Электронный ресурс]. URL: <http://eduidea.ru/communities/14/publics/1224> (дата обращения: 02.07.2020).

9. Сергеев И. С. Подготовка к выбору профессии: провокация или манипуляция? // Образовательная политика. — 2019. — № 1–2 (77–78). — С. 88–95.

10. Сергеев И. С., Родичев Н. Ф., Сикорская-Деканова М. А. Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза // Профессиональное образование и рынок труда. — 2018. — № 4. — С. 39–50.

11. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. — 2016. — № 8. — С. 10–16.

12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Взаимосвязь психологических компонентов субъектности на разных этапах профессионального становления



ПАВЛОВА

Анна Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры управления персоналом и социологии Уральского государственного университета путей сообщения, Екатеринбург

Аннотация

В статье рассматривается воспроизводство субъектности, позволяющее преодолеть рассогласование между подготовленностью человека как профессионала и потребностью в изменении профессиональной деятельности вследствие технологических и социально-экономических преобразований. Выявлены компоненты, взаимосвязь между которыми определяет этапность профессионального становления в качественных проявлениях субъектности. Приведены результаты исследования на выявление различий в уровне выраженности и взаимосвязи компонентов у студентов, находящихся на разных стадиях профессионального становления

Ключевые слова:

субъект профессиональной деятельности, субъектность, профессиональное развитие, профессиональное становление, профессиональное самосознание, карьерные ориентации

На современном этапе развития общества назревает серьезное противоречие между структурой воспроизводства производительных сил и поддержанием квалификационных характеристик субъекта профессиональной деятельности. С одной стороны, очевидно, что современное производство автоматизируется и компьютеризируется, обновляются технические средства и сами технологии, что дает основания предполагать основным будущим способом производства киберфизические системы, получившие название «Индустрия 4.0» [15; 16]. С другой стороны, полностью исключить человека из производства материальных, а особенно нематериальных интеллектуальных систем еще не готовы, хотя предпосылки к этому существуют. Очевидно, что высококвалифицированные, интеллектуальные и операционально сложные виды деятельности требуют существенных затрат на воспроизводство субъекта профессиональной деятельности. Среди них особо следует выделить временные, зачастую не гарантирующие результата в плане профессионального развития и становления.

Разрешение данного противоречия требует нового подхода к целостному процессу профессионализации человека. В изменчивой и динамичной социально-профессиональной среде для субъекта деятельности оптимальным является вариант, при котором монопрофессионализм сменяется полипрофессионализмом. Однако такая смена парадигм, признание профессиональной многомерности не отменяют внутренней логики профессионального становления личности по направлению к профессионализму становления субъектности в целом и субъекта деятельности в ходе освоения и выполнения отдельных видов профессиональной деятельности.

Методологической основой исследования в рамках данной проблемы послужили результаты исследований личности и деятельности в рамках отечественной психолого-акмеологической школы (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Б. Г. Ананьев, Л. М. Митина, С. Н. Чистякова, А. Г. Асмолов, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин), рассматривающие субъекта профессиональной деятельности как развивающуюся систему. В логике внутренних источников и закономерностей взаимодействия личности и профессии внутренней

Павлова А. М. Взаимосвязь психологических компонентов субъектности на разных этапах профессионального становления // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 3. — С. 86–92. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10311

детерминацией становления субъекта профессиональной деятельности рассматривалась методология гуманистической психологии (А. Маслоу, Э. Шостром и др.).

Теоретической основой являлись отечественные (Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. И. Митина, Е. А. Климов) и зарубежные концепции профессионального становления (Дж. Сьюпер, Дж. Холланд и др.), рассматривающие этапность профессионального становления как следствие качественных изменений в характере выполняемой деятельности и личности.

В ходе теоретического анализа были выделены компоненты, взаимосвязь между которыми определяет этапность профессионального становления в качественных проявлениях субъектности: направленность (мотивация, ценности, самоактуализация), самосознание (самооценка и уровень притязаний) и карьерные ориентации.

В рамках акмеологического подхода А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин особо отмечают, что в подструктуре профессионализма наличие сильной и адекватной мотивации является движущей силой развития личности в профессиональном становлении [2]. В концепциях профессионального становления и развития то же самое отмечают Э. Ф. Зеер [3; 4] и А. К. Маркова [8]. Очевидно также, что поведение человека в профессиональной деятельности определяет общая направленность мотивации на достижение успеха [7] или на избегание неудач. В концепции Л. М. Митиной [9] модель профессионального развития определяется противоречиями в «Я-концепции» каждого специалиста, что побуждает к поиску новых способов самоосуществления [10], то есть самоактуализации. При этом отмечается отсутствие связи возраста личности и ее профессионального развития.

Развитие и формирование профессионального самосознания является одним из центральных моментов становления профессионала по Н. С. Пряжникову [11; 12], Л. И. Белозеровой [1] и др. [5], ядерной структурой которого является образ «Я», а формирование самооценки тесно связано с уровнем притязаний. Таким образом, высота и адекватность самооценки личности работают на модель развития, а не адаптации.

Выбор профессионального пути всегда связан с выбором реальных жизненных ценностей [11], противоречивость, несогласованность которых может быть фактором, способствующим неопределенности решений и действий в различных сферах жизни, в том числе и профессиональной, профессия может быть лишь средством реализации ценностей вне ее [6]. Таким образом, существует взаимное воздействие профессиональной деятельности и системы ценностных ориентаций личности [13].

Как особую группу ценностей можно рассматривать карьерные ориентации. С точки зрения Э. Шейна, понятию «карьерная ориентация» соответствует термин «якорь карьеры», который является важным составляющим элементом профессиональной «Я-концепции» [17]. В отечественной психологии В. А. Чикер, Л. Г. Почебут понимают карьерные ориентации как ценностные ориентации непосредственно в карьере, которыми субъект руководствуется, выбирая, определяя и моделируя свой профессиональный путь и жизненный путь в целом [14]. «Якорь» — это

группа воспринимаемых потребностей, ценностей и талантов, связанных с карьерой, от реализации которых человек хотел бы в наименьшей степени отказаться при осуществлении тех или иных профессиональных выборов [17].

Таким образом, в логике решения представленного противоречия с указанных методологических и теоретических позиций было спланировано и проведено эмпирическое исследование взаимосвязи компонентов направленности личности (ценности, мотивация, самоактуализация), самосознания (самооценка, уровень притязаний) и карьерных ориентаций на разных этапах профессионального роста.

В качестве гипотез исследования выступили следующие положения:

- на разных этапах профессионального становления компоненты направленности личности, самосознания и карьерных ориентаций значительно отличаются друг от друга;
- на разных этапах профессионального становления структура взаимосвязи между компонентами направленности личности, самосознания и карьерных ориентаций различается.

Для получения эмпирических данных были применены опросные методы: методика самооценки личности (С. А. Будасси); тест карьерных ориентаций (Э. Шейн); самоактуализационный тест (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз); методика изучения системы ценностей личности (Е. Б. Фанталова); методика изучения мотивационного профиля личности (Ш. Ричи, П. Мартин); методика исследования уровня притязаний (моторная проба Шварцландера). Для выявления этапа профессионального становления использовались самоотчеты участников исследования — студентов очной и заочной форм подготовки электромеханического факультета Уральского государственного университета путей сообщения, всего 131 человек.

Для сравнительного анализа участники исследования были разделены на четыре подгруппы в соответствии с уровнем профессионального развития. Деление производилось на основании самоотчетов студентов, построенных на критериях профессионального становления. В первую подгруппу, соответствующую стадии профессиональной подготовки, вошли в основном студенты очной формы обучения ($n = 51$). Вторую подгруппу составили студенты заочной формы обучения, находящиеся на стадии профессиональной адаптации (средний стаж 3,1 года, $n = 43$). В третью подгруппу вошли студенты заочной формы обучения, находящиеся в процессе профессионального становления на стадии первичной профессионализации (средний стаж 10,2 года, $n = 25$). В четвертую подгруппу попали студенты заочной формы обучения, находящиеся на стадии вторичной профессионализации (средний стаж 15,4 года, $n = 12$).

Для статистической обработки данных в соответствии с результатами проверки на нормальность распределения использовался критерий ранговой корреляции Спирмена, критерий сравнительного анализа Манна — Уитни в пакете статистического анализа SPSS 22.0 for Windows v.22.

На первом этапе статистической обработки данных были вычислены показатели дескриптивной статистики по всем шкалам и проведена проверка на отличие распределения от теоретического нормального

Сравнение групп испытуемых, находящихся на разных этапах профессионального становления

Параметр	Сравниваемые группы		
	1-2	2-3	3-4
Мотивационный профиль			
Вознаграждение	–	142,3** (2)	72,1** (4)
Структурирование работы	194,2** (1)	121,4** (2)	72,8** (3)
Социальные контакты	212,1** (2)	–	88,2** (3)
Взаимоотношения	–	178,1* (3)	–
Признание	–	71,2*** (3)	55,4** (4)
Власть и влияние	–	112,4** (3)	76,1** (4)
Разнообразие в работе	167,1** (2)	–	44,7*** (4)
Креативность	97,2*** (2)	131,5** (3)	93,6* (4)
Самосовершенствование	–	121,3** (3)	–
Интересная работа	–	–	79,1** (3)
Самоактуализация			
Поддержка	–	102,2** (3)	–
Сензитивность к себе	171,1** (1)	–	–
Самоуважение	169,1*** (1)	–	–
Синергия	–	–	84,1** (3)
Ценности			
Рассогласование Ценности и доступности	–	–	104,3* (3)
Карьерные ориентации			
Служение	–	94,2** (3)	–

*Примечание.** — различия значимы на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ ** — различия значимы на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ *** — различия значимы на уровне статистической значимости $p \leq 0,001$

с помощью одновыборочного критерия Колмогорова — Смирнова. Проверка показала, что распределение практически по всем шкалам отличается от нормального на уровне статистической достоверности 0,05 и ниже. Исходя из этого, для дальнейшей математико-статистической обработки были выбраны непараметрические критерии.

В ходе сравнительного анализа с помощью критерия H Крускала — Уоллеса значимых различий не обнаружилось, что, скорее всего, обусловлено малочисленностью выборки в целом и неравномерностью распределения числа участников исследования в сравниваемых группах. Однако было проведено попарное сравнение с помощью критерия U Манна — Уитни, в котором выявилось множество значимых отличий между сравниваемыми группами. В таблице выше представлены только те параметры, между которыми в разных группах нашлось хотя бы одно статистически значимое отличие, в скобках указана группа, у которой этот параметр выше, там, где статистические различия не обнаружены, стоит прочерк.

Обобщая результаты, можно отметить, что наибольшие различия наблюдаются в мотивационном профиле личности. В частности, обнаружены различия между такими показателями, как «интересная работа»,

«разнообразии в работе», «структурирование работы», что позволяет предположить динамику восприятия и отношения субъекта к предметной стороне деятельности. Помимо этого различия обнаружены в мотивах взаимоотношения, власти и влияния, что, безусловно, связано с формированием ролевых позиций в ходе профессионализации. Мотивация к самосовершенствованию и креативности также статистически различается на разных стадиях, возрастая по мере профессионального становления.

Помимо мотивации обнаружены различия между показателями самоактуализации: «поддержка», «сензитивность к себе», «самоуважение» и «синергия». В карьерных ориентациях обнаружены различия только в показателе «служение». В уровне притязаний и самооценке различий не обнаружено. Таким образом, существование различий между показателями направленности личности, самосознания и карьерных ориентаций на разных этапах профессионального роста подтверждается эмпирически.

В ходе корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между компонентами у групп студентов, находящихся на разных стадиях профессионального становления. В частности, в первой группе студентов были выявлены взаимосвязи между такими показателями, как «уровень притязаний» и «самооценка» ($r = 0,332$; $p = 0,01$), а также «условия и структура работы» ($r = 0,251$; $p = 0,05$). Обнаруженные взаимосвязи позволяют предположить, что на ранних этапах профессионального становления субъект начинает апробировать свои знания и умения, у него возникает потребность в независимости и самоутверждении. Все это соотносится с самооценкой, условиями и структурированием работы, которые дают субъекту возможность использовать свои способности в полной мере.

Во второй группе студентов были выявлены взаимосвязи между такими показателями, как «самооценка» и «уровень притязаний» ($r = 0,362$; $p = 0,01$), «контактность» и «условия в работе» ($r = 0,212$; $p = 0,05$), «структурирование работы» и «условия в работе» ($r = 0,234$; $p = 0,05$), «служение» и «поддержка» ($r = 0,382$; $p = 0,01$). То есть на следующем этапе субъект накапливает практический опыт, ждет от организации хороших и разнообразных условий в работе для полной реализации своих способностей, ориентируется на обратную связь от руководства. При этом он ставит перед собой более сложные цели и в их достижении стремится руководствоваться своими убеждениями, установками и принципами. Субъект готов к служению в своей организации, но при этом стремится и к достижению своих личностных целей.

В третьей группе студентов были выявлены взаимосвязи между такими показателями, как «самоуважение» и «менеджмент» ($r = 0,378$; $p = 0,01$), «самоуважение» и «профессиональная компетентность» ($r = 0,286$; $p = 0,05$), «познавательные потребности» и «достижения» ($r = 0,412$; $p = 0,01$), то есть участники данной группы ценят свои способности и возможности, хотят, чтобы окружающие ценили их заслуги и достижения. Субъект стремится занять или занимает руководящие должности, ставит перед собой сложные цели и достигает их, старается разнообразить свои знания в разных областях жизни.

В четвертой группе студентов были выявлены взаимосвязи между такими карьерными ориентациями, как «менеджмент» и «профессиональная компетентность с показателями креативности» ($r = 0,512$; $p = 0,01$ и $r = 0,456$; $p = 0,01$ соответственно), «менеджмент» и «самоуважение» ($r = 0,344$; $p = 0,01$), «профессиональная компетентность» и «разнообразие в работе» ($r = 0,321$; $p = 0,05$). На этой стадии субъект чаще всего уже занимает руководящие должности, стремится избегать рутины в работе, использует творческий и креативный подход в выполнении разнообразных профессиональных задач.

Обобщая эмпирические результаты, можно констатировать, что наибольшие различия наблюдаются в мотивационном профиле личности, а именно между такими показателями, как «интересная работа», «самосовершенствование», «взаимоотношения», «разнообразие в работе», «структурирование работы», «власть и влияние», «креативность», а также между показателями направленности («ценностные ориентации», «сезитивность к себе», «самоуважение») и показателями карьерных ориентаций. При корреляционном анализе была выявлена взаимосвязь между компонентами направленности личности, самосознания и карьерных ориентаций на разных этапах профессионального становления. На каждом этапе просматриваются достоверно значимые взаимосвязи между компонентами, что в большей степени обусловлено различиями в потребностях, целях и намерениях испытуемых на разных этапах профессионального становления.

Таким образом, гипотеза о том, что на разных этапах профессионального становления компоненты направленности личности, самосознания и карьерных ориентаций значимо отличаются друг от друга, в части ряда эмпирических индикаторов подтвердилась. Вторая гипотеза — об отличии структуры взаимосвязи между компонентами направленности личности, самосознания и карьерных ориентаций на разных этапах профессионального становления также подтвердилась, однако, исходя из организации исследования и примененных методов, невозможно достоверно утверждать, чем это обусловлено.

Анализ результатов проведенного исследования способствует обогащению представлений о том, возможно ли становление полипрофессионализма без достижения профессионализма в отдельных видах деятельности. Решение данной проблемы на прикладном уровне позволит удовлетворить потребности профессионального и делового мира в специалистах, способных успешно и эффективно реализовывать свой потенциал в связи с планированием и устройством карьеры в быстро изменяющихся социально-экономических условиях.

Литература

1. Белозерова Л. И. Интегративный подход к профессиональному становлению психолога на этапе вузовской подготовки // Социальная психология XXI века: сб. статей международного конгресса. — Ярославль, 2002. — С. 16–21.
2. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.

3. Заводчиков Д. П., Шаров А. А. Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования // *Профессиональное образование и рынок труда*. — 2020. — № 1. — С. 66–74.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. — 2-е изд., перераб., доп. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
5. Иванов В. Г., Исакова И. Р. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в вузе // *Вестник Казанского технологического университета*. — 2010. — № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-studentov-i-protsess-professionalizatsii-v-vuze> (дата обращения: 22.07.2020).
6. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий: вопросы выбора или перемены профессии. — Обнинск: Принтер, 1993. — 56 с.
7. Косолапов А. Н. Мотивация достижения как основа профессионально-ценностной установки // *Историческая и социально-образовательная мысль*. — 2014. — № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-kak-osnova-professionalno-tsennostnoy-ustanovki> (дата обращения: 22.07.2020).
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
9. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // *Вопросы психологии*. — 1997. — № 4. — С. 45–48.
10. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие. — М.: МПСИ ; Флинта, 1998. — 184 с.
11. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
12. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Академия, 2001. — 480 с.
13. Тюкаев А. С., Беганцова И. С. Причины и факторы, влияющие на профессиональное становление студентов в начальный период обучения в вузе // *Colloquium-journal*. — 2020. — № 12(61) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-i-factory-vliyaushchie-na-professionalnoe-stanovlenie-studentov-v-nachalnyy-period-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 29.07.2020).
14. Чикер В. А., Почебут Л. Г. Организационная социальная психология. — СПб.: Речь, 2000. — 298 с.
15. Шваб К. Четвертая промышленная революция. — М.: Эксмо, 2016. — 208 с.
16. Bondar K. Challenges and Opportunities of Industry 4.0 — Spanish Experience // *International Journal of Innovation, Management and Technology*. — October, 2018. — Vol. 9. — № 5. — Pp. 202–208.
17. Schein E. H. Career anchors: discovering your real values. — San Francisco, California: Jossey-Bass/Pfeiffer, 1990. — 67 p.

Центры совершенства: международная перспектива



МУРАВЬЕВА
Анна Александровна,
кандидат филологических
наук, ведущий эксперт
Цentra изучения проблем
профессионального образо-
вания,
Москва



ОЛЕЙНИКОВА
Ольга Николаевна,
профессор, доктор педаго-
гических наук, генеральный
директор Центра изучения
проблем профессионального
образования,
Москва

Аннотация

В статье рассмотрены основные тренды развития центров совершенства как важнейшего инструмента повышения качества подготовки кадров для быстро изменяющегося рынка труда. Проведен анализ международного и российского опыта деятельности центров совершенства, их форматов и влияния на модернизацию системы профессионального образования. Представлены рекомендации по дальнейшему развитию сети подобных центров в нашей стране

Ключевые слова:

центр совершенства, международный опыт, профессиональное образование и обучение, сравнительные исследования, тренды развития

Термин «центры совершенства» в различных вариациях прочно вошел в международный дискурс в сфере высшего и среднего профессионального образования. Как правило, центр совершенства представляет собой организацию или группу организаций, которые показывают высочайшее качество разработок и практик в определенной области, то есть одним из важнейших показателей их деятельности является выраженный практический результат. В настоящее время в контексте повышения эффективности подготовки кадров для динамически изменяющихся отраслей экономики, предприятий и социальной сферы интерес к центрам совершенства усиливается.

В данной статье представлен общий обзор динамики развития центров совершенства и их различных форм с акцентом на модели в системе среднего профессионального образования.

Материалы и методы

Анализ проведен на основе публикаций из открытых российских и зарубежных источников, а также аналитических докладов Европейского фонда образования, материалов Европейского форума профессионального образования.

Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Центры совершенства: международная перспектива // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 3. — С. 93–103. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10312

Отбор материалов осуществлялся в соответствии с исследовательской рамкой практико-ориентированного исследования. Критериями отбора источников выступали степень их актуальности и диверсификация тематики, географическая диверсификация с точки зрения целей настоящей статьи.

При проведении исследования были использованы метод контент-анализа, сравнительно-аналитический метод, метод экспертной оценки, изучение международных докладов и публикаций, элементы социального проектирования.

Результаты исследования

Общие замечания. Терминология. В мире довольно широко используются термины «центры совершенства», «центры компетенций», «центры обучения», «центры превосходства» и др. По мнению авторов данной статьи, используемый иногда в России термин «центр превосходства» не представляется удачным из-за коннотации слова «превосходство» — превосходство над чем или кем? [10].

Собственно, и термин «центры совершенства», по мнению экспертов Европейского фонда образования, не идеален и даже спорен, поскольку четко заряжен качественной оценкой, то есть не столько называет, сколько характеризует качество результатов деятельности центров. Тем не менее он существует и широко используется в разных контекстах для обозначения организаций, ориентированных на повышение актуальности и качества определенной области деятельности, и уже прижился в российском дискурсе.

Данный термин, как правило, указывает на комплексный и инклюзивный характер деятельности по предоставлению доступа к освоению умений высокого качества и ассоциируется с инновационностью, социальной справедливостью, педагогикой, обучением в течение всей жизни, трансверсальными умениями и т. д.

В разных странах в зависимости от видов деятельности названия подобных центров варьируются. Так, в Бельгии (Валлония) они получили название «центры компетенций», во Франции — «кампусы профессий и квалификаций», в Испании — «центры исследований и инноваций», в Италии — «высшие технические институты», в Словении — «партнерства для совершенства». В последнее время также часто используются названия «кластеры/сети» и «территориальные экосистемы».

В ряде стран, например в Польше, в центры совершенства переименовываются центры профессионального обучения. При этом их структура, регулирование и функции различаются в зависимости от роли в принятии решений в сфере профессионального образования и обучения (ПОО) и доступа к ресурсам. На ПОО влияют такие мегатренды, как глобализация, задачи «зеленой» экономики, изменение климата, изменение на рынке труда, цифровизация, миграция, стирание границ между профессиональным образованием и профессиональным обучением, растущая неоднородность целевых групп обучающихся, диверсификация возможностей обучения, старение населения.

По данным Европейского форума ПОО, 58% населения предпочитают учиться в собственном темпе; 68% работающего населения предпочитают

обучаться на рабочем месте; 49% людей предпочитают учиться только тогда, когда в этом возникает необходимость [17].

Короткая жизнь умений и ужесточение требований рынка труда к знаниям и умениям работников приводит к множественным разрывам между предложением и спросом умений (skill gaps¹) и требует новых решений.

Для решения существующих проблем в ЕС предложен ряд мер и инструментов (развитие программ ученичества, обучение на рабочем месте, совершенствование систем обеспечения качества, расширение доступа к обучению, развитие ключевых/трансверсальных компетенций, профессиональное развитие преподавателей и т. д.), одним из которых являются центры (профессионального) совершенства и создание платформ таких центров. То есть драйверами развития центров совершенства выступают либо спрос (необходимость оперативного формирования специализированных умений, востребованных предприятиями), либо потребность в комплексном совершенствовании сети провайдеров профессионального образования (ПО) с акцентом на координацию, кооперацию и стратегическое развитие сети [4].

Таким образом, центры могут различаться по набору и объему функций. Иногда они в большей мере являются провайдерами обучения, то есть центрами профессионального обучения или учебными заведениями ПО, иногда становятся координационными и методическими центрами или центрами развития ПОО в регионе.

Как показывают исследования в ЕС, во многих странах концепция центров совершенства подразумевает сотрудничество на региональном или отраслевом уровне [10; 15].

Создание центров является неотъемлемой частью общей стратегии оптимизации систем и сетей ПО. Это современный международный тренд, который поддерживается работодателями и другими заинтересованными сторонами, поскольку такие центры, благодаря своей гибкости, способны комплексно реагировать на современные вызовы. Центры еще раз демонстрируют правильность посыла, что оперативная реакция субъектов системы ПОО на изменяющуюся потребность в умениях возможна только на низовом уровне в рамках диверсификации провайдеров и их деятельности — ее невозможно спланировать сверху.

Именно поэтому в ряде стран центры и задумывались как учреждения ПОО с расширенными функциями, которые способны брать на себя более широкие и диверсифицированные обязательства за оперативность и качество, а также за создание и пилотирование инноваций в области преподавания и организации обучающей среды и процесса обучения. Кроме того, центры могут содействовать развитию инноваций, поддерживать стартапы и способствовать экономическому росту, основанному на новых технологиях [7].

Притом что инициаторами создания центров могут быть работодатели, чаще всего их появление — часть общей государственной политики

¹ Наиболее распространенный в мировой практике термин, совместно с термином skills shortage обозначающий нехватку лиц с требуемыми умениями и квалификациями. Данный термин, как правило, указывает на возникновение новых профессий или видов деятельности.

по модернизации системы ПОО или развитию человеческого потенциала в конкретной области.

Типология и деятельность центров. При всем разнообразии наименований общие векторы деятельности центров схожи — они направлены на совершенствование компетенций людей, занятых в определенной профессиональной области, в соответствии с изменяющимися запросами рынка труда.

Уже многие годы центры совершенства существуют в США. Примером являются медицинские центры совершенства в сфере первичной медицинской помощи. В задачи центров входят: оптимизация времени доставки до потребителей качественной медицинской продукции; обмен опытом и успешными практиками; формирование устойчивой модели деятельности [7]. Как правило, такие центры создаются в университетах, колледжах, исследовательских институтах, структурах управления образованием, которые предоставляют им помещения, персонал и материальное обеспечение.

Подобные центры (порядка 25) созданы в НАТО. Каждый центр специализируется на определенной функциональной области, организуя программы обучения, конференции, семинары, проводя аналитическую работу и т. д. [9].

Большое количество центров создано в сфере ПОО. Очень активна в этой области Германия, где центры создаются при образовательных организациях для реализации современных курсов практико-ориентированного обучения в интересах рынка труда. Особое внимание уделяется обучению и повышению квалификации преподавателей системы профобразования [13]. Кроме того, подобные центры реализуют международные проекты, например в Юго-Восточной Азии, для содействия индустриализации стран в русле «зеленой» экономики.

В Молдове в рамках европейского проекта созданы центры совершенства в сельскохозяйственном секторе. Они выполняют такие функции, как выявление потребности в умениях, создание условий для реализации программ ученичества, организация семинаров, формирование сетевого взаимодействия, повышение квалификации преподавателей, оказание методической поддержки [16].

В Великобритании особое место занимают центры профессионального совершенства в сфере продолженного образования (британский термин для непрерывного профессионального образования). Они ориентированы на совершенствование программ и повышение гибкости и эффективности организации обучения, а также на предоставление возможностей для инклюзивного обучения. Эти центры являются лидерами в части образовательных программ в определенной области. Также вокруг них формируются сети преподавателей конкретных дисциплин, например, Кембриджский региональный колледж является центром совершенства по развитию умений в области трудоустройства, экономического развития и предпринимательства для оперативного и эффективного реагирования на запросы работодателей и повышения успешности студентов на рынке труда [8].

Свидетельством распространения центров совершенства является появление в Европе транснациональных платформ их сотрудничества и аналитических материалов по обобщению их деятельности, формирование сетей, отражающих национальные и региональные экономические приоритеты, отраслевой запрос [15].

В общем виде можно условно выделить два типа центров: целевые и созданные на базе образовательных организаций ПО. Важно пояснить, что отличие центров от обычных учебных заведений, как правило, заключается в наличии у них самого современного оборудования и курсов высокого качества по актуальным специализациям, разработанных по запросу работодателей, инновационной образовательной среды, а также возможностей обучения в процессе труда, что является важным фактором мотивации обучающихся [14].

Финансирование центров осуществляется на государственном, региональном и муниципальном уровнях, а также с привлечением средств бизнеса.

Ниже представлен более подробный обзор современных подходов к деятельности центров совершенства в странах ЕС.

В 2018 году в ЕС был принят документ «Сделать Европу сильнее», содержащий предложения по созданию центров профессионального совершенства. Эти центры призваны активно содействовать реализации традиционного «треугольника знаний» (профобразование — исследования — рынок труда) [12]. В том же году были сформированы предложения в новую программу Erasmus на 2021–2027 годы по поддержке платформ центров профессионального совершенства (Platforms of Centres of Vocational Excellence) как «партнерств в интересах совершенства» [11].

Эти платформы должны объединить провайдеров ПОО, их сети и торгово-промышленные палаты для решения таких вопросов, как разработка стратегий интернационализации, включая мобильность, совместное использование ноу-хау, ресурсов и оборудования, прогноз потребностей в умениях с учетом задач цифровизации, разработка совместных программ ПОО, внедрение инновационных методов и методик обучения, реализация прикладных инновационных проектов.

В этих документах совершенство в ПО понимается как синергия регионального развития, «умная» специализация, создание экосистем умений и «треугольника знаний». Элементами, обеспечивающими совершенство, являются: партнерство в обучении, «петля качества», устойчивое финансирование, гибкие траектории обучения, валидация и признание ранее полученного обучения, системы профориентации, инкубаторы по поддержке создания рабочих мест и стартапов, инновационные хабы, распространение технологий, проектное обучение.

Все центры и их сети тесно связаны с задачами регионального развития. Партнерские связи центров зависят от того, охватывает ли их деятельность один сектор или несколько. При этом смысл их деятельности неизменен и заключается в оперативном реагировании на изменяющиеся потребности рынка труда в части их выявления и использования инновационных методик обучения. Для этих целей центры формируют

широкую сеть взаимодействий с заинтересованными сторонами. В сотрудничестве с предприятиями они организуют предоставление мест практики для студентов, обмен опытом, совместную деятельность в области инноваций, создание бизнес-инкубаторов и т. д.

Примеры. В Нидерландах сеть Katarpult объединяет 160 центров инноваций в сфере ПО и представляет собой партнерства между образовательными организациями, компаниями, органами государственной власти и иными госструктурами. Сеть занимается обменом опытом между своими участниками, исследованием результатов их деятельности, развитием обучения в течение всей жизни и повышением инновационного потенциала компаний.

В Германии существуют центры ПО (Bildungszentren), подведомственные торгово-промышленным палатам, которые решают задачи интеграции сферы образования и рынка труда, развития квалификаций работников малых и средних предприятий, повышения качества деятельности организации ПОО, развития обучения в течение всей жизни, увеличения конкурентоспособности экономики и поддержания инноваций в компаниях.

Региональная вариация такой сети действует в Вестра-Геталандском крае (Швеция). Важной движущей силой ее развития является стратегия «умной специализации» (восемь инкубаторов, шесть научных парков, платформа компетенций, где собирается информация о спросе и предложении рабочей силы). Также сеть реализует отдельные проекты по профориентации, обучению взрослых, аналитическим исследованиям и т. д. [15].

Помимо полифункциональных центров и их сетей существуют центры отраслевой направленности. В качестве примера можно привести Центральную школу обучения в Италии, которая объединяет 46 организаций, управляющих 96 центрами ПОО в 11 регионах страны. В школе реализуются программы для безработных и социально незащищенных групп, включая мигрантов, а также для лиц с ограниченными возможностями здоровья и бывших заключенных.

Модели центров варьируются от центров, осуществляющих только образовательную деятельность и ее совершенствование, до центров, сочетающих обучение и исследования. В центрах, сочетающих обучение и исследования, осуществляется разработка дидактических инноваций, их пилотирование и внедрение в обучение. К примеру, во Фландрии (Бельгия) действуют региональные технологические центры для продвижения инновационных методик в тех областях и по тем профессиям, где затруднен доступ к реальным рабочим местам для формирования умений. В Юго-Западном колледже Северной Ирландии действует несколько центров, занимающихся инновационными методиками (например, в рамках студии креативных технологий, «пред-инкубатора» для новых идей студентов) [15].

Отдельной областью и предметом внимания центров совершенства в их различных формах и форматах является повышение квалификации преподавателей системы ПОО. Так, например, центр Вице-Влатковичского профессионально-технического училища (Хорватия) ориентирован

на непрерывное образование преподавателей и наставников, реализацию проектов по развитию новых умений в области преподавания; центры компетенций в Бельгии — на формирование обучающей среды, приближенной к трудовой. В настоящее время во многих центрах рассматривается вопрос о еще большем переносе акцентов в их деятельности со студентов на преподавателей.

Еще одним направлением деятельности центров является профориентация и валидация неформального или спонтанного обучения. Так, в Германии профориентация и признание неформального обучения находятся в центре деятельности центров ПОО. То же самое характерно и для Австрии, где центры также находятся в ведении торгово-промышленных палат.

В ряде стран эти функции вменены центрам на национальном и региональном уровнях. Там же, где образовательные организации имеют большую степень автономии, они могут принимать самостоятельные решения по вопросам валидации. Например, в центре Вестра-Геталандского края реализуется региональная модель валидации при участии всех заинтересованных сторон.

Центры тесно кооперируются с предприятиями, которые, помимо всего прочего, предоставляют технику и оборудование для обучения. Интересен, например, проект «Фабрика будущего» во Фландрии на базе регионального центра компетенций «Фламандский Брабант», предусматривающий создание так называемого «технологического грузовика», оснащенного новейшими производственными технологиями, который перемещается по 25 образовательным организациям для ознакомления студентов с технологиями Индустрии 4.0 и инновационной дидактической средой [15].

В фокусе центров находится совместная инновационная деятельность с предприятиями в виде диверсифицированных форм (стартапы, бизнес-инкубаторы, проекты, исследования и т. д.). Это направление связано и с созданием, и с распространением новых знаний. Например, в центре Tknika (Испания) инновации и прикладные исследования являются отдельным направлением деятельности, ориентированным на региональные стратегии развития и получение социальных выгод от инноваций.

Создание нового знания и продукта особенно характерно для центров при университетах прикладных наук и колледжей ПОО повышенного уровня (центр VIA в Дании, инновационная среда обучения в рамках сети Katarpult в Нидерландах).

Как уже указывалось, центры различаются по механизмам регулирования и управления. Так, во Франции кампусы профессий и квалификаций созданы по распоряжению правительства в 2013 году в рамках закона об ориентации и разработке программ для обновления Школы республики. В законе была поставлена задача создания сетей структур, которые бы готовили кадры для реализации стратегий регионального и национального развития. Кампусы тематически связаны с кластерами конкурентоспособности, определенными правительством Франции [16].

В Италии центры и их сеть ориентированы на шесть технологических областей, имеющих стратегическое значение для развития страны,

включая устойчивую мобильность, энергоэффективность, инновационные технологии для сохранения исторического наследия и развития туризма и т. д.

Центры реализуют различные организационные модели. Так, в Валолии (Бельгия) каждый центр компетенций в сети является провайдером ПОО. Координация центров осуществляется государственной службой занятости Валлолии, а каждый центр имеет статус частно-государственного партнерства. В Италии высшие технические институты представляют собой смешанные частно-государственные фонды.

Другая модель представлена центрами, созданными на базе отдельных провайдеров, которые являются признанными лидерами в конкретных отраслях. Такая модель характерна для стран, где отсутствует национальное или региональное регулирование подобных организаций (в странах с дуальной системой, а также во Франции и Хорватии).

Наблюдаются и смешанные модели, например, в Польше центры практического обучения являются частью системы ПОО [15].

Следует подчеркнуть, что доминирующим типом регулирования являются частно-государственные партнерства.

Ситуация в России. Аналогичные процессы происходят в России. У нас действуют несколько типов центров совершенства. Один из них представлен межрегиональными центрами компетенций (далее — МЦК), которые в 2016–2017 годах были созданы на базе колледжей в семи субъектах России по поручению Президента РФ и при поддержке ФЦП «Развитие образования». Эти центры стали полигонами для апробации новых федеральных государственных образовательных стандартов, отработки методик подготовки кадров по новым, востребованным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования [5].

По данным опроса, проведенного по заданию Министерства просвещения Российской Федерации в июне — июле 2019 года, в котором приняли участие 869 человек из 52 регионов России, эта инициатива является очень успешной, поскольку обеспечила обновление ресурсного потенциала учебных заведений, развитие их образовательной среды, модернизацию материально-технической базы в соответствии с лучшими международными стандартами, развитие квалификаций преподавательского корпуса, обновление образовательного процесса на основе актуализированных программ и внедрения современных и более эффективных технологий обучения [2].

Более того, МЦК содействуют продвижению современных методик и технологий подготовки кадров по профессиям и специальностям из перечня ТОП-50 в регионах страны [3].

Одновременно в нашей стране формируются центры в научной сфере для содействия реализации приоритетных направлений научно-технологического развития страны. Они получили название «центры превосходства» [1; 6]. Например, в УрФУ такие центры созданы в рамках Программы повышения конкурентоспособности университета по четырем прорывным направлениям развития (ИТ, ресурсосбережение, гибкие технологии и новые материалы, живые системы и здоровье). В МИФИ

создано 10 центров превосходства (центр «Плазменные лазерные исследования и технологии», центр «Наноструктурная электроника», центр «Кибербезопасность» и др.).

Для подготовки кадров для системы ПОО возникла соответствующая модель центров совершенства — центры повышения профмастерства педагогов в рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование». Так, в 2019 году был открыт центр непрерывного совершенствования профессионального мастерства педагогических работников в Воронеже. Аналогичные центры действуют и в других регионах. Деятельность этих центров направлена на повышение уровня профессионального мастерства и распространение успешного профессионального опыта педагогических и руководящих работников организаций общего, среднего профессионального и дополнительного образования детей.

Выводы

Повсеместно в мире создаются центры совершенства в различных формах и под разными названиями. Их объединяет ориентация на региональное развитие, инновации и отраслевые стратегии. Наиболее успешные центры вносят вклад в региональное развитие и «умные» стратегии специализации, являясь драйверами инноваций и создания нового знания.

Деятельность центров совершенства в сфере ПО носит проактивный характер и отличается от деятельности организаций ПОО углубленным взаимодействием с бизнесом и формированием синергетических моделей подготовки кадров. Такие центры являются флагманами и лидерами в стратегии и практике подготовки кадров и создании инноваций и нового знания.

Подобные центры необходимы, так как далеко не каждая образовательная организация может позволить себе подобную деятельность, поскольку для этого требуются не только материальные ресурсы, но и кадры, имеющие соответствующие компетенции.

Успешность и эффективность работы центров зависит от качества управления и финансирования, что заложено в концепции их создания. В ряде стран центры позволяют внедрять альтернативные каналы финансирования путем формирования финансирующих структур или частно-государственных партнерств.

Успех деятельности центров зависит от выбора модели на национальном уровне (их структура, полномочия и т. д.) и решений на институциональном уровне (с точки зрения функций или предоставляемых услуг). В связи с этим для совершенствования деятельности сети подобных центров в нашей стране можно рекомендовать:

1. При принятии решений о создании центров прежде всего нужно определить, в чем будет состоять их лидерская роль и как они будут ее подтверждать. Исходя из этого, определить миссию центров и тип модели центра/сети, охват и направления деятельности (моносекторная или мультисекторная, исследовательская/обучающая или комбинирующая, оба направления и т. д.).

2. Определить направления деятельности центров, исходя из реальной потребности внешней среды, разработать стратегию и бизнес-план. Включить в деятельность центров разработку и пилотирование новых программ, для которых еще нет ФГОС.

3. Разработать методики оценки эффективности деятельности центров на основе системы KPI.

4. Четко определить форматы и задачи взаимодействия центров с местными предприятиями и другими заинтересованными сторонами.

5. Интегрировать в работу всех центров инструменты профессионального развития преподавателей системы ПОО и создать новые мотивационные механизмы, в том числе благодаря возможностям повышения мастерства преподавателей за счет обучения/стажировок на предприятиях.

6. Включить в штат сотрудников предприятий.

7. Координировать деятельность центров с советами профессиональных квалификаций.

8. Использовать международный опыт для повышения эффективности деятельности центров.

Литература

1. Догнать и перегнуть: в России будут сформированы «центры превосходства» [Электронный ресурс] // Новостной сайт Университета ИТМО. URL: <https://news.itmo.ru/ru/news/5450/> (дата обращения: 21.03.2020).

2. Межрегиональные центры компетенций повышают уровень подготовки кадров [Электронный ресурс] // РИА Новости. URL: <https://na.ria.ru/20191126/1561478454.html> (дата обращения: 22.03.2020).

3. Межрегиональные центры компетенций: подведение итогов работы за 3 года [Электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование». URL: <http://edu.ru/news/novosti-regionov/mezhregionalnye-centry-kompetency-podvedenie-itog/> (дата обращения: 25.03.2020).

4. Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Маркелова Ю. В. Тенденции развития профессионального образования и обучения: контекст ЕС // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 113–121.

5. Петрова Л. Межрегиональные центры компетенций: ведущая роль в системе профессионального образования страны // Кто есть кто в образовании и науке. — 2017. — № 1(15) [Электронный ресурс]. URL: <http://ktovobrnauke.ru/2017/1/mezhregionalnye-centry-kompetency-veduschaya-rol-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya-strany.html> (дата обращения: 02.04.2020).

6. Состоялось первое заседание Национального центра когнитивных разработок Университета ИТМО [Электронный ресурс] // Новостной сайт Университета ИТМО. URL: <https://news.itmo.ru/en/news/7840/> (дата обращения: 21.03.2020).

7. Centers of Excellence (CoEs) for Regulatory Science // APEC. Available from: <https://www.apec.org/RHSC/Centers-of-Excellence> (дата обращения: 21.03.2020).

8. Centre of Vocational Excellence // Cambridge Regional College. Available from: <https://www.camre.ac.uk/centre-of-vocational-excellence/> (дата обращения: 02.04.2020).

9. Centres of Excellence // NATO. Available from: <https://act.nato.int/centres-of-excellence> (дата обращения: 18.03.2020).

10. Centres of vocational excellence — an engine for VET development. Executive summary. — Torino, ETF, 2020. — 4 p. Available from: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-01/centres_of_vocational_excellence_summary.pdf (дата обращения: 13.03.2020).

11. Centres of Vocational Excellence // Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Available from: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/centres-of-vocational-excellence_en (дата обращения: 19.03.2020).

12. Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Building a stronger Europe: the role of youth, education and culture policies. — Brussels: European Commission, 2018. — 11 p. Available from: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-268-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF> (дата обращения: 17.03.2020).

13. Hartwig J. Reforming technical and vocational training in Viet Nam — field of activity 2: Supporting centres of excellence for vocational training // Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Available from: <https://www.giz.de/en/worldwide/18758.html> (дата обращения: 02.04.2020).

14. Lipsett A. Centres of vocational excellence «motivate pupils» // The Guardian. — 29.06.2007. Available from: <https://www.theguardian.com/education/2007/jun/29/schools.uk> (дата обращения: 02.04.2020).

15. Mapping of Centres of Vocational Excellence. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. — 67 p. Available from: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8250&furtherPubs=yes> (дата обращения: 18.03.2020).

16. Nesterenco C. Centers of Excellence in Agrarian Vocational Training // Global International Scientific Analytical Project. Available from: <https://gisap.eu/ru/node/81853> (дата обращения: 02.04.2020).

17. Santos J. Rethinking VET for Inclusive Excellence // EfVET Annual Conference 2018. — Como, Italy. — 25 October 2018. — 27 p. Available from: <https://www.efvet.org/wp-content/uploads/2018/10/Joao-SANTOS-EfVET-Conference-Rethinking-VET-for-Inclusive-Excellence.pdf> (дата обращения: 13.03.2020).

Подходы к организации демонстрационного экзамена: европейский опыт и российская практика



ПАВЛОВА

Оксана Анатольевна, руководитель экспертно-аналитического управления Межрегионального института повышения квалификации специалистов профессионального образования (Московский филиал), Москва

Аннотация

В статье представлен краткий анализ европейского опыта применения демонстрационного экзамена для оценки освоения профессиональных компетенций студентами учреждений СПО. Выделены основные значимые факторы и подходы, применяемые в разных странах для качественной организации процедур. Определены возможные направления развития и совершенствования демонстрационного экзамена в российском профессиональном образовании.

Ключевые слова:

демонстрационный экзамен, итоговая аттестация, среднее профессиональное образование в Европе, стандарты Ворлдскиллс, практико-ориентированное образование, профессиональные квалификации, компетентностный подход

Демонстрационный экзамен стал новым видом аттестационных процедур, которые включены в государственную итоговую аттестацию (ГИА) по программам среднего профессионального образования с введением нового формата образовательных стандартов (ФГОС СПО) в Российской Федерации. Этот качественный скачок произошел с принятием в 2015 году Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации перечня 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования — ТОП-50¹. По данным профессиям и специальностям и были разработаны новые Федеральные государственные образовательные стандарты, которые определяют демонстрационный экзамен как обязательную процедуру, включаемую в ГИА. Сегодня в таком формате актуализируются образовательные стандарты и по другим профессиям и специальностям. Большую роль в выработке подходов к демонстрационному экзамену сыграл опыт чемпионатного движения международной организации Worldskills International, целью которой является пропагандирование и повышение престижа рабочих профессий. Демонстрационный экзамен в российском профессиональном образовании позволяет:

- моделировать реальные производственные условия для решения выпускниками практических задач профессиональной деятельности;
- применять стандарты Ворлдскиллс как базовые принципы объективной оценки результатов подготовки рабочих кадров. К числу этих базовых принципов относятся: применение единых заданий и критериев оценки; оценивание выполнения заданий независимыми экспертами; выполнение требований к оборудованию площадки проведения демонстрационного экзамена.

Накоплен уже двухлетний (2018 и 2019 годов) опыт подготовки и проведения такого итогового практико-ориентированного экзамена в образовательных организациях различных регионов России. Демонстрационный экзамен, помимо итоговой аттестации, также может быть включен в процедуры

¹ <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/436?m=y>

промежуточной аттестации, если образовательная организация определит такой формат ее проведения. Масштаб охвата как образовательных организаций, так и выпускников многократно увеличивается с каждым годом. В 2018 году демонстрационный экзамен в составе ГИА сдали около 1100 выпускников, в 2019 году на демонстрационный экзамен вышли около 5,5 тысяч студентов, завершающих обучение по 26 профессиям и специальностям СПО в 223 образовательных организациях 59 субъектов Российской Федерации [2]. В 2020 году демонстрационный экзамен в процедурах ГИА в соответствии с требованиями ФГОС должны сдавать более 20 тысяч выпускников¹, и сопоставимое число студентов проходят промежуточную аттестацию в формате демонстрационного экзамена.

Оценивание образовательных результатов в формате демонстрационного экзамена требует решения многих организационных и содержательных вопросов, в частности регулирования этих процедур: полномочий государства, субъектов, отдельных стейкхолдеров. Необходимо определить, какие подходы к организации такого формата оценки могут обеспечить ее объективность, валидность и надежность. Здесь может быть весьма полезен опыт других стран по проведению оценки практических умений в профессиональном образовании для проработки проблемных вопросов и подготовки конструктивных предложений. Ниже рассмотрен опыт ряда европейских стран, уделяющих на государственном уровне большое внимание среднему профессиональному образованию.

В качестве предварительного замечания следует отметить, что на данный момент уже сложился общемировой тренд профессионального образования, определяемый как компетентностный подход (competence based approach), ориентированный на компетентностные квалификации (competence-based qualifications), профессиональное образование, основанное на компетенциях (competency-based vocational education, CBVE). Под компетенциями здесь понимается способность человека справляться с объективными социальными и личными потребностями в сферах деятельности по профессии [6], а компетентность (наличие сформированных компетенций) — как комплексная способность действовать в реальной производственной ситуации [3]. Хотя термины «компетенции», «компетентность» начали использоваться в отношении образовательных результатов в начале 2000-х годов [3], актуальность компетентностного подхода в противоположность подходу, ориентированному на фиксированный набор знаний и умений, который передается из поколения в поколение, стала особенно очевидной в последнее десятилетие.

Подходы к профессиональному обучению, основанные на компетенциях, подразумевают перенос акцента с оценивания единицы образовательной программы (например, отдельной дисциплины) на оценивание широкой области компетенций, которые соответствуют трудовой деятельности и операциям, производимым во время ее выполнения [7]. Оценивание результатов обучения (learning outcomes) определяет, достигли ли студенты требуемых профессиональных компетенций

¹ По данным Главного информационного-вычислительного центра Минобрнауки России. — <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=spo>

(vocational skills requirements) и целевых результатов обучения, установленных, например, в Национальных квалификационных требованиях (national qualification requirements), как это происходит в Финляндии.

Практико-ориентированный экзамен, подтверждающий формирование компетенций, соответствующих квалификационным требованиям, еще не имеет единой терминологии в англоязычной глоссарии профессионального образования и обучения. Применяются следующие термины: оценка в формате деятельности (performance assessment), оценка компетенций (assessment of competencies), демонстрация умений (a practical demonstration of skills, skills demonstrations). В связи с этим идентификация формата демонстрационного экзамена происходила по признакам моделирования профессиональной деятельности, проведения экзамена в реальном времени при одновременной оценке его выполнения экспертами.

Применение оценки в формате демонстрации умений

Подтверждение освоенных профессиональных компетенций в формате демонстрационного экзамена в большей или меньшей степени присутствует в системах профессионального образования многих стран (например, в Финляндии такая практика существует с 2006 года). При этом особенно важен процесс сертификации, то есть присуждения официального документа о профессиональной квалификации по итогам освоения профессиональной образовательной программы. Еще совсем недавно процесс присвоения квалификации считался само собой разумеющимся на основании репутации учебного заведения [8]. Сегодня общепризнана необходимость продемонстрировать сформированные в процессе обучения или уже имеющиеся профессиональные компетенции.

Роль работодателей в составе экспертных комиссий

В исследованиях на тему присуждения квалификаций подчеркивается ключевая роль представителей рынка труда в этом процессе [3; 4; 6; 8]. Участие работодателей в формулировании квалификационных требований, подготовке и определении заданий для оценки и участия в демонстрационном экзамене важно для обеспечения его достоверности и является залогом того, что задания экзамена связаны с реальными рабочими ситуациями или основаны на них. В большинстве стран прилагаются значительные усилия для создания в профессиональном образовании параметров оценки, максимально приближенных к реальной рабочей среде.

Опыт европейских стран показывает, что включение представителей рынка труда в состав оценочных комиссий является необходимым условием, позволяющим реализовывать достаточно сложные оценочные задания, которые предоставляют студентам возможность продемонстрировать свою профессиональную компетентность.

Состав экзаменационных комиссий для проведения практико-ориентированной оценки в общем случае включает представителей ряда заинтересованных сторон: работодателей и работников, наставников, педагогов и профессиональных экспертов в различных профессиональных

областях. Это воспринимается как мощный фактор, гарантирующий объективность и качество оценки. В областях с высоким уровнем самозанятости к проведению демонстрационных экзаменов привлекаются также представители предпринимательского сектора.

Национальными нормативными актами регламентируется количественный состав экзаменационных комиссий и требования к их участникам. Типичными требованиями для экспертов, проводящих оценку, являются: педагогическая подготовка и/или профессиональная квалификация в соответствующей профессии, минимальный профессиональный стаж или минимальный возраст. Как правило, требуется, чтобы определенному набору требований удовлетворяла экзаменационная комиссия в целом, а не каждый член комиссии в отдельности.

Обучение и подготовка экспертов по оценке важны для обеспечения качества процесса. Подготовка ведется по следующим направлениям: нормативные основания оценки и правила ее организации; подходы к разработке оценочных заданий; критерии и методы оценки; схемы принятия решений. Эксперты обеспечиваются методическими и инструктивными материалами по организации оценочных мероприятий. Как правило, обучение экспертов проводится на добровольной основе, за исключением Великобритании, где это является обязательным. Эксперты могут делиться друг с другом своим опытом, в ряде случаев это организовано систематическим и формальным образом. Обучение необходимо не только для новых членов экзаменационных комиссий, но и для информирования уже обладающих опытом экспертов об изменениях в законодательстве или в стандартах оценки.

Содержание заданий и критерии их оценки

Следующим значимым фактором демонстрации освоенных профессиональных компетенций являются методы проведения экзаменов и применяемые при этом задания и критерии их оценивания.

Все рассмотренные в данной статье системы профессионального образования имеют стандарты оценки с централизованно определенными результатами обучения как очень важные для обеспечения согласованности оценок. В то же время при необходимости допускается гибкость при использовании этих стандартов.

Стандарты оценки служат ориентирами и обеспечивают согласованность независимо от того, где, когда или кем проводится оценка. Эти стандарты должны соответствовать результатам обучения, указанным в документах, описывающих правила обучения, квалификационные профили, примерные учебные программы, требования к образованию и др.

В европейских странах мы наблюдаем описания квалификаций, ориентированных на образовательный результат. Однако они не всегда переводятся в критерии оценки, используемые по всей стране. Стандарты или критерии оценки, выраженные в терминах результатов обучения, в ряде случаев разрабатываются на национальном уровне и устанавливаются законом. Например, в Финляндии Национальные квалификационные требования (NQR) разрабатываются для каждой профессиональной

квалификации Национальным советом по образованию Финляндии (FNBE). Случается, что критерии оценки разрабатываются профессиональными образовательными организациями на основе национальных квалификационных профилей либо предоставляются органами, присваивающими квалификации, как, например, в Великобритании.

При этом определено, что описание результатов обучения не должно быть слишком жестким и иметь связь с контекстом, в котором эти результаты применяются. То есть национальные стандарты интерпретируются с учетом контекстно зависимой и локальной ситуации. Также важно, что результаты обучения должны быть изложены на языке, понятном представителям бизнеса и производства, для их полноценного участия в оценке. В некоторых случаях преподавателям необходимо приложить немало усилий, чтобы объяснить представителям компаний результаты обучения, используемые при оценке, «перевести» их, чтобы сделать более адекватно применимыми. В частности, широко сформулированные результаты обучения должны быть помещены в данный профессиональный контекст, чтобы использоваться в процессе оценки.

Подходы к определению содержания итоговой оценки могут определяться с большей или меньшей степенью централизации. Например, в германской дуальной системе земельные торгово-промышленные палаты организуют итоговые экзамены. Есть централизованно определенные задания для выпускных экзаменов, которые разрабатываются компетентными учреждениями федерации. Однако именно на региональном уровне решается, в какой степени их использовать. Министерства образования земель организуют процесс развития оценки, посредством которого преподаватели разрабатывают оценочные задания. Затем министерство оценивает эти предложения и составляет версию оценочной документации для всех студентов, обучающихся по такой программе. Таким образом, требования к итоговому экзамену определяются централизованно, но на уровне отдельных земель оценка производится исходя из местных реалий.

Соответственно может различаться степень централизации при организации итоговых экзаменов. Некоторые страны фиксируют применение определенных регламентов оценки, в то время как другие обеспечивают общую методологическую основу, а образовательные организации реализуют ее в конкретных условиях.

Обобщая практику европейских стран, можно сказать, что основными факторами, обеспечивающими качество оценки, являются: стандартизация итоговых экзаменов; утверждение экзаменационных заданий; оценка в условиях, приближенных к профессиональной деятельности; верификация оценивания работодателями.

Подходы к проведению демонстрационного экзамена в европейских системах профессионального образования имеют ряд аналогий в российской практике. Опора на реальные производственные ситуации при определении заданий для демонстрационного экзамена, большое внимание к вопросам подготовки экспертов по оценке — здесь мы сходимся. Разнится уровень, на котором проводится выработка заданий. В России принята система с централизованными заданиями, едиными для всех

образовательных организаций, что нетипично для европейских стран. Также различается степень участия работодателей в оценочных процедурах. В реалиях российского профессионального образования представители рынка труда недостаточно вовлечены в процесс определения как содержания программ профессионального образования, так и заданий для демонстрационного экзамена. Требование разрабатывать задания для демонстрационного экзамена на основе профессиональных стандартов декларируется нормативным документом «Порядок проведения ГИА» [1]. Формально эти требования выполняются, если проследить цепочку связей: профессиональный стандарт влияет на содержание образовательного стандарта — профессиональная образовательная программа реализуется для достижения целей, определенных образовательным стандартом — задания демонстрационного экзамена должны соответствовать задаче оценки освоения образовательной программы. Но сбои в этой цепочке нередки. Профессиональные стандарты разрабатываются отраслевыми советами по профессиональным квалификациям (СПК), но не является правилом приглашение их представителей в состав экспертного сообщества, которое создает задания для демонстрационного экзамена. Например, если СПК в области жилищно-коммунального хозяйства заявил о своем участии в выработке задач для электромонтажников и сантехников, то мнение СПК в области сварки не учитывается для оценки выполнения демонстрационного экзамена сварщиками, освоившими профессиональные образовательные программы.

В России в состав экспертных комиссий по оценке демонстрационного экзамена могут быть включены работодатели наряду с педагогическими работниками, но необходимость обеспечить их участие не закреплена в требованиях. Исследование, посвященное итогам проведения демонстрационного экзамена, показало, что порядка 30% всех экспертов по оценке заданий демонстрационного экзамена были работодателями [2]. Однако на трети экзаменов представителей сферы труда не было вообще.

Предполагается, что требование обязательности включения представителей работодателя в экспертную комиссию демонстрационного экзамена способствовало бы развитию оценки по профессиональным образовательным программам. Как вариант, установление критерия участия работодателей в оценке может рассматриваться как показатель качества деятельности образовательной организации.

Эффект от привлечения к оценке специалистов, понимающих, чем живет производство и бизнес, какая действительность ждет выпускников за порогом колледжа, трудно переоценить. К тому же более близкое знакомство производственников с образовательными технологиями и новым оборудованием, которое в колледжах бывает из числа самого передового и инновационного, может повысить степень их доверия к системе профессионального образования. Кроме того, работодатели, видя молодых людей, демонстрирующих умения справиться с профессиональной задачей, более охотно способствуют их трудоустройству.

Доверие к квалификации играет решающую роль в обществе. Человек, освоивший профессиональную образовательную программу

и получивший документ, подтверждающий его готовность к трудовой деятельности на высоком профессиональном уровне, имеет высокие шансы на развитие карьеры и на дальнейшее обучение. Это является предпосылкой закрепления и развития института демонстрационного экзамена в нашей стране, повышения доверия к квалификации, полученной в учреждениях системы профессионального образования.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 августа 2013 г. № 968 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» с изменениями и дополнениями от 31.01.2014 г. № 74, от 17.11.2017 г. № 1138 [Электронный ресурс] // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/70500084/> (дата обращения: 20.06.2020).
2. Демонстрационный экзамен в процедуре государственной итоговой аттестации по программам СПО в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, 2019 год: итоги. Аналитический отчет. — М.: ЦРПО, 2019. — 84 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.crho-mpu.com/432225275> (дата обращения: 20.06.2020).
3. Assessment of Competencies in Educational Contexts. — Göttingen: Hogrefe Publishing GmbH, 2008. — P. 345.
4. Ensuring the quality of certification in vocational education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. Cedefop research paper. — № 51. Available from: <http://dx.doi.org/10.2801/25991> (дата обращения: 20.06.2020).
5. Ekert S., Rotthowe L., Weiterer B. Training modules — competence and outcome orientation in educational provision within the transitional sector // BiBB-Publications. — 2012. Available from: <https://www.bibb.de/en/23185.php> (дата обращения: 20.06.2020).
6. Finnish National Board of Education P. O. Box 380 FI-00531, Helsinki Finland. Available from: www.oph.fi/english (дата обращения: 20.06.2020).
7. Gutschow K., Jörgens J. Recognising competencies: experts consider scenarios for Germany // BiBB-Publications. — 2018. Available from: <https://www.bibb.de/en/73149.php> (дата обращения: 20.06.2020).
8. Vocational education and training in Finland // Cedefop Publications. — 2019. — P. 73. Available from: https://www.cedefop.europa.eu/files/4176_en.pdf (дата обращения: 20.06.2020).

SUMMARY

THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

Formation of Organizational and Managerial Competencies Future Worker, or How to Train a Master

The article is devoted to the formation and development of organizational and managerial competencies in students through participation in the system of professional skills competitions and WorldSkills championships. The methodology for the formation of organizational and managerial competencies necessary for a modern highly qualified worker, a future master of industrial training, a mentor at an enterprise is considered.

Keywords: competition, WorldSkills championship, skilled worker, management activity, teacher, master of industrial training, mentor

About the author:

Eduard R. Gajnev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Vocational Training Technologies of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk), e-mail: gajnev.eduard@yandex.ru.

Analysis of Models of the Formation University Student's Professionally Specialized Competencies

The article presents an analysis of the developed and tested in pedagogical practice models for the formation of vocationally specialized competencies among students of pedagogical and vocational pedagogical education institutions, identifies general and special characteristics of these models. The research results can become a scientific and theoretical basis for the wide development and implementation of models for training specialists in the field of vocational education, including vocational and pedagogical.

Keywords: learning model, vocational education, vocational education teacher, professionally specialized competencies, the formation of professionally specialized competencies, training result

About the authors:

Anton A. Konovalov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music and Computer Technologies Russian of the State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: anton-andreev4@mail.ru.

Natalia I. Butorina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music and Computer Technologies of the Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: nainnrgppu@mail.ru.

Professionally Important Qualities and Competencies That Ensure the Safety of Professional Activity

The article substantiates the need for systematic work to reduce the harmful influence of the human factor, offers a model of psychological and pedagogical support of professionally important qualities and competencies that ensure the safety of professional activity. Also, on the basis of theoretical analysis, a list of professionally important qualities that are universal for professions associated with the risk to life and health of people is allocated.

Keywords: safety of professional activity, human factor, professionally important qualities, professional competence

About the authors:

Anton I. Lyzhin, PhD in Pedagogy, Vice-Rector for Scientific, Innovation Policy and External Relations of the Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: anton.lyzhin@rsvpu.ru

Damir K. Yusupov, pilot-in-command of the Ural Airlines aircraft (Yekaterinburg), e-mail: anton.lyzhin@rsvpu.ru.

Pedagogical Conditions for Activating of Artistic and Imaginative Sphere of Students in Course of Musical Literature

The article presents the results of diagnosing the ability of students of a music college to operate with intonational-figurative representations in combination with the level of emotional perception. As a result of the experimental research, the components of the educational process necessary for the development of artistic and imaginative perception of musical works were identified. The directions of pedagogical activity, in aggregate, determine the active formation of the artistic-figurative sphere

Keywords: professionalism, artistic-figurative sphere, artistic image, musician-performer, creative-heuristic process

About the author:

Anna S. Pecheritsa, Lecturer at the Department of Music Theory and Vocal and Choral Art of the Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod), e-mail: annapecheritsa@yandex.ru.

DIGITALIZATION OF EDUCATION

A Virtual Classroom as a New Scenario for Higher Education in case of Pandemic

In the article, based on interviews ($n = 18$), an analysis of the students' attitude to the virtual class model is presented. In a pandemic, students and teachers urgently mastered a new learning scenario. Based on the research results, the advantages and disadvantages of a virtual classroom are highlighted. Recommendations are given to teachers and students to overcome barriers to online learning in the context of digitalization of higher education.

Keywords: higher education, digitalization, virtual classroom, online education, students, teachers

About the author:

Natalya L. Antonova, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Professor of the Department of Applied Sociology of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg), e-mail: n.l.antonova@urfu.ru.

Representation of the Digital Generation about the Main Values of Life

The article examines the problem of the values of life among representatives of the digital generation. The authors of the article analyzed the results of a questionnaire survey of university and college students about material, ideal, virtual, personal and life values. The significant influence of the information and communication space on the formation and development of the digital generation is noted.

Keywords: digital generation, values, material values, ideal values, virtual values, personal values, and life values

About the authors:

Natalia S. Bastrakova, PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Professional Development of the Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: natabastr@gmail.com.

Olga V. Mukhlynina, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Professional Development of the Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: muhol60@mail.ru.

Anton A. Sharov, Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology and Professional Development of the Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: asharoff@yandex.ru.

Online Support of Educational and Scientific Activity in Technical Universities

The article discusses the features of online education in the context of the implementation of educational programs in the technical areas of university training. The necessity of a radical change in the strategy and tactics of teaching is shown, the problems of digital didactics are highlighted. On the example of the online course "Nuclear Medicine" developed at the Physico-Technological Institute of UrFU and hosted on the Open Education platform, the advantages of using online technologies in training engineers are presented. The expediency of using blended learning methods has been substantiated.

Keywords: higher technical education, online learning, blended learning, digital didactics, individual educational trajectory, level training

About the authors:

Boris N. Guzanov, Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Engineering and Vocational Training in Mechanical Engineering and Metallurgy of the Russian State Professional-Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: boris.guzanov@rsvpu.ru.

Anna A. Baranova, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the 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 the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg), e-mail: lovtsevichtanya@gmail.com.

SECTORAL SKILLS TRAINING

Training of Competent Customs Specialists in Modern Conditions

The article discusses the experience of training future customs specialists at the Vladivostok branch of the Russian Customs Academy in the digital economy, including the digitalization of foreign economic activity. The importance of practice-oriented training and its role in the formation of personnel for customs authorities in modern conditions is substantiated.

Keywords: customs, digital economy, foreign economic activity, practice-oriented learning, digital technologies

About the authors:

Natalia V. Berlova, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Commodity Science and Customs Expertise of the Vladivostok Branch of the Russian Customs Academy (Vladivostok), e-mail: berlova@mail.ru.

Olga N. Samchenko, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Commodity Science and Customs Expertise of the Vladivostok Branch of the Russian Customs Academy (Vladivostok), e-mail: berlova@mail.ru.

Transport Education in the World

The article presents approaches to the organization of sectoral transport education in various countries of the world: Russia, Germany, France, Great Britain, Australia, China, the USA, etc. The models of training specialists in the field of railway, air, sea and river, road transport, as well as in the field of logistics and supply chain management. The place of transport education in the system of classification of specialties and areas of training for industry education in European countries, Russia and China has been determined.

Keywords: transport, transport education, industry education, training of specialists, models of industry transport education

About the author:

Maxim A. Garanin, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Innovation of the Samara State University of Railways (Samara), e-mail: garanin_maxim@mail.ru.

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Pedagogical Support of Professional Self-Determination and Its Possible Models in the Conditions of Uncertainty of Society and Labor Markets¹

The article discusses possible characteristics of social and professional self-determination of a person and his pedagogical support in the coming post-industrial world. The main functions of support are described: pedagogical support, professional and educational navigation, career guidance networking. Possible ways of institutional binding and organization of self-determination support in the post-industrial world are presented, the conditions of their availability, quality, effectiveness, as well as possible risks are discussed.

Keywords: professional self-determination, pedagogical maintenance, pedagogical support, post-industrial era, network society, professional orientation (career guidance)

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 RANEPА) (Moscow), e-mail: Endless111@yandex.ru.

Ekaterina Y. 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 RANEPА) (Moscow), e-mail: cpo-firo@yandex.ru; kate604@yandex.ru.

Nikolay F. Rodichev, Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of Scientific Research Center for Professional Education and Qualifications Systems (FIRO RANEPА) (Moscow), 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.

The Relationship of Psychological Components of Subjectivity at Different Stages of Professional Development

The article discusses the reproduction of subjectivity, which allows to overcome the mismatch between the preparedness of a person as a professional and the need to change professional activity due to technological and socio-economic transformations. The components are identified, the relationship between which determines the stages of professional development in the qualitative manifestations of subjectivity. The results of a study to identify differences in the level of severity and interrelation of components among students at different stages of professional development are presented.

Keywords: subject, subjectivity, professional development, professional development, orientation, professional self-awareness, career orientations

About the author:

Anna M. Pavlova, Phd in Psychology, Associate Professor of the Department of Personnel Management and Sociology of the Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg), e-mail: anna_pavlova1979@mail.ru.

PROFESSIONAL EDUCATION ABROAD

Centres of Excellence: International Perspective

The article examines the main trends in the development of centers of excellence as the most important tool for improving the quality of personnel training for a rapidly changing labor market. The analysis of international and Russian experience of the centers of excellence, their formats and impact on the modernization of the vocational education system is carried out. Recommendations for the further development of a network of similar centers in our country are presented.

Keywords: centres of excellence, international experience, vocational education and training, comparative research, development trends

About the authors:

Anna A. Muravyova, Candidate of Philological Sciences, Leading expert of the Center for the Study of Problems of Professional Education (Moscow), e-mail: on-oleynikova@yandex.ru.

Olga N. Oleinikova, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, General Director of the Center for the Study of Problems of Professional Education (Moscow), e-mail: on-oleynikova@yandex.ru.

Approaches to Organizing a Demonstration Exam: European Experience and Russian Practice

The article presents a brief analysis of the European experience of using the demonstration exam to assess the development of professional competencies by students of secondary vocational schools. The main significant factors and approaches used in different countries for the quality organization of procedures are highlighted. Possible directions of development and improvement of the demonstration exam in Russian vocational education have been identified.

Keywords: demonstration exam, final certification, vocational secondary education in Europe, WordSkills standards, practice-oriented education, professional qualifications, competence-based approach

About the author:

Oksana A. Pavlova, Head of the Expert and Analytical Department of the Interregional Institute for Advanced Training of Professional Education Specialists (Moscow Branch) (Moscow), e-mail: oksana_pavlova@bk.ru.

¹ The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07346.

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.



II Международный профессиональный педагогический конкурс «Лучшие практики среднего профессионального образования»

при поддержке Федерального учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию, Министерства образования и молодежной политики Свердловской области.

II Международный профессиональный педагогический конкурс «Лучшие практики среднего профессионального образования» направлен на выявление и поддержку лучших образовательных практик, создание интеллектуальной платформы для предъявления их образовательному сообществу, обмена опытом с целью содействия повышению качества образования, повышения уровня инновационной активности в образовании, решения задач национальных проектов «Наука» и «Образование».

Учредители конкурса:

Российский государственный профессионально-педагогический университет, Научный центр Российской академии образования на базе РГПУ, Институт психолого-педагогического образования РГПУ, Кафедра профессиональной педагогики и психологии РГПУ, Сетевая научная лаборатория НЦ РАО РГПУ исследования потенциала развития профессионального и профессионально-педагогического образования

Председатель оргкомитета: Е. М. Дорожкин, ректор РГПУ, директор НЦ РАО РГПУ

Сроки проведения: с 1 ноября 2019 по 1 октября 2020 года

Номинации конкурса

Лучшие практики обучения

Лучшие практики воспитания

Лучшие практики социальной работы и социального партнерства

Лучшие практики международной деятельности

Специальная номинация конкурса 2020 года – лучшие практики обучения в цифровой образовательной среде

Участие в конкурсе

К участию в конкурсе приглашаются коллективы, проектные группы, преподаватели средних профессиональных организаций, аспиранты, магистранты. Участвовать в конкурсе можно в одной или нескольких номинациях.

Участие в конкурсе на правах организации-партнера

Образовательные организации, представившие на конкурс 5 и более работ получают право

- именоваться организацией-партнером конкурса;
- проводить конкурс в очной форме в своей организации;
- выступать организатором конкурса на своей территории на муниципальном и региональном уровнях;
- получить Свидетельство организации – партнера конкурса.

По итогам конкурса в течение месяца заочным участникам рассылаются сертификаты участников и дипломы победителей.

Статьи о лучших образовательных практиках публикуются на сайте НЦ РАО РГПУ в [онлайн-энциклопедии «Лучшие практики среднего профессионального образования»](#). Информация о лучших практиках размещается на [интерактивной карте-навигаторе](#) на сайте НЦ РАО РГПУ. Лучшие статьи будут опубликованы в рецензируемом журнале [«Профессиональное образование и рынок труда»](#).

Стоимость участия

500 рублей – оплата оргвзноса за участие в конкурсе с целью возмещения организационных, экспертных расходов, расходов по сопровождению сайта;

250 рублей – за изготовление и пересылку бумажного диплома.

[ПОДАТЬ ЗАЯВКУ НА УЧАСТИЕ В КОНКУРСЕ](#)

Остались вопросы? Обращайтесь.

Андрюхина Людмила Михайловна, докт. филос. наук, проф., ученый секретарь НЦ РАО РГПУ – e-mail: ncrao@rsvpu.ru

Сенюгнеева Наталия Анатольевна, докт. пед. наук, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии Института психолого-педагогического образования РГПУ – e-mail: profconkurs@mail.ru